
C479d Charlot, Bernard

Da relação com o saber: elementos para uma teoria / Bernard Charlot;
trad. Bruno Magne. — Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

1. Filosofia da educação. I. Título.

CDU 37.017

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-631-3

4

O “FILHO DO HOMEM”: OBRIGADO A APRENDER PARA SER (UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA)

Quem se torna um sujeito, é educado e se educa é um filho do homem: a condição primacial do indivíduo humano deveria ser o fundamento basilar de qualquer teoria da educação, qualquer que seja a disciplina a que se filie.

1 Nascer é estar submetido à obrigação de aprender

Kant já escrevia, no fim do século XVIII: “O homem é a única criatura que precisa ser educada (...) Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, *já é tudo o que pode ser*; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele”. Em 1796, Fichte retoma essa idéia: “Em uma palavra, todos os animais são acabados e perfeitos; o homem é apenas indicado, esboçado (...) Todo o animal *é* o que *é*; somente o homem não *é*, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser; e porque deve ser um ser-para-si, deve tornar-se isso por si mesmo. A natureza acabou todas as suas obras; mas abandonou o homem e o entregou a ele próprio (...) Se o homem é um animal, trata-se então de um animal extremamente imperfeito e por essa

mesma razão não é um animal”¹. O essencial já está aí: o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo”.

Esse inacabamento do homem foi pensado pelos cientistas como prematuração: tudo ocorre, com efeito, como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero. Também, nasce frágil, mas, igualmente, provido de uma grande plasticidade; não é definido por instintos: define-se ao longo de uma história. Para retomar os termos de Fichte, é por ser um animal imperfeito (não completamente feito) que o homem não é um animal. Essa imaturidade, se acreditarmos na teoria da neotínea, inscreve-se na história da espécie: o homem nasce prematuro por ser neotênico. Designa-se como “neotínea” o fato, observado em insetos e batráquios, de que certas espécies se reproduzem quando os indivíduos ainda conservam sua forma larvar (Bolk, 1926; Lapassade, 1963)². Na história das espécies, o homem seria uma forma fetal; em um certo sentido, um feto de primata...

Mas a prematuração do homem é apenas uma face da condição humana, inseparável de sua outra face: o homem sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente, que já é estruturado. Lucien Sève centrou seus trabalhos nessa outra face (1968). Ele lembra e desenvolve a Sexta Tese de Marx sobre Feuerbach: “A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo considerado à parte. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”. É verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da “fabulosa riqueza de seu ‘equipamento’ social excentrado”. “Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais”. “A humanidade (no sentido de ‘ser homem’), em oposição à animalidade (o ‘ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano; e cada indivíduo *natural* torna-se *humano* ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais”. Ou seja, a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce; é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente. A educação é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem.

Kant e Fichte, a anatomia comparada, Sève: as referências são díspares e as teorias, incompatíveis. Convergem, no entanto, no ponto que nos interessa aqui: a definição da condição humana que – somente ela – permite tomar em consideração todas as dimensões da educação do homem.

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem.

Mas, por sua condição também, o homem é uma presença fora de si.

Está presente nesse outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem³. Esse outro, por ser a figura do humano, é objeto de desejo, em formas complexas⁴. É objeto de amor, pois ele é aquilo que eu preciso; e, indissociavelmente, objeto de ódio, pois sua existência em si mesma atesta que eu não resumo a totalidade do humano.

Mas o homem está presente também sob a forma de um mundo, um mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe antes da criança, sob a forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras e conceitos, obras.

Essa ausência de si mesmo/presença em si fora de si mesmo é a própria condição do homem. Constitui-o como sujeito e mantém a dinâmica do desejo, que não pode ser reduzido a uma pulsão orgânica em busca de objeto. Mas nem por isso esse sujeito se reduz ao desejo e à relação com o outro enquanto pessoa. É também um corpo “engajado” em um mundo onde deve sobreviver, agir, produzir, mesmo que, em um primeiro tempo, essa necessidade seja assumida por outros. O mundo não se sobrepõe a um universo onde estariam apenas o sujeito e o outro, unidos e divididos em relações de desejo. O mundo está aqui, imediatamente; nele, o outro e a alteridade assumem formas “concretas”, sociais. Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é “desejo de” e esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

Chega-se à mesma conclusão raciocinando-se a partir dos educadores e da sociedade que têm o projeto de formar a criança. Para reproduzir-se, devem produzir filhos; engendrar-los, mas também produzi-los como *seus* filhos, membros de uma família e de uma sociedade num momento da história. Essa produção, no entanto, apresenta um caráter particular: a criança é ao mesmo tempo a “matéria prima” e o operador imediato do processo, processo que os educadores só podem conceber e mediar. Pode-se aplicar à educação o conceito de “uso de si mesmo por si mesmo” desenvolvido por Yves Schwartz no que respeita ao trabalho: “tudo indica, no estudo dos atos de trabalho, que o ‘uso’ não é apenas o que fazem de nós, mas, também, o que nós fazemos de nós” (1987).

Dado que a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazê-lo de “dentro”, a educação é produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente.

O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. Gostaria de esclarecer esses três conceitos que a equipe ESCOL com frequência utiliza em suas análises da relação com o saber: *mobilização, atividade, sentido*.

2 Mobilização, atividade, sentido: definição de conceitos

O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica

interna é que utilizamos o termo de “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me⁵. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento.

Para além da idéia de movimento, o conceito de mobilização remete para outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como “razão de agir”).

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (...mas indica a proximidade da entrada na guerra).

Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade. O próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade: a atividade é um conjunto de ações propulsoras por um móbil e que visam a uma meta (Leontiev, 1975; Rochex, 1995). Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade. Assim, um crime é um conjunto de ações que levam à morte de alguém (resultado dessas ações). A meta do crime é livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso...

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

Por que será que estamos falando em *atividade* e, não, em trabalho ou *prática*? Os três termos são, em parte, intercambiáveis, mas somente em parte, pois não enfatizam o mesmo. O conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia: etimologicamente, a palavra está ligada à idéia de tortura*, ou, na

*N. de R.T. “Trabalho”: do latim, “tripalium”, instrumento de tortura romano. (cf. CUNHA, Antônio G. da, *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982 - verbete)

Bíblia, à de castigo; e a idéia de dispêndio de energia volta a ser encontrada no trabalho do parto ou no uso do termo na física. O conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações (Charlot, 1990). Preferimos falar em atividade, para acentuar a questão dos móveis, isto é, para ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito. Não esqueçamos, entretanto, que essa atividade desenvolve-se em um mundo e que ela supõe, pois, “trabalho” e “práticas”.

Por fim, é necessário que eu esclareça o que entendo por *sentido*, conceito amplamente utilizado em todas as nossas [da equipe] pesquisas. Trata-se de uma difícil tarefa; e, é claro, não se trata de resolver aqui, em poucas linhas, uma questão tão debatida quanto essa; trata-se, apenas, de mostrar o que tenho em mente ao utilizar esse conceito.

Auxiliar-me-á um artigo de Francis Jacques intitulado “De la signifiante” (1987). Um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou *com alguém*”. Tem “significação” o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Que será o *sentido*, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema.

Ao traduzir (muito livremente...) essa análise, para utilizá-la fora de seu campo, o da linguagem e da interlocução, proporei uma tripla definição: têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

Proponho-me, ainda, dando mais um passo à frente, sublinhar que esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito. Apoiar-me-ei agora sobre Leontiev e sua teoria da atividade (Leontiev, 1975; Rochex, 1995). Para Leontiev, o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. Retomemos o exemplo do crime. Que sentido terá matar alguém? Sua morte (resultado do crime), o fato de livrar-me de quem me incomoda (meta) permitem-me satisfazer o desejo que era o móbil do crime. Nem a meta sozinha, nem o móbil sozinho me permitem entender o sentido do ato, que se aclara somente se

eu puser em relação essa meta e esse móbil. Introduzindo-se aí a idéia de desejo (que não se encontra, explicitamente, na teoria de Leontiev), pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, um situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é. Conforme escreve J. Beillerot, “não há sentido senão do desejo” (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi *et al.*, 1996).

Conviria no entanto distinguir o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação. Quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, “não vale nada”). Mas, quando digo que “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado.

Vale precisar também que uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente por que, não saiba nem sequer que ela faz sentido. Toda a psicanálise está aí para mostrar isto: não somos transparentes para nós mesmos.

Finalmente, vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido⁶, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

O sujeito cuja relação com o saber estudamos não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade ou o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.

Notas

1. Kant, *Réflexions sur l'éducation*. O manuscrito foi estabelecido a partir de aulas dadas por Kant entre 1776 e 1787. Cito a edição publicada em 1966 por Vrin. Cito Fichte a partir de uma nota de Alexis Philonenko, que introduz, traduz e comenta o texto de Kant.

2. A idéia de prematuridade do homem está no centro do pensamento de Wallon e Lacan. Este escreve: “Não se deve hesitar em reconhecer na primeira idade uma deficiência biológica positiva; e em considerar o homem como um animal de nascimento prematuro” (citado por Ogilvie, 1987).

3. Esse outro, na verdade, quando não reduzido à figura da alteridade, é plural: a criança nasce entre outros homens; e nasce de uma mulher e de um homem, situação essa que terá de enfrentar no triângulo edipiano.

4. Esse desejo é desejo do outro. É também, em uma perspectiva hegeliana, desejo de ser reconhecido pelo outro enquanto sujeito (e desejado por ele). Finalmente, em uma perspectiva girardiana, por

exemplo, é desejo do desejo do outro: dado que o outro é desejo, só posso apropriar-me do ser do outro apropriando-me de seu desejo.

5. Observamos, mais uma vez, que não se pode dissociar “dentro” e “fora”. A “disjunção da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” é impossível (Terrail, 1987).

6. Devo essa observação a Jean-Yves Rochex.