

**Diálogos entre Hannah Arendt e Bernard Charlot: Entre o espaço de
Experiência e o horizonte de expectativas**

*Hannah Arendt and Bernard Charlot in dialogue: Between the space of
experience and the horizon of expectations*

Ricardo Teixeira da Silva¹

Resumo: O presente texto tem por objetivo identificar como Hannah Arendt e Bernard Charlot relacionam espaço de experiência e horizonte de expectativas buscando elaborar uma narrativa entre a barbárie, nos termos de Arendt – advinda a partir do ineditismo dos campos de extermínio – e a neobarbárie, expressa pelo pós-humanismo, nos termos de Charlot, de modo a localizar os papéis da educação. Existe barbárie em qualquer situação, encontro ou relação entre humanos na qual um nega a humanidade do outro. Aquele que nega a humanidade do outro desconstrói o vínculo de pertencimento a um mundo comum, se colocando, a si mesmo, fora da humanidade. Charlot parte do princípio de que se acreditava que a barbárie recuava no mundo, sobretudo, graças à educação. Da desumanidade das fábricas de morte ao abandono sem referências, onde não se sabe muito bem por que vale a pena ser um ser humano – de modo a fantasiar tornar-se um ciborgue e dar lugar a pós-humanos –, quais papéis têm a educação? Apesar de não existirem, em Arendt e Charlot, prescrições acerca do que pensar ou de qual verdade defender, suas perspectivas oferecem caminhos para experienciar possibilidades novas, que dizem respeito à capacidade de pensar a partir do ponto de vista do outro, em Arendt, e a reintrodução da questão do Homem, no debate sobre educação, pensando uma antropopedagogia contemporânea, em Charlot.

Palavras-chave: Educação. Hannah Arendt. Bernard Charlot. Barbárie. Pós-humanismo.

Abstract: The present article aims to identify how Hannah Arendt and Bernard Charlot relate space of experience and horizon of expectations, seeking to elaborate a narrative between barbarism in arendtian terms - arising from the unprecedented and unparalleled nature of the extermination camps - and the neobarbarism expressed by the post-humanism, in Charlot's terms, in order to locate the roles of education. Whenever one denies the humanity of the other in any situation, encounter or relationship between humans, there is barbarity. One who denies the humanity of others deconstructs the bond of belonging to a common world, placing oneself outside of humanity. Charlot starts from the principle that thanks, above all, to education, barbarism was receding in the world. From the inhumanity of death factories to abandonment without

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP). E-mail: ricardo2022@usp.br.

references - in a context in which we no longer know why it is worth being a human, leading us to the point of fantasizing about becoming cyborgs and giving way to post-humans - what roles does education play? Although there are no prescriptions in Arendt or Charlot about what to think or what truth to defend, their perspectives offer ways to experience new possibilities. Possibilities which concern the ability to think from the standpoint of others - in Arendt's case -, and the reintroduction of the issue of Man in the debate about education - considering an anthropopedagogy in Charlot's perspective.

Keywords: Education. Hannah Arendt. Bernard Charlot. Barbarism. Posthumanism.

Introdução

No que segue, tomaremos o tempo enquanto construção cultural, “um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas” (Koselleck, 2006, p. 9), de modo a localizar possíveis relações a partir das perspectivas de Arendt e Charlot; ao pensar com a autora alemã e o autor francês compreendemos que “há, no universo, a um mesmo e único tempo, um número incontável de outros tempos” (Koselleck, 2006, p. 14), procurando demonstrar, desse modo, as complexidades das correlações entre as perspectivas.

Nesse estudo, se terá como limite o futuro passado, ou seja, a “perspectiva que se descortina a partir daquele futuro concebido pelas gerações passadas” (Koselleck, 2006, p. 23). Encontra-se, em Arendt e Charlot, indicações que verifiquem uma transformação da estrutura temporal? A história humana tem metas a atingir ou se constitui apenas como campo da probabilidade e da inteligência humana?

Em Arendt, a história aparenta se impor como mestra da vida: a história com um papel de escola, no qual se pode aprender a ser sábio e evitar grandes erros futuros. Além disso, a história é tomada como uma coleção de exemplos onde se torna possível instruir-se por meio dela. Se tem, desse modo, uma história “como fonte de proveito” (Koselleck, 2006, p. 45). A historiografia, assim, apresenta aquilo que poderia ser usado novamente em situações semelhantes;

existe um caráter instrutivo prático da história no início da modernidade. Esse papel se tornará questionável.

É “característica do espírito humano que ninguém possa ser melhorado por meio de exemplos [...], as tolices dos pais estão perdidas para os filhos; cada geração tem que cometer as suas próprias” (Koselleck, 2006, 46, 47). No entanto, mesmo que não se possa, nos termos de Koselleck (2006, p. 47), aprender nada a partir da história, restam as certezas adquiridas a partir do espaço de experiências, ou seja, um ensino histórico, “que pode tornar mais inteligentes e mais espertos aqueles que o conhecem, ou [...], mais sábios”.

“Os momentos de duração, alteração e futuridade contidos em uma situação política concreta são apreendidos por sua realização no nível linguístico” (Koselleck, 2006, p. 101) e é precisamente sob este aspecto que situamos as contribuições de Arendt e Charlot, na elaboração de conceitos e categoriais. Disso baseamos a noção de que “a luta pelos conceitos ‘adequados’ ganha relevância social e política” (Koselleck, 2006, p. 101), ao nos ser apresentada a natalidade enquanto a capacidade de renovação pelos novos, em Arendt, e a reinserção da questão do Homem, uma antropopedagogia, nos assuntos pedagógicos, em Charlot.

Para Koselleck (2006 p. 135) “toda história revela que seu ponto de partida, seus grandes momentos, suas peripécias, suas crises e seu fim são inteligíveis também para os atores participantes”. Ao considerarmos as proposições de Arendt e Charlot, no entanto, é importante a compreensão do fato de que os eventos são provocados ou sofridos por determinados sujeitos, mas as estruturas permanecem supraindividuais e intersubjetivas, disso derivamos a importância do diálogo entre a autora e o autor.

As estruturas, então, são mais ou menos duradouras. No longo prazo, constituem-se enquanto condições de possibilidades para os eventos: “certas estruturas só podem ser apreendidas nos eventos nos quais se articulam e por meio dos quais se deixam transparecer” (Koselleck, 2006, p. 138).

As considerações de Arendt e Charlot são tomadas aqui, então, enquanto pressupostos teóricos, sem os quais é impossível definir quais explicações

podem ou não ser válidas: “Nenhum evento pode ser relatado, nenhuma estrutura representada, nenhum processo descrito sem que sejam empregados conceitos históricos que permitam ‘compreender’ e ‘conceitualizar’ [...] o passado” (Koselleck, 2006, p. 142). Koselleck (2006, p. 145), ao citar Lorenz von Stein, explica: “‘É possível prever o que está por vir, desde que não se queira profetizá-lo em detalhe’”.

Compreendidos os aspectos supracitados, vale a pergunta: quais caminhos possíveis para a criação de processos de fuga dos atuais surtos de barbárie que presenciamos na contemporaneidade? O imperialismo colonial gerou capital e pessoas excedentes, massas improdutivas da Europa e de suas colônias; o totalitarismo de meados do século XX, por sua vez, gerou as dispensáveis vítimas dos campos de concentração e extermínio, fábricas de morte que produziram condições suficientes para banir muitos à impotência social e política; imigrantes, refugiados parasitas, pobres, desempregados ou subempregados, atrasados ou subdesenvolvidos tecnologicamente: o totalitarismo foi uma organização política capaz de alienar alguns do mundo comum a todos (Arendt, 2008b).

Nessa alienação, medidas antes tomadas exclusivamente em estados de emergência tornaram-se regra, como detenção e deportação, por exemplo. Os campos ressurgiram em muitos países sob novas roupagens, sob a titulação de “centros de detenção” ou “zonas de espera”, como únicos substitutos práticos para os que não possuem uma pátria. Para deter imigrantes antes que entrem no escopo legal dos direitos humanos, ou seja, antes que ultrapassem uma fronteira, países recorrem a medidas extremas, como a interceptação em alto mar, assinatura de tratados de readmissão, entre outras práticas, intensificadas pelo racismo e xenofobia derivativos.

No Brasil, observa-se o crescimento e fortalecimento do que se convencionou chamar de ultradireita, discursos políticos extremos baseados no ódio às minorias, fundamentalismos religiosos e intolerância político-partidária. Além disso, a massa de desempregados – as cifras atuais indicam por volta de treze milhões de pessoas –, a situação de pobreza extrema, a fome, entre outras

mazelas, acentuam um cenário bárbaro, desumano. Isso tudo consubstanciado com o crescimento do poder econômico de um pequeno grupo, detentor de maior parte da riqueza do país; tais aspectos reforçam a incapacidade de um efetivo exercício da cidadania, de um existir em um espaço político comum e plural.

Em Arendt, a capacidade de adquirir humanidade depende do fato de cada indivíduo ser dotado de idêntico *status* político afirmado reciprocamente no conjunto de uma comunidade de plurais. Disso derivam dois fenômenos: [1] a natureza historicamente condicionada do status humano e [2] a precariedade dessa natureza frente à dominação, opressão, exclusão. Nesse sentido, Arendt entende, por superfluidade, o problema da desumanização associado à irrelevância de grandes grupos humanos em relação à sua vida política: “para o ser humano, viver é existir em um mundo” (Charlot, 2020, p. 199).

Sob este aspecto, com o advento da modernidade, novas formas de barbárie se fizeram possíveis na esteira do século XXI e nos são anunciadas pelo pós-humanismo. Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo elaborar uma narrativa entre a barbárie, nos termos de Hannah Arendt – advinda a partir do ineditismo dos campos de concentração e extermínio – e a neobarbárie, expressa no discurso pós-humanista, nos termos de Bernard Charlot, de modo a localizar os papéis da educação entre as duas perspectivas.

De fato, existe barbárie em qualquer situação, encontro ou relação entre humanos na qual um nega a humanidade do outro. Aquele que nega a humanidade do outro desconstrói o vínculo de pertencimento a um mundo comum, se colocando, a si mesmo, fora da humanidade. Acreditava-se que a barbárie recuava no mundo, sobretudo, graças à educação, em parte, principalmente, pelo avanço indicado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em âmbito internacional, e pela elaboração de constituições federais, em regimes democráticos, como no Brasil, por exemplo.

Com base nos aspectos supracitados, temos que, da desumanidade das fábricas de morte ao abandono sem referências, onde não se sabe muito bem por que vale a pena ser um ser humano – de modo a fantasiar tornar-se um

ciborgue e dar lugar a pós-humanos –, quais papéis têm a educação a partir do que nos propõe Arendt e Charlot?

Apesar de não existirem, na autora e no autor, prescrições acerca do que pensar ou de qual verdade defender, suas perspectivas oferecem caminhos para experienciar alternativas baseadas na atividade do pensamento, a capacidade de pensar a partir do ponto de vista do outro, em Arendt, e a reintrodução da questão do Homem, aqui tomado no sentido de humanidade, no debate sobre educação, pensando uma antropopedagogia contemporânea, em Charlot.

Diálogos entre Hannah Arendt e Bernard Charlot: a possibilidade do novo e a reintrodução do Homem no debate sobre educação

Para início de nossa reflexão, proponho breve trecho de diálogo citado por Hannah Arendt em ensaio de título “Culpa organizada e responsabilidade universal”, de 1945, coletado por um correspondente norte americano, Raymond A. Davies, logo após o término da Segunda Guerra.

P.: Vocês matavam gente no campo? R.: Sim.
P.: Vocês usavam gás para envenená-las? R.: Sim.
P.: Vocês as enterravam vivas? R.: Aconteceu algumas vezes.
P.: As vítimas vinham de toda a Europa? R.: Acho que sim.
P.: Você pessoalmente ajudou a matar alguém? R.: De jeito nenhum. Eu era só o funcionário que fazia o pagamento no campo.
P.: O que você achava sobre o que estava acontecendo? R.: No começo foi ruim, mas depois a gente acostumou.
P.: Você sabe que os russos vão enforcá-lo? R.: (Explodindo em lágrimas) Por que fariam isso? **O que que eu fiz?** [12 de novembro de 1944, grifo da autora] (Arendt, 2008, p. 156).

A perspectiva arendtiana é iluminadora dos tempos sombrios que se impuseram a nós, especialmente desde meados do século XX, marcado pelo horror da desumanização, da superfluidade e desintegração das personalidades. Arendt (2014b) alerta para os riscos promovidos pelos horrores dos totalitarismos, do pensamento único, que destrói, através do terror e da violência, toda capacidade humana de autodeterminação. Alerta, ainda, para a capacidade das sociedades contemporâneas de desumanizar seus membros, de modo a submeter a mentalidade de grandes massas às ideologias

desumanizantes, uma vez que destroem aquilo de mais fundamental à humanidade, sua singularidade e pluralidade (Arendt, 2014b).

Tendo em vista as obras de Hannah Arendt é possível inferir que a educação não ocupa uma posição de destaque. Indicativo disso, a autora deixou apenas breve ensaio sobre o tema, com não mais de quatorze páginas, publicado em 1957, cujo título é “A crise na educação”. Este fato, no entanto, não significa pobreza teórica e ausência de reflexão a respeito de sua visão sobre a temática, pelo contrário, as proposições de Arendt têm provocado profundos debates no âmbito educacional, tendo em vista a originalidade de seu pensamento.

Como já é sugerido desde o título do ensaio de Arendt, a educação no mundo moderno encontra-se em crise. Apesar de ter escrito sobre educação tendo por base o contexto norte americano dos anos de 1950, Arendt atribui o início da crise educacional ao período que denominou era moderna: iniciado no século XVII com final no limiar do século XX (Arendt, 2013). Koselleck (2006, p. 31) também se refere à inauguração de um tempo novo, qual seja, a modernidade: tratou-se do tempo em que “o homem passou a viver na modernidade, estando ao mesmo tempo consciente de estar vivendo nela”.

O que, de fato, representa a crise? Qual o seu elemento central? Para Arendt (2013), a crise significa, primeiro, desestabilização; em seguida, como resultado desta, o desafio de uma nova orientação no mundo que, conforme entende, encontra-se fora dos eixos. A crise, então, oportuniza que o pensamento se volte para aquilo que é essencial na educação, “a essência da educação é a **natalidade**, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2013, p. 223, grifo nosso).

Tendo em vista a possibilidade do novo, é importante ter em mente que, a partir de Koselleck (2006, p. 31), fica também compreendido que “permanece indeterminada a verdade sobre acontecimento futuros”. É a distância que se estabelece entre passado e futuro que determina o tempo histórico.

Torna-se possível perceber, portanto, um lado positivo da crise: a possibilidade ocasionada por ela de pensar sobre um determinado problema.

Para a filósofa alemã, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessa não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2013, p. 223).

Ao entender que o mundo perdeu as respostas que costumava dar, segue junto à crise a possibilidade de pensar sobre o que estamos fazendo enquanto pessoas que pertencem ao mundo. Disso deriva a necessidade de refletir “sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência das crianças impõe a toda sociedade humana” (Arendt, 2013, p. 234).

À Educação, Hannah Arendt atribui o seguinte propósito: é por meio dela que cada comunidade existente no mundo introduz as gerações novas em seu peculiar modo de existência. Este aspecto tem especial importância, a partir do momento que se compreende que para Arendt (2013), cada ser humano é singular, se distingue, portanto, de todos que o antecederam e de todos que virão. É, por conta disso, um ser único no mundo. Essa noção se apresenta como natalidade. A natalidade é condição *sine qua non* para a educação.

A ausência desse processo representa a própria ausência e incapacidade de renovação no mundo. Arendt (2013) estabelece seu diagnóstico sobre as maneiras de ensinar e aprender no contexto de suas reflexões sobre a condição humana e sobre a crise política existente na modernidade. Nesse sentido, ela considera que a educação se configura como uma das atividades mais importantes da vida humana, de maneira que não permanece imutável e sim, transforma-se continuamente.

É o processo de nascimento de novos seres humanos continuamente que possibilita à educação esse caráter dinâmico de corrente transformação. Os recém-chegados, como podemos inferir, não chegam acabados; pelo contrário, estão em um constante estado de vir a ser. O educando então – nesse caso a criança – possui uma característica dupla, “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2013, p. 235).

O mundo também faz referência àqueles assuntos que estão entre os homens, ou seja, aos que surgem propriamente na relação entre um ser humano e outro. Nesse contexto, o mundo se caracteriza pelo conjunto de instituições e leis comuns aos indivíduos em sua relação. Esse espaço, além de tudo, configura-se essencialmente por aquilo que sobrevive ao ir e vir – através da morte e do nascimento de cada ser humano.

É sobre a entrada neste mundo que, conforme Arendt (2013), a educação oferecerá sua maior contribuição, uma vez que dependerá dela a inclusão de cada novo ser humano neste espaço. A educação, então, não pode ser tomada como algo pronto, acabado; tem, em verdade, que ser repensada de maneira contínua, tendo em vista não só as transformações do mundo como também a realidade de novos seres humanos sendo inseridos neste mundo. Este caráter específico da educação enquanto resguardo de um mundo anterior ao indivíduo recém-chegado e que permanecerá após ele é ponto essencial para a reintrodução da questão do Homem na educação (Charlot, 2020).

Aos educadores, ou seja, a todos àqueles que assumem a responsabilidade pelo mundo, cabe, além do desenvolvimento e inclusão dos novos, a própria continuidade do mundo. Esta atividade é própria dos adultos em geral: responsabilidade pelo mundo comum, então, significa, especificamente, responsabilizar-se por sua continuação e conservação (Arendt, 2013).

Num mundo estranho mesmo aos adultos – dada a sua velocidade de transformação – como inserir adequadamente os novos? Para que a inserção aconteça por parte dos adultos, o mundo não lhes pode ser desconhecido e estranho; o homem não pode ser um fim em si mesmo, como pressupõe o antropocentrismo utilitarista. Da mesma forma, uma sociedade de consumidores é incapaz, tanto em termos arendtianos quanto em termos charlotianos, de cuidar do mundo e de suas coisas, uma vez que a própria realidade do consumo condena à ruína tudo que toca (Arendt, 2014a; Charlot, 2020).

O que Arendt (2013) propõe, portanto, é o cuidado necessário para com o mundo. Nisso reside sua reflexão filosófico-política. Isto se estabeleceu como um contraponto às noções em torno da alienação do homem, elemento intelectual que considerava predominante na modernidade. Nesse sentido, vale evidenciar que as exigências do tempo presente podem transformar o ser humano médio, a qualquer momento, em instrumento de loucura e horror.

Através do desemprego crônico, por exemplo, as sociedades frustram os pobres em uma atividade possível de amor-próprio normal de modo a submetê-lo a aceitação de tarefas antes impensáveis: “Você precisa entender, eu estava desempregado fazia cinco anos. Eles podem fazer o que quiserem comigo” – conforme descrito por sobrevivente alemão do pós-guerra (Arendt, 2008, p. 158).

A experiência totalitária mostrou, segundo Arendt (2008), o que o homem é capaz de fazer com o próprio homem e, sobretudo, que os nazistas são homens tal qual nós somos. Para a autora alemã, “o antissemitismo é um dos movimentos políticos mais importantes de nossa época, e um dos deveres mais vitais das democracias é combatê-lo; sua sobrevivência é uma das indicações mais expressivas de futuros perigos” (Arendt, 2008, p. 170).

Os problemas coloniais do presente e do futuro se verificam, contemporaneamente, nos conflitos raciais, que tendem, segundo Arendt (2008, p. 177), a se tornarem ainda mais agudos. A barbárie se torna elemento contínuo. Apesar da vitória sob o regime nazista em meados do século passado, se está longe da erradicação desse “mal supremo de nossos tempos” (Arendt, 2008, p. 179), uma vez que suas raízes estão profundamente assentadas sob o antissemitismo, o racismo, o imperialismo.

É importante destacar que o antissemitismo não explica todas as mazelas existentes no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945); o que Arendt (2008) afirma é que o antissemitismo “apenas preparou o terreno para que fosse mais fácil iniciar o extermínio dos povos, começando pelo povo judaico” (Arendt, 2008, p. 263). Os campos de extermínio surgem, na história, após os campos de concentração e como forma mais extrema do totalitarismo: “O extermínio se

aplica a seres humanos que, para todas as finalidades práticas, já estão ‘mortos’” (Arendt, 2008, p. 264). De acordo com Arendt (2008, p. 268):

A dominação total só é alcançada quando o ser humano, que de alguma maneira sempre é uma mistura de espontaneidade e condicionamento, foi transformado num ser completamente condicionado, cujas reações podem ser calculadas mesmo quando ele é levado à morte certa. Essa desintegração da personalidade é empreendida em diferentes etapas, a primeira sendo o momento da prisão arbitrária, quando se destrói a pessoa jurídica, não devido à injustiça da prisão, mas porque a prisão não tem absolutamente nada a ver com as ações ou opiniões das pessoas. A segunda etapa da destruição atinge a pessoa moral e é empreendida com a separação dos campos de concentração, isolando-os do resto do mundo e tornando o martírio insensato, vazio e ridículo. A última etapa é a destruição da própria individualidade, e é alcançada pela permanência e institucionalização da tortura. O resultado final é a redução dos seres humanos ao mínimo denominador comum das “reações idênticas”.

O homem, então, “nunca pareceu ter súbito tão alto e ao mesmo tempo ter caído tanto” (Arendt, 2008, p. 200). A humanidade, que em si é livre, está à mercê de um funcionamento natural do mundo que lhe é alheio, de um destino que, por vezes, lhe é oposto e que tem o potencial de destruir sua liberdade. Existe um “sentimento do indivíduo de estar perdido num mundo totalmente explicado” (Arendt, 2008, p. 202).

Arendt (2008, p. 206) assume postura heideggeriana quando este “declara que encontrou um ser em que essência e existência são iguais, e que esse ser é o homem. Sua essência é sua existência. ‘A essência do homem não é o espírito [...] e sim a existência’. O homem não tem essência; ele consiste no fato de existir. Só podemos indagar o Quem do homem”. O indivíduo, então, consiste em seus modos de Ser ou funções no mundo.

De modo semelhante, e indo além, Charlot (2020, p. 11, grifo do autor) entende que o ser humano “não é uma essência misteriosamente alojada em um corpo, é o membro de uma espécie, *Homo sapiens*, que emergiu ao longo da evolução e que, em pontos fundamentais, tornou-se diferente de outras espécies”; e continua, “é por causa dessa diferença antropológica que o ser humano precisa ser educado e, reciprocamente, é porque ele pode e deve ser

educado, que o *Sapiens* divergiu a ponto de se tornar uma espécie cuja relação com o mundo é diferente de outras espécies” (Charlot, 2020, p. 11, grifo do autor).

Se a barbárie se configura como mecanismo de destruição da singularidade, da autonomia, da dignidade e pluralidade, enfim, da liberdade, a existência, por sua vez, como resistência à barbárie, nunca é isolada. Há existência na comunicação e na consciência da existência de outros: “a existência só pode se desenvolver na vida compartilhada dos seres humanos que habitam num mundo dado, comum a todos” (Arendt, 2008, p. 215).

Nesse sentido, faz-se importante “educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo” (Charlot, 2020, p. 11). É necessária uma educação para além do “estudar para ter um bom emprego mais tarde” (Charlot, 2020, p. 11).

“O bárbaro, aos olhos do ‘civilizado’, é radicalmente outro” (Charlot, 2020, p. 14). Existe, efetivamente, barbárie em todo tipo de relação entre humanos onde um negue a humanidade do outro. Ao fazê-lo, aquele que nega a humanidade do outro “rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa” (Charlot, 2020, p. 14).

A sociedade contemporânea parece ser regida, segundo Charlot (2020), por uma lógica do desempenho e da concorrência generalizada. Ao introduzir o assunto do pós-humanismo, o autor comenta: “Entristece-me que o sujeito tenha sido abandonado sem referências, que não se saiba mais muito bem por que vale a pena ser um ser humano, ao ponto de fantasiar se tornar um ciborgue e de dar lugar a pós-humanos” (Charlot, 2020, p. 165). A educação, nesse quadro, se interpõe como possibilidade de resistência às lógicas dominantes na contemporaneidade.

Ao refletir sobre a humanidade do homem, Charlot (2020) afirma o propósito da tarefa: resistir às lógicas de lucro, desempenho e concorrência. A partir do momento que configuramos barbárie como a negação da humanidade a outros seres humanos, o discurso aqui chamado de pós-humanista se coloca como radicalmente bárbaro: “ele repudia a própria

espécie humana em favor da dominação de seres tecno biológicos ou biotécnicos pouco definidos”. Como contrapondo a essa neobarbárie, Charlot (2020, p. 165) propõe “uma defesa da especificidade e do valor da humanidade, tal como a construiu a evolução: uma espécie a educar”.

Charlot (2020), ao inscrever seu estudo numa perspectiva materialista, darwinista e científica, explica que uma pedagogia contemporânea necessita de referências à uma especificidade humana:

[...] todos os coletivos humanos organizam e interpretam suas relações com outros humanos e não humanos, mantendo assim certa forma de relação com o mundo e, ao fazê-lo, definem também sua identidade. Os estilos de relações com o mundo variam segundo as circunstâncias históricas, mas todo grupo humano produz um trabalho de interpretação do mundo, dos outros e de si mesmo, que não é encontrado da mesma forma em outras espécies. É essa forma de presença no mundo, de relação com o mundo, com outros e consigo mesmo, que [é colocado aqui] como especificidade humana (Charlot, 2020, p. 181).

O que se constitui como específico no homem, então, não diz respeito a uma transmissão cultural apenas, implicada numa transmissão de geração em geração; o que é específico do homem “é a existência de uma transmissão cultural **específica**” (Charlot, 2020, p. 187, grifo do autor). Essa cultura caracteriza-se por ser integrada, cumulativa e autossustentável: “a especificidade da transmissão cultural no homem é que ocorre por meio da apropriação pelo indivíduo, por meio da educação, de um mundo humano construído historicamente pela espécie” (Charlot, 2020, p. 188).

Nesse ponto, chegamos a uma primeira conclusão fundamental. O “que é específico do ser humano, como resultado cumulativo de sua atividade transmitida de geração em geração, é o **mundo humano**” (Charlot, 2020, p. 188, grifo meu). Nenhuma outra espécie o fez; o próprio mundo se constitui como elemento específico fundamental da diferenciação humana. Charlot (2020) ressalta que o filhote humano nasce, biologicamente, hominizado, porém, precisa apropriar-se, através da educação, do mundo onde nasceu e sobre como usá-lo.

O homem, portanto, se constitui como ser capaz de aprender sobre o uso do mundo, sobre a possibilidade e potencialidade de diferentes futuros. Nisso, configura-se um quadro onde o homem “é aberto aos possíveis e artesão de mundos historicamente construídos” (Charlot, 2020, p. 192).

Como mecanismo de resistência à barbárie a partir da educação, um preceito se torna importante: “o homem não é dado, é construído, ele se construiu, e isso define uma relação específica com o mundo” (Charlot, 2020, p. 193). Da condição antropológica do homem deriva-se, então, o seguinte:

[...] a humanidade, de forma objetiva, existe como mundo, é o que a espécie humana construiu ao longo de sua história. O ser biologicamente **hominizado**, quer dizer, que nasce dotado do genoma da espécie *Homo sapiens*, **humaniza-se** por apropriação dessa humanidade que lhe é proposta sob forma de mundo. Em um processo que se chama **educação**. Essa apropriação é um fato antropológico, por condição universal: só o ser humano nasce e é educado em um mundo humano. Essa apropriação antropológica é também um fato histórico: só existe ser humano e mundo humano sob uma forma histórica particular – portanto, também social e culturalmente particular (Charlot, 2020, p. 197, grifos do autor).

Ao nomear de neobarbárie certos processos de tecnificação da vida do sujeito humano, Charlot (2020) compreende que, em termos contemporâneos, o homem gira em torno de si, esquecendo-se tanto do que ele próprio é, quanto do que ele próprio pode ser; de semelhante modo, esquece-se do que consiste o mundo e do que ele pode consistir. O mundo se torna um lugar regido por uma lógica do desempenho, onde a tecnologia contemporânea anuncia a possibilidade de produção de pós-humanos.

Em Arendt (2013) o mundo é aquilo que adentramos ao nascer e que deixaremos para trás ao morrer. Ele preexiste à chegada do homem e permanece após sua saída. Para o ser humano, viver se configura na existência em um mundo. A especificidade da condição humana, em Arendt (2013), se faz notar no homem enquanto detentor da palavra com capacidade de ação: “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano: e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular de nosso aparecimento físico original” (Arendt, 2013, p. 189).

À lógica do desempenho e da concorrência em Charlot (2020), consubstancia-se à vitória do *animal laborans*, em Arendt (2014a); ao citar Arendt, Charlot (2020, p. 201) explica que, nas sociedades contemporâneas, numerosos sinais apontam “que o homem possa estar disposto e, realmente, esteja a ponto de tornar-se aquela espécie animal da qual, desde Darwin, presume que descende”. Uma perspectiva possível para o futuro, então, diz respeito a possibilidade de vitória do *animal laborans*, na hipótese dessa vitória ainda não ter acontecido.

O mesmo automatismo indicado como possibilidade nos escritos iniciais de Arendt (2008) sobre o totalitarismo se faz ver, sob nova forma, na transposição de uma sociedade de operários em uma sociedade de detentores de empregos, onde os indivíduos estariam condenados a um funcionamento puramente automático.

É necessário, então, superar o mundo enquanto mero espaço de sobrevivência; o mundo é também um problema, é o espaço e tempo da existência humana: “Quando nasce o filhote do homem, o mundo comum no qual ele entra é o que as gerações anteriores de sua espécie construíram, e as gerações futuras terão que cuidar do que ele deixará ao morrer. Eis, igualmente, uma invariante da condição humana” (Charlot, 2020, p. 205).

É nesse quadro que se configura o desamparo do humanismo, onde a técnica se impõe como verdade do homem. O domínio que era do homem constitui-se, no pós-humanismo, como domínio descentralizado, ampliado, exteriorizado em um mundo agora interconectado. O antropocentrismo, como se dava no humanismo, não é mais possível; a identidade humana deve ser redefinida. Charlot (2020, p. 215) resume a questão – e vai além – da seguinte forma:

[...] podemos dizer que hoje é necessário construir por meio da educação, pouco a pouco, uma ética que respeite mais os outros, sua identidade e individualidade, sejam eles plantas, animais, robôs, máquinas, objetos ou seres humanos, tanto nos ambientes e ecossistemas físicos, como nos digitais. Uma ética que seja construída por meio da educação formal e informal que inclua aspectos racionais e efetivos, que não imponha Barreiras Culturais à Comunicação (como, por exemplo, as referências ao

sexismo, religião etc.), permitindo uma maior manifestação da criatividade e diversidade dos seres humanos que somos, e que valorize de forma sustentável os diversos ecossistemas naturais ou os criados pelo ser humano, a médio e longo prazos.

A linguagem é índice a expressar as mutações em curso no mundo social e arma indispensável nos combates que gestam tais mudanças de modo que a luta pelos conceitos adequados ganha relevância social e política. É necessária uma boa definição dos termos quando da necessidade de se encarar problemas concretos. É pela linguagem e por seus diferentes modos de representação – o que inclui a arte – que se operacionaliza, no homem, uma abertura ao mundo diferente de qualquer coisa vista no meio animal: “o próprio mundo, como totalidade no horizonte, torna-se objeto de discurso” (Charlot, 2020, p. 217).

Dessa forma, o homem, interlocutor constituído do mundo, constitui-se para si próprio objeto do discurso, o que torna, então, possível, uma antropopedagogia e, portanto, uma educação. O humano, nesse sentido, “existe sob a forma de uma espécie biológica aberta a um mundo, mas há também o humano sob a forma exteriorizada e objetivada de um mundo que a espécie construiu ao longo de sua história” (Charlot, 2020, p. 218).

Considerações finais

O espaço de experiência – o passado – e o horizonte de expectativas – o futuro – constituem-se como elementos que caracterizam o tempo enquanto construção cultural, um modo específico de relacionamento entre o passado e o futuro. Existem incontáveis outros tempos, alguns dos quais demonstrados por Arendt e Charlot que, na tentativa de proporcionar um horizonte de expectativas, elaboraram diversas narrativas baseadas em acontecimentos que já se encontram no passado, onde sugerem algumas probabilidades e possibilidades.

Tanto Arendt quanto Charlot atribuem papéis à educação que superam a mera técnica. Arendt (2013, p. 222) considerava a importância de compreender algo para além do simples “por que Joãozinho não sabe ler”. Charlot (2020, p. 11),

por sua vez, apontou a necessidade de ir além do “estudar para ter um bom emprego mais tarde”.

Arendt (2013) vê uma propriedade ontológica no nascimento. A natalidade configura-se como a possibilidade do inédito que cada novo filhote humano (para referendar uma expressão de Charlot) possibilita ao mundo comum dos homens. Arendt destaca as possibilidades de destruição, de desintegração das personalidades a partir das experiências coloniais, culminadas na Segunda Guerra, tendo como referente principal o totalitarismo, representante máximo da possibilidade de desfazimento das singularidades e pluralidades, conforme a autora.

A necessidade, então, de uma antropopedagogia se faz evidente. É necessário voltar os olhos ao mundo, àqueles elementos que de fato diferenciam a humanidade, sua especificidade: o próprio mundo. Educação ou barbárie? A escolha da autora e do autor estão postas, porém, a partir de caminhos que, em dado momento se aproximam, em dado momento se distanciam. Arendt aponta a possibilidade do novo; Charlot a necessidade de reintroduzir a questão do Homem nos debates educacionais para que se elabore uma antropopedagogia contemporânea. Nesses aspectos estão presentes alguns papéis da educação.

Referências bibliográficas

ARENDR, Hannah. A condição humana. 12. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

ARENDR, Hannah. Compreender: formação, exílio e totalitarismo; ensaios (1930-1954). Editora Companhia das Letras, 2008.

ARENDR, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia da Letras, 2013a.

ARENDR, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

ARENDR, Hannah. Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2014b.

BARROS, José D. Assunção. Rupturas entre o Presente e o Passado: leituras sobre as concepções de tempo de Koselleck e Hannah Arendt. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 21, p. 195-213, 2011.

CHARLOT, Bernart. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

SILVA, Marcelo Donizete da. Pressupostos para educação antropológica como fundamento para a emancipação humana e para a superação da barbárie na obra de Bernard

Charlot. Revista de Educação da Unina, v. 2, n. 4, 2021.