

**Bernard Charlot**



Universidade Federal de Sergipe  
[bernard.charlot@terra.com.br](mailto:bernard.charlot@terra.com.br)

Entrevista realizada por

**Rosemeire Reis**



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

**Soledad Vercellino**



Universidad Nacional de Río Negro Universidad  
Nacional del Comahue Argentina

Submetido em: 30/08/2022

Aceito em: 30/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16)



## **DIMENSÕES SOCIO/ANTROPOLÓGICAS E O LUGAR DA NARRATIVA NA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: ENTREVISTA COM BERNARD CHARLOT, REALIZADA POR ROSEMEIRE REIS E SOLEDAD VERCELLINO**

### **RESUMO**

Bernard Charlot apresenta como constrói a passagem de seus estudos fundados na teoria da relação com o saber para as pesquisas sobre a educação e barbárie, que contribuem para compreender os desafios da contemporaneidade. Enfatiza, para tanto, as dimensões socio/antropológicas da teoria da relação com o saber e a necessidade de recolocar a questão do homem, do mundo humano e da humanização no centro do debate em educação. Compreende o pesquisador como aquele que identifica e analisa as contradições da nossa sociedade e da escola e, portanto, se interessa pelo sentido que os estudantes atribuem à vida, à escola e aos estudos. Desse modo, para o autor, a narrativa nos estudos com a teoria da relação com o saber contribui por propiciar os conteúdos dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa. Por fim, ele questiona os modos de fazer pesquisa nos quais os resultados são meras descrições das narrativas singulares. Considera importante que, a partir das análises de tais narrativas, haja um aprofundamento teórico, para a construção de respostas às suas questões como pesquisador, o que pressupõe a produção de conhecimento a partir da identificação de processos que permitam a compreensão de outros casos singulares.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Educação e Barbárie. Narrativa

## **DIMENSIONS SOCIO/ANTHROPOLOGIQUES ET LA PLACE DU RÉCIT DANS LA THÉORIE DU RAPPORT AU SAVOIR: ENTRETIEN AVEC BERNARD CHARLOT, RÉALISÉ PAR ROSEMEIRE REIS ET SOLEDAD VERCELLINO**

### **RESUMÉ**

Bernard Charlot explique dans l'entretien comment il est passé de recherches fondées sur la théorie du rapport au savoir à une réflexion sur l'éducation et la barbarie, qui contribue à éclairer les enjeux de la contemporanéité. Il met ainsi l'accent sur les dimensions socio/anthropologiques de la théorie du rapport au savoir et sur la nécessité de remettre au centre du débat éducatif la question de l'homme, du monde humain et de l'humanisation. Il envisage le chercheur comme celui qui identifie et analyse les contradictions de notre société et, plus particulièrement, celles de l'école. Par conséquent, le chercheur s'intéresse aux significations singulières que les élèves attribuent à la vie, à l'école et aux études. Ainsi, pour l'auteur, le récit offre une contribution significative aux recherches qui mobilisent la théorie du rapport au savoir en fournissant le contenu des discours produits par les participants à la recherche. Mais il questionne les modes de recherche dont les résultats ne seraient que des descriptions de récits singuliers. Il considère qu'il convient de ne pas s'en tenir à leur simple analyse. Il faut en faire l'approfondissement théorique, pour construire des réponses plus générales, permettant de véritablement répondre aux questions du chercheur, ce qui suppose la production de connaissances fondées sur l'identification de processus permettant la compréhension d'autres cas singuliers.

**Mots-clé:** Rapport au savoir. Éducation et Barbárie. Récit.

---

## **DIMENSIONES SOCIO/ANTROPOLÓGICAS Y EL LUGAR DE LA NARRATIVA EN LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: ENTREVISTA A BERNARD CHARLOT, INTERPRETADA POR ROSEMEIRE REIS Y SOLEDAD VERCELLINO**

---

### **RESUMEN**

Bernard Charlot presenta cómo construye el pasaje de sus estudios basados en la teoría de la relación con el saber a las investigaciones sobre educación y barbarie, que contribuyen a comprender los desafíos de la contemporaneidad. Destaca, por tanto, las dimensiones socio/antropológicas de la teoría de la relación con el saber y la necesidad de poner la cuestión del hombre, del mundo humano y de la humanización en el centro del debate en educación. Entiende al investigador como aquel que identifica y analiza las contradicciones de nuestra sociedad y de la escuela y, por tanto, se interesa por los significados que los estudiantes atribuyen a la vida, la escuela y los estudios. Así, para el autor, la narrativa en los estudios con la teoría de la relación con el saber contribuye aportando los contenidos de los discursos producidos por los participantes de la investigación. Finalmente, cuestiona las formas de hacer investigación en las que los resultados son meras descripciones de narrativas singulares. Considera importante que, a partir del análisis de tales narrativas, exista una profundización teórica, para la construcción de respuestas a sus interrogantes como investigador, lo que presupone la producción de conocimiento a partir de la identificación de procesos que permitan la comprensión de otros casos singulares.

**Palabras Clave:** Relación con el saber. Educación y barbarie. Narrativa.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Nesse dossiê temos a honra entrevista Bernard Charlot formado em Filosofia (França), doutor e livre-docente da Universidade Paris X. Ele é professor da Universidade Federal de Sergipe<sup>2</sup>, professor titular em Ciências da Educação e emérito da Universidade Paris 8. Seu último livro foi traduzido em 2020 pela editora Cortez: Educação ou Barbárie? Nesta entrevista Charlot apresenta como constrói a passagem de seus estudos fundados na teoria da relação com o saber para as pesquisas sobre a educação e barbárie, que permitem compreender desafios da contemporaneidade. A partir dessa passagem ele identifica a necessidade de recolocar a questão do ‘homem’ na educação de uma outra forma, ao mesmo tempo como homem, mulher e ser humano, como ser social e como uma história singular. Em diferentes momentos da entrevista, o autor retoma a ideia de que cada um de nós tem a sua história pessoal e coletiva como aventura. Enfatiza seu interesse pelo processo de sedimentação e de articulação das aventuras, das ideias, da criatividade, dos sentimentos, das coisas magníficas e horríveis, que foram realizadas pelas várias gerações humanas. Como pesquisador das contradições, o autor reitera, ainda, que a questão do “sentido” é central e primeira para entender o acesso ao saber e qualquer forma de aprender. Desse modo se interessa pela narrativa como conteúdo do discurso, produzido pela escuta dos estudantes, para identificar o sentido que atribuem à vida, à escola e aos estudos. Por fim, trata das contribuições e limites do uso das narrativas nas pesquisas que se fundamentam na teoria da relação com o saber.

### 1. Reis/Vercellino - Como o referencial teórico da teoria da relação com o saber permite pensar as questões políticas, sociais, antropológicas, ambientais da educação no século XXI.

**Bernard Charlot.** De certa forma, não há história recente das minhas pesquisas que respondam essas questões, porque nos últimos seis anos não pesquisei diretamente sobre a questão da relação com o saber. Continuo interessado pela questão da relação com o saber com pesquisas que dirijo e oriento. Nessa semana, por exemplo, ocorreu uma defesa

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada por: Rosemeire Reis - bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Educação pela FE-USP. Docente e pesquisadora do CEDU e do Programa de Pós -graduação em Educação da UFAL. Partilha com Jeane Félix a coordenação do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação – GPEJUV -UFAL e por Soledad Vercellino - doutora em Ciências de Educação, docente e pesquisadora da Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue. Atualmente é diretora da “Escuela de Docencia de Humanidades y Estudios Sociales de la Sede Atlántica de la UNRN”.

<sup>2</sup> As organizadoras do dossiê propuseram algumas questões comuns para Christine Delory-Momberger e Bernard Charlot, que escolheram quais delas gostariam de responder, nas suas respectivas entrevistas.

de doutorado de Karina Sales Vieira, denominada “Relação com o saber de estudantes de medicina de uma universidade particular” muito interessante<sup>3</sup>. A questão na qual me debruço ultimamente, denomino de educação e barbárie, cujos resultados estão publicados no livro na França de 2020, traduzido no Brasil, no mesmo ano, pela editora Cortez<sup>4</sup>. É importante entender a passagem da problemática com a relação com o saber a uma problemática da educação e barbárie. A problemática educação e barbárie é antropológica e, portanto, ela focaliza a questão fundamental neste momento sobre os futuros desafios em relação ao que acontecerá com a espécie humana.

Explico como passo de uma questão para outra. As pesquisas sobre relação com o saber, na verdade, tratam da relação social com o saber. O que me interessa é entender as desigualdades sociais, de modo a ultrapassar uma leitura determinista sobre a teoria de Bourdieu, em particular como foi sendo apropriada por professores, sindicatos. Importante dizer que esta apropriação é uma leitura sobre a produção de Bourdieu, porque sua obra é bem mais complexa.

Inclusive, eu sei, a partir da minha própria história, inserida na história dos estudantes da Universidade Paris 8, na cidade francesa de Saint Denis, que não há esse determinismo. Existe uma desigualdade social grande, mas têm pessoas que não obedecem às estatísticas. Sou de origem popular, mas sou bem-sucedido na escola, não obedeco às estatísticas, bem como não obedecem, muitos estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Paris 8, muitas vezes filhos de imigrantes. Há o êxito paradoxal, como se diz e, também, o fracasso paradoxal, de alguns filhos de classe média alta, por exemplo. Portanto, passo a pensar a questão das desigualdades entre as posições sociais na vertente de Bourdieu, mas também, ao mesmo tempo, a história singular das pessoas.

Esse é meu problema central, o ponto fundamental de uma teoria de relação com o saber, que aceita Bourdieu, mas tenta pensar depois de Bourdieu. Portanto, permite pensar a temporalidade, a história, a singularidade, sem negar a desigualdade social. Desse modo, chego a uma teoria dupla, que leva em conta o social e o histórico singular, e a partir dela começo a pensar, inclusive do ponto de vista da antropologia. Sou filósofo de formação e a visão antropológica para mim sempre foi forte. Dessa forma, tal preocupação já aparece no centro do meu livro “A Mistificação Pedagógica”<sup>5</sup>. Tenho que pensar o homem, ao mesmo

---

<sup>3</sup> Tese de Karina Sales Vieira, denominada “A relação com o saber de estudantes de medicina de uma universidade particular” (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal de Sergipe, 2022

<sup>4</sup> CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

<sup>5</sup> CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

tempo, como social e como singular, como posição social e como história singular. Afirmo que a educação é um triplo processo de humanização, de socialização-e-entrada em culturas e de singularização-subjetivação. Recentemente, há seis anos, eu comecei a indagar sobre o que é o ser humano para poder pensar a relação com o saber como sendo, ao mesmo tempo social e singular.

Eu começo a trabalhar tal questão em articulação com o que está acontecendo nesse momento em nossa sociedade, a partir dos desafios ecológicos, tecnológicos, democráticos, em um mundo mais feminino e mais velho, e o que eu chamo do “desafio da barbárie”. Tem as formas antigas de barbárie, que nunca desapareceram completamente: a barbárie na segunda guerra mundial, na primeira guerra mundial, etc. Mas nós pensávamos que caminhávamos para um mundo com mais civilização, contra a barbárie. Porém, formas antigas de barbárie estão voltando: o nacionalismo agressivo, guerra na Europa, o fanatismo religioso, que até proíbe o aborto em certos lugares dos Estados Unidos e no Brasil. Estamos ameaçados pelo fanatismo religioso e por essa forma de estupidez arrogante de alguém como Donald Trump e de quem imita Donald Trump - não é necessário dar o nome, porque no Brasil todo mundo vai reconhecer. Existem as formas antigas de barbárie, mas, também, as formas novas, como a barbárie cibernética, o cyberbullying, o assédio, isso em vários países. Na Europa, imigrantes morrem afogados no Mar Mediterrâneo. Essa situação triste não provoca um levante social como ocorreria se fosse com homens brancos e de classe média. Chego a essa definição: a barbárie é quando se trata o outro como se não fosse completamente humano, é quando se trata o outro como se fosse um objeto, portanto de forma cruel e, assim, a barbárie é contagiosa. Desse modo parto da questão da relação com o saber e de atualidades, da evolução do nosso mundo e eu chego à questão da barbárie. Eu escrevi um texto sobre a antropologia e a questão da relação com o saber, na Revista Internacional Educon, em 2021<sup>6</sup>.

Mas será que respondi? Seria possível repetir a questão?

### **3- Reis/Vercellino – Perguntamos como o referencial teórico da teoria da relação com o saber permite pensar as questões políticas, sociais, antropológicas, ambientais da educação no século XXI.**

**Bernard Charlot** – Penso que já respondi, mas posso completar. Essas questões me levam a uma ideia um pouco paradoxal na minha história intelectual. Trata-se da ideia

---

<sup>6</sup> CHARLOT, Bernard. Charlot, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da Relação com o Saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1), 2021, p. 1-18.

de que é necessário reintroduzir a questão do “homem” no centro do pensamento e da prática pedagógica. Eu digo que é uma questão um pouco paradoxal porque no meu livro *A mistificação pedagógica* todo o meu esforço era de mostrar que se usa a ideia de natureza humana para efeitos de mistificação, de mascarar, esconder a desigualdade social. Se fala do homem e não se fala das desigualdades sociais. Mostrei isso nas pedagogias tradicionais e nas pedagogias novas. Constato, alguns anos depois, que hoje nem mesmo se fala do “homem” para mascarar a desigualdade social. No Brasil, os ricos levam as crianças para a escola particular, mesmo quando um pouquinho ricos e não muito pobres, tentam encontrar uma escola particular barata. Quem não tem outra opção, envia para a escola pública. Nem é necessário no Brasil desenvolver uma teoria do “homem” para esconder a desigualdade social. É como se a desigualdade social fosse normal e natural em relação à educação.

Estamos vivendo no mundo uma forma de realismo cínico, de concorrência generalizada, em que também a escola e a educação fazem parte da concorrência generalizada. O que me leva à ideia paradoxal de que é necessário introduzir a questão do “homem” no centro do pensamento pedagógico, mas não reintroduzir como natureza humana.

Eu fiz todo esse trabalho no meu último livro para mostrar que precisamos pensar o “homem”, mas de outra forma. Por isso eu fui pesquisar o lado da ciência, da paleoantropologia, da genética, primatologia e um pouco, também, da filosofia inspirada em Heidegger, em Hanna Arendt, etc. Como pensar o homem neste momento, sem reintroduzir todas essas mistificações que são ligadas à noção de natureza humana e como pensar o homem de uma forma que me permita de pensá-lo, ao mesmo tempo, como homem, mulher e ser humano, como ser social e como uma história singular? E como esse dossiê remete à questão da narrativa, posso afirmar que se eu preciso pensar na história singular, vou ter que “dar a palavra” para os sujeitos da pesquisa, é necessário entrar nesse universo que vocês chamam de narrativa, mas não é exatamente a narrativa que me interessa. Chego a essa fórmula: o homem não é uma ideia, o homem não é uma natureza humana, o homem é uma aventura, a espécie humana é uma aventura, cada sociedade é uma aventura e cada um de nós tem a sua história pessoal como aventura. O que me interessa nesse momento são estas aventuras articuladas.

## **Reis/Vercellino – Quando se refere a “homem”, podemos compreender como valores de humanização ou é muito mais que isso?**

**Bernard Charlot** – Mais ou menos, porque se você substituir homem por valor, perde essa ideia de singularização, essa ideia de aventura singular... É uma questão interessante, fundamental e, portanto, falo mais sobre isso. Por fim, eu consegui recentemente pensar a diferença entre hominização e humanização. O ser humano, o homem e a mulher nascem hominizados, mas não nascem humanizados. O “homem” nasce hominizado porque pertence à espécie humana e, portanto, tem um genoma da espécie humana, de tal modo que há coisas que são possíveis para ele e não são possíveis para um chimpanzé. Apesar do chimpanzé ter 98% de genes comuns com o homem, nunca vai falar, por quê? Porque ele nunca foi hominizado, ele não pertence à espécie humana. O homem nasce hominizado, mas é a educação que vai humanizá-lo. O bebezinho é hominizado, faz parte da espécie humana, mas se ele for abandonado em uma floresta, se ele sobreviver não vai falar. A criança selvagem não fala; depois de recuperada na espécie humana ela consegue falar, sempre com mais dificuldade. E, portanto, a criança nasce hominizada, mas não nasce humanizada. Ela vai se humanizar porque entra em um mundo humano.

O que isso significa? O fundamental e, talvez, seja a ideia mais original do livro *Educação ou Barbárie*, é que para entender o que é o ser humano não se deve apenas olhar o ser humano individual. Penso que a melhor forma de entender o que é o ser humano é olhar para o *mundo* humano. Se discute muito sobre o que é próprio do homem. Não é a ferramenta, porque outras espécies usam a ferramenta, apesar do homem ser o único que usa ferramenta para construir ferramenta. Não é a cultura, outras espécies têm cultura. etc. Mas tem uma coisa que não se pode negar: nenhuma outra espécie criou o equivalente ao mundo humano. O próprio do homem é cumulativo. O mundo é a sedimentação do que aconteceu ao longo da história do gênero humano. Não se trata simplesmente da espécie Sapiens, porque existiram várias espécies humanas, ao longo de sete milhões de anos de aventuras e tudo isso produziu o quê? O nosso mundo, que é uma sedimentação das aventuras, das ideias, da criatividade, dos sentimentos, das coisas magníficas e horríveis que foram feitas pelas várias gerações humanas. O mundo humano é uma forma de objetivação da existência da espécie humana. Pode se relacionar com a questão dos valores, mas não são apenas as questões dos valores, trata-se desse processo de sedimentação de um mundo humano e, de forma mais geral, do homem como aventura. Geneticamente, fomos construídos para poder aprender, e entramos em um mundo que

nos oferece o resultado sedimentado e acumulado de milhões e milhões de histórias humanas, que são também histórias sociais.

Também outra questão que não aparece bem clara no livro e que continuo a trabalhar: esse “homem” é também mulher. Nunca se apresenta a evolução humana como sendo também a da mulher. Ela cuida da comida e, portanto, teve um papel essencial no domínio do fogo, culturalmente importante na história da humanidade. Também, a mulher foi importante, provavelmente, na história da ferramenta: nos chimpanzés, espécie mais próxima de nós, são as fêmeas que pegam pedras para quebrar as nozes e mostram aos jovens. O *homo faber* foi também uma mulher *faber*. Além disso, a chamada altricialidade secundária é fundamental para entender porque nós sapiens somos profundamente bioculturais. Comparada com outros primates, a gravidez da mulher humana deveria durar 18 ou 21 meses, em vez de 9. O que aconteceu? Quando o homem e a mulher passaram a andar com duas pernas, a sua bacia ficou mais estreita; na mesma época, o volume do cérebro humano aumentava. Assim, a criança não conseguia nascer e a mulher e o bebê morriam. Como solução para o problema, na evolução, a criança nasce antes de ser terminada, no último momento em que ela não pode mais continuar porque vai morrer e a gravidez da mulher passa a ser de nove meses. Menos de 40% da estrutura cerebral do bebê está pronta e isso faz com que durante um ano e meio o trabalho da criança vai ser de continuar a construir a sua estrutura cerebral. Os cientistas falam de útero social. Por isso é que a criança não cresce muito. Em um ano e meio um pequeno cachorrinho vai crescer muito, a criança não, porque a sua energia vai continuar para fabricar o cérebro. Por que tudo isso é interessante? Porque isso significa que o nosso próprio cérebro está se construindo no mundo social e cultural e que somos não 50% isso ou 50% aquilo. Somos 100% biológicos e 100% culturais e sociais. Por isso, tem que insistir sobre a importância fundamental da mulher nessa história. Vamos ter que reintroduzir também a mulher na história humana. Ela foi paradoxalmente colocada às margens, apesar de ser também fundamental na questão da educação.

Em suma, é na história que a espécie humana se construiu diferente. Não é diferente por essência. Ela é diferente por causa da evolução, porque na sua história a espécie humana acabou vivendo em um mundo que ela mesma construiu; por isso, ela é diferente. No seu livro sobre o fim da exceção humana, Jean-Marie Schaeffer diz que existe uma diferença fundamental no ser humano: ele tem uma cultura cumulativa e auto catalítica (que



produz a si mesma)<sup>7</sup>. A cultura humana é cumulativa e auto catalítica: a cultura cria cultura e não apenas a necessidade de comer e beber. Portanto, o ser humano é diferente; é um ser biológico como os outros, mas que não é como os outros porque na sua evolução biológica, na sua história biológica, ele foi produzindo aos poucos os próprios mundos e ele cria cultura em lógicas específicas. Nessa perspectiva, existe a ideia de história, de temporalidade, de possibilidade de uma singularidade. Eu posso pensar a singularidade da espécie humana, da aventura humana, da sociedade humana e do próprio ser singular, do sujeito singular, sem ter que supor uma essência humana, uma natureza humana que seja o ponto de partida. Reitero que se quer entender o ser humano é preciso compreender o mundo humano, o que é o humano no seu mundo.

#### **4. Reis/Vercellino – Como compreender nossa entrada no mundo humano como uma aventura e o fato de que temos acesso desigual às diferentes atividades desse mundo?**

**Bernard Charlot:** Minha abordagem é marxista. Antes de Marx é hegeliana, sem esquecer de que Lacan também se fundamenta em Hegel para construir a teoria do desejo. Dessa forma, o que é fundamental é partir do pressuposto de que a contradição é a forma em que estamos vivendo. Eu poderia dizer que sou um pesquisador que tenta se instalar no lugar da contradição para entender o mundo. Insisto inclusive na formação dos meus estudantes sobre o fato de que a especificidade do pesquisador é de tentar identificar, pensar, conceitualizar as contradições. Essa é a diferença entre o pesquisador e o militante. O militante nunca vai dizer que de um certo de ponto de vista o seu adversário está certo. Vai mostrar que o adversário está completamente errado e concluir que ele está certo. É a forma de luta, não estou nem criticando. É uma outra forma de habitar o mundo. O pesquisador tem que trabalhar com a contradição e tem que se instalar no centro da contradição do mundo. É assim que ele pode produzir coisas novas.

O pesquisador é útil quando ele começa a pensar contradições. Assim, faço uma distinção entre posição social objetiva e posição social subjetiva. A condição objetiva é a de classe social, o lugar social identificado pelo IBGE e a posição subjetiva é como interpreto tal condição objetiva. Eu vou dizer uma frase que me parece importante e que tem relação com as questões tratadas por Sartre: O que eu fiz com o que a sociedade fez comigo? O que cada um de nós faz com o que a sociedade fez com ele? Considero essas

---

<sup>7</sup> SCHAEFFER, Jean-Marie. *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard, 2007.

perguntas fundamentais. Como o professor vai interferir no que o aluno vai fazer em relação ao que a sociedade fez com ele? Se sabe que muitas vezes uma palavra de um professor pode mudar a vida da pessoa.

Eu penso em uma estudante de graduação da Universidade Paris 8, cuja preocupação era mais terminar rápido do que fazer seu melhor. Uma vez falei que era uma pena ela não estudar mais, pois poderia fazer grandes coisas. Ela pediu para fazer mestrado e doutorado comigo e agora ela é professora universitária. Provavelmente, o fato de eu falar isso para ela mudou algo em sua vida. Não significa que vou resolver as questões das desigualdades sociais falando, mas significa que as minhas falas como professor vão entrar no universo de sentido de uma pessoa e pode produzir efeito na aventura pessoal dessa pessoa.

Penso no que cada um de nós faz na sua aventura pessoal, a partir do que a sociedade fez também, na lógica da aventura da sociedade, no lugar e no tempo da aventura da história humana. Procuro pensar assim, porque sou da educação fundamentalmente: sem esquecer nunca a desigualdade, tenho que pensar também na singularidade.

## **6. Reis/Vercellino: Como sua fundamentação teórica focaliza a questão do sentido na sua reflexão sobre a educação de modo geral e sobre a questão do aprender na escola?**

**Bernard Charlot:** Para cada um entrar no mundo dos saberes, da cultura, para aprender, considero importante a ideia de mobilização, entendida como movimento. Eu desconfio da ideia de motivação, não gosto, porque muitas vezes se trata de encontrar um jeitinho para que os estudantes façam o que eles não estão a fim de fazer. A minha ambição é que eles estejam a fim de fazer e de aprender. Aprender é fazer uso de si mesmo como recurso, portanto isso implica em uma mobilização. A partir dessa ideia tenho várias pistas. A mobilização me permite entrar na questão do desejo. Qual desejo vai sustentar a mobilização? É toda uma questão psicanalítica, que remete à questão da singularidade. A mobilização é um conceito fundamental na teoria da relação com o saber. Remete também à questão didática, que eu chamo da equação pedagógica fundamental: aprender = atividade intelectual + sentido + prazer. Ninguém pode aprender na vez do outro. Sabe-se, a partir da experiência que temos como professor. Explicamos uma coisa, o aluno não entende, reexplicamos não entende, gostaríamos de poder entrar na cabeça dele para fazer o trabalho. Seria mais rápido, porém, não podemos. É o aluno que aprende, não é o

professor que coloca o saber na cabeça dele, ao contrário do que pensam muitos alunos. É o próprio aluno que faz o trabalho, que produz a aprendizagem. Isso não significa que o professor não seja útil. Ele tem que fazer algo para que o aluno faça o essencial, que é aprender. Se mobilizar numa atividade intelectual é estudar. Aprender é atividade intelectual, mas é cansativa. Portanto, a entrada numa atividade intelectual depende do sentido. Ninguém estuda se não tem um sentido. Tal sentido pode estar muito ligado à própria atividade. Leontiev trata dessa questão. O prazer de resolver o problema matemático proporciona sentido às atividades de matemática. Mas, muitas vezes, o sentido está mais longe da própria atividade, como, por exemplo, estudar matemática para ter um emprego mais tarde. A atividade intelectual supõe um sentido e para continuá-la, já que é cansativa, tem que ter uma forma de prazer, que não é contrário ao esforço. O prazer pode ser a consequência do esforço. O inferno é o esforço sem sentido.

Muitas vezes a escola impõe o esforço com pouco sentido. O aluno faz a atividade para escapar de uma ameaça do professor e dos pais, ou seja, faz a atividade a partir de um sentido negativo, de estudar por obrigação. Portanto, é preciso que a atividade intelectual tenha mais sentido, mais prazer. A questão do sentido é central.

Posso encontrar também a questão do sentido a partir da perspectiva antropológica sobre o mundo. Em que mundo eu vivo? Eu vivo no meu mundo. Acontece que esse mundo é compartilhado com muita gente. Cada um, de certa forma, produz a sua versão pessoal do mundo. Para entender porque o aluno estuda ou não estuda, é preciso saber o que faz sentido para ele, entender em qual mundo pessoal ele vive, qual é o sentido para ele de aprender. Para saber em que mundo pessoal ele vive, tenho que falar com ele, “dar a palavra a ele”, mas não de qualquer maneira, com questionário clássico, por exemplo. Preciso criar uma maneira pela qual ele possa contar o que faz sentido para ele.

Quando eu tenho que exprimir de forma simples e clara o que é a teoria da relação com o saber, eu digo que é uma teoria que tenta responder uma questão tripla: para um aluno, qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar ou de se recusar a estudar? Qual o sentido de aprender, seja na escola, seja em outro lugar. A questão da relação com o saber é fundamentalmente a questão do sentido. É, também, a questão da temporalidade, do movimento, inclusive no ato de aprender. Coloco a ênfase sobre esse movimento, porque a sociedade é dinâmica, a sociedade é contradições e nossa própria vida é movimento. A ideia de aventura é, de certa forma, uma interpretação dinâmica do marxismo, que corresponde bem à sua dimensão antropológica.

## **7. Reis/Vercellino: Como a pesquisa com narrativas dos sujeitos pode contribuir para os estudos sobre a questão da relação com o saber? Como é que você vê a narrativa nesse processo?**

**Bernard Charlot:** Posso responder em duas dimensões. Pela primeira, a própria problemática da relação com o saber supõe escutar a pessoa falando. Isso é fundamental para entender o sentido. É ela que sabe, portanto, preciso possibilitar que a pessoa fale. A outra dimensão é entender o sentido do que a pessoa fala. Não me interessa pelos processos de construção das narrativas, no sentido de Christine Delory-Momberger<sup>8</sup>. Considero que essa é a diferença fundamental. É o conteúdo da narrativa que me interessa. Eu preciso que a pessoa me explique, me conte.

A dificuldade metodológica que tenho é o ponto de partida. Eu desconfio da entrevista clássica, porque o pesquisador, pela própria forma como questiona, define a priori a área de pertinência do discurso. Depois desta frase complicada, dou de imediato um exemplo. Existem perguntas que quase sempre estão nas pesquisas dos estudantes em educação, sobretudo quando são generosos e de esquerda. Perguntam aos alunos algo como: - Para você a escola serve para quê? - Você gosta da escola? Fazem perguntas desse tipo.

Em verdade, quase nenhuma pessoa gosta da nossa escola. Temos que nos liberar da ideia de gostar, porque o gosto se constrói. Muitos dizem que o aluno não estuda matemática porque não gosta da matemática. Porém, a pesquisa de Veleida Anahí da Silva<sup>9</sup>, realizada alguns anos atrás, mostra que no início do ensino fundamental mais de 80% dos estudantes gostam da matemática, enquanto no quinto ano menos de 50% desses estudantes dizem gostar da matemática. Desse modo, evidencia-se que na escola se aprende a não gostar da matemática. A professora de sexto ano constata, com razão, que muitos alunos não gostam da matemática e ela diz que os alunos não estudam porque não gostam. Mas eles não nasceram assim, aprenderam a não gostar. Dizer que não gostam da matemática não explica nada. A questão é saber porque gostam ou não gostam, porque acham interessante ou não acham interessante estudar matemática. Portanto, uma pergunta que usa a palavra “gostar” geralmente não é uma boa pergunta.

A questão “para que serve a escola?” tampouco é uma boa pergunta, sobretudo como primeira pergunta. Por quê? Porque impõe subliminarmente ao entrevistado a ideia

---

<sup>8</sup> DELORY-MOMBERGER, Christine & KONDRATIUK, C. A Narrativa como Experiência e como Saber. *Revista Internacional Educon*, 2(3), 2021, p. 1-3.

<sup>9</sup> SILVA, Veleida Anahí da Silva. *Por que e para que aprender matemática*. São Paulo: Cortez, 2012.

de que a definição da escola deve ser feita a partir da utilidade. Eu digo que não se deve pensar a escola apenas em termos de utilidade, mas também, e antes de tudo, em termos de importância. Atualmente minha questão é investigar o que é importante ensinar às crianças nesse momento da aventura humana, com os desafios ecológicos, tecnológicos, demográficos e o desafio da barbárie em que estamos vivendo.

Portanto, em relação à questão metodológica, quando tem um questionário, na maioria das vezes, quase sempre, a própria questão do pesquisador define a área de pertinência e de validade da resposta. O entrevistado vai escrever a sua resposta nessa área de pertinência predefinida pelo próprio questionário.

Para contornar essas dificuldades metodológicas, eu inventei o balanço de saber. Posso dizer que o balanço de saber é uma forma de narrativa. Considero que existem várias formas de narrativa. A própria história do balanço de saber é interessante. Foi inventado no final dos anos 80, depois de muitas dificuldades para eu entrar em um colégio francês, em Saint-Denis, que fazia parte da zona de educação prioritária (zone d'éducation prioritaire)<sup>10</sup>. Eu queria fazer pesquisa com estudantes desse colégio sobre a questão da relação com o saber. O *recteur* (secretário regional de educação nomeado pelo Ministério da Educação) tinha dito ao diretor da escola para não me deixar entrar na escola, porque causaria bagunça. Era um governo de direita e as universidades eram claramente à esquerda. O diretor me recebia muito gentilmente, me oferecia um café, mas eu nunca podia ter acesso a nada.

Porém, eu orientava uma estudante de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade Paris 8 sobre a relação com o saber e que era “inspetora” na escola. O secretário da educação não sabia e nem o diretor. Os professores, através dessa estudante, pediram para me encontrar. Nos encontramos e disseram “- Queremos trabalhar com você sobre essa questão da relação com o saber”. Era o mês de maio, final do ano letivo na França. Perguntaram o que fazer na próxima reunião. Do ponto de vista dos livros de metodologia eu devia responder: “- Vamos em primeiro lugar trabalhar sobre a nossa própria relação com o saber”. Respondi aos professores para pedir aos alunos do último ano, que seria o equivalente ao nono ano do ensino fundamental, fazer um balanço do saber. Os professores perguntaram: “O que é isso?” Eu não sabia, não tinha pensado nisso, tinha somente uma intuição. Eu respondi “- Vocês explicam para eles o que é um balanço

---

<sup>10</sup> Na França, o colégio é o estabelecimento escolar, equivalente ao Ensino fundamental II no Brasil. As zonas de educação prioritária (ZEPs), criadas em 1981 na França, tinham como objetivo compensar as desvantagens constatadas nos resultados escolares de alunos que viviam em áreas de alta vulnerabilidade social.

de saúde, o que é o balanço do seu carro na oficina, e digam que eles façam o seu balanço do saber”. Os alunos escreveram textos muito interessantes. E assim nasceu o procedimento de pesquisa denominado “balanço de saber”.

No ano seguinte, mudou o governo, mudou o diretor do colégio, a esposa do novo diretor entrou no grupo de pesquisa, os pesquisadores Elisabeth Bautier e Jean Yves-Rochex também entraram no grupo e estruturamos a premissa do balanço de saber. Propomos aos alunos que escrevam um texto a partir dessa premissa: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em casa, na escola, com os amigos, em outros lugares. O que é importante para mim em tudo isso? E agora o que estou esperando?”.

Esse procedimento de pesquisa foi muito utilizado, mas é preciso adaptá-lo aos diferentes contextos de pesquisa. É interessante salientar que o balanço de saber não fala da escola apenas. Ele propõe que o estudante escreva sobre o que aprendeu desde que nasceu. É impossível dizer tudo; portanto, ele tem que escolher sobre o que vai falar e essa escolha já é uma primeira resposta para o pesquisador. Não importa apenas o que eles dizem, importa também identificar sobre o que eles falam, supondo que escolhem o que faz mais sentido em suas vidas. Desse modo, produzem um discurso que não é meramente respostas a nossas perguntas. São eles que decidem a área de pertinência do seu discurso. Considero que o balanço de saber, ao permitir contar o que faz mais sentido para cada um, é uma forma de narrativa.

Nas entrevistas aprofundadas fazia a mesma coisa. A minha primeira pergunta era “- Você se lembra a primeira vez que foi a escola?” A partir desta questão os alunos começavam a falar. Alguns diziam: “- Faz tanto tempo!”. Eu, então: - “Qual a primeira coisa que você lembra?”. Continuo na mesma ideia de que são eles que vão definir o que é pertinente falar. E a minha última pergunta é sempre a mesma: “- Tem uma coisa que não perguntei e que eu deveria falar com os outros que vou entrevistar?” Eu lembro de uma moça do ensino profissional na França. Ela me disse “- Você deveria perguntar se é porque somos idiotas, que estamos no ensino profissional”. Eu disse “Ah, interessante, e o que você iria responder?” E ela recomeçou por vinte minutos de entrevista. Em suma, a ideia básica é que na entrevista eles possam produzir falas sobre a sua história, sobre seu mundo singular, sem que eu tenha que definir a priori a validade e pertinência dos temas sobre os quais eles vão falar. Penso que tal entrevista é uma forma de narrativa. Mas o que me interessa é o que eles vão dizer, o conteúdo da fala.

Tanto com o balanço do saber, como com as entrevistas, posso fazer uma análise quantitativa das respostas do grupo e, também, uma análise qualitativa da forma como

respondem: por exemplo, os jovens de classe média dizem “eu”, enquanto os alunos de meio popular dizem “nós”, “a gente”. Eu trato o conjunto de balanços ou de entrevistas como se fosse um texto único, para dizer qual a relação com o saber de um tipo de alunos – por exemplo, alunos de ensino profissional, como publiquei em livro<sup>11</sup>. Mas identifico também as diferenças no discurso, trabalhando a singularidade de vários casos. Tento assim identificar e definir os processos significativos mais importantes na relação com o saber, sendo comuns a um grupo, particulares ou singulares. Assim, de certa forma eu uso a narrativa, mas não me ocupo da metodologia da narrativa, desde que seja resolvido o que me parece o ponto decisivo: é o próprio aluno que decide o que faz sentido para ele, e não o questionário do pesquisador.

Eu considero que a entrevista é boa somente se for de certa forma uma narrativa que expresse os sentidos que os jovens atribuem à vida, aos estudos e à escola no presente. Compreendo que quando os estudantes falam do passado, eles não dizem como foi o passado, dizem como nesse momento estão pensando o passado. O que me interessa não é o passado e sim saber qual sentido eles atribuem à escola nesse momento.

Para finalizar, destaco uma questão metodológica que me interessa: a diferença entre minhas perguntas de pesquisador e as perguntas que vou fazer para a pessoa que participa do estudo. Nunca vou perguntar, como fazem alguns pesquisadores ingênuos: “Qual sua relação com o saber?” Ou então, em um caso divertido: “Você pode me falar da sua escolarização?” O aluno respondeu: “da minha o quê?” Claro que tenho as minhas perguntas de pesquisador, mas tenho que traduzi-las na elaboração das perguntas que faço para os alunos.

Em seguida existem, ainda, as respostas que eles dão às perguntas que lhes foram feitas. Esse é o terceiro momento do processo de pesquisa; mas há, também, o quarto momento: analisar essas respostas que deram, para construir as minhas respostas a minhas questões de pesquisador. A partir das narrativas deles, tenho que responder à minha própria questão: qual é sua relação com o saber? Muitas vezes, o estudante novato termina a pesquisa depois da terceira etapa, dizendo: “- Perguntei isso, eles responderam isso, pronto e acabou”. Não acabou. A partir do que eles disseram eu tenho que construir as minhas respostas e esta dimensão da pesquisa me interessa sobremaneira. É importante destacar que não é a vida singular de cada um que me interessa, mas o sujeito enquanto ser humano. Tenho que fugir, de certo modo, do fascínio da singularidade – que

---

<sup>11</sup> CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto : Ciie/Livpsic, 2009.

é sempre um risco da narrativa. A singularidade não me interessa em si, ela me interessa porque o ser humano é singular e, portanto, devo levar em conta as singularidades para entender o ser humano.

A partir da fala de cada um é possível identificar e construir, quase como os tipos ideais de Weber, os processos que me permitem entender outros casos singulares. Eu faço o que fazia Freud do ponto de vista clínico. Enquanto médico psiquiatra, ele tinha que cuidar do caso singular. Mas para tratar da singularidade, ele precisava identificar processos: identificação, projeção, recalque e até inconsciente são processos. A partir dos casos singulares, Freud, enquanto teórico, identificou e teorizou processos fundamentais, que lhe permitiram entender outros casos singulares. É o que eu tento fazer também. Processos não são categorias, caixas nas quais vou colocar as pessoas a partir de percentuais. Não se trata disso, mas, também, é outra coisa do que apenas repetir a narrativa singular como se fosse o resultado de pesquisa.