

aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar

*En la noche de un barrio de Cuzco, en la colonización,
un soldado barra a una indiecita que le dice:
– ¡Señor, déjame pasar!...
¿No escuchas a esta quena que me llama desde el cerro?
Su alma llora por mi en su angustia.
Si no me quieres matar, señor, no me detenga.
El soldado escucha la quena y mira al rededor. Y la deja pasar...*

Inca Garcilaso de la Vega,
Comentarios Reales, circa 1610, Cuzco.

As investigações sobre o cotidiano vem sendo desenvolvidas com maior ênfase na segunda metade do século XX, em especial a partir do final da Segunda Guerra Mundial, mobilizadas, de certa forma, pela necessidade de compreender o fenômeno humano para além das grandes explicações teóricas (*metanarrativas*, diria Lyotard), que não contemplavam respostas mais coerentes com as incoerências que insistiam e insistem em impregnar a vida humana.

O fato, muito peculiar, de indagar-se sobre os motivos de pilotos japoneses entregarem a própria vida num ataque suicida como o ocorrido em Pearl Harbor, para surpresa de todos, não se limitava apenas a buscar

razões literárias, como o *Sepuku* ou *Harakiri*, presentes na literatura mítica nipônica. A presença militar norte-americana no arquipélago japonês, após a irracionalidade de Hiroshima e Nagasaki (também incompreensíveis para o povo japonês na sua descomunal vingança), impulsionou o financiamento de investigações sobre a cultura nipônica e seu cotidiano para fins estratégicos. Desses interesses, vieram à tona trabalhos importantes, de cunho sociológico e também antropológico, como o clássico *A Espada e o Crisântemo*, de Ruth Benedict, oferecendo uma forma de análise até então pouco conhecida e preche de construções argumentativas e descrições de viés poético para dar conta do *objeto* de investigação.

Poderíamos citar outros exemplos semelhantes na mesma época, mas nos concentremos no pioneirismo tupiniquim de Gilberto Freyre. Sua empreitada de compreender o *anthropos* brasileiro, como ele próprio dizia, "*sendo um rival de Álvares Cabral*", ao querer re-descobrir o Brasil, pretendia uma leitura que fosse, ao mesmo tempo, sociológica, antropológica, etimológica, cotidiana... "*uma interpretação*", afirmava ele em uma de suas últimas entrevistas.

Trabalhos clássicos, como *Açúcar, Casa Grande & Senzala*, *Sobrados & Mucamos*, para além das indevidas apropriações de classes dirigentes que deles se aproveitaram para difundir o *mito da democracia racial*, constituem-se num dos mais importantes trabalhos fronteiriços que prenunciaram a mudança paradigmática que presenciamos em outras ciências. A descrição densa, de grandeza literária, o olhar diferenciado e amplo para o conjunto de fatores contraditórios e conflituais, que se complementam na dinâmica social e íntima da gênese colonial e da consolidação patriarcal e escravocrata,

latifundiária, da realidade nacional, são marcos teóricos e metodológicos impossíveis de negligenciar ao nos debruçarmos sobre o cotidiano escolar.

As escolas de pensamento mais comprometidas com o materialismo histórico, como os trabalhos também pioneiros da *Escola de Frankfurt* (Horkheimer, Adorno, Benjamin e Habermas), já haviam, a partir da década de 30, rivalizado com a ascensão do nazi-fascismo, formulando uma teoria crítica de base marxista-freudiana, exercitando uma dialética negativa, que acentuava o caráter opressor da razão técnico-instrumental, que estaria a favor da lógica capitalista (industrial e pós-industrial e, hoje, tecnológica). Mas o compromisso ideológico fazia com que as análises da mesma razão tecno-instrumental fossem, estrategicamente, mais *condescendentes* na paisagem do socialismo real no Leste Europeu e, posteriormente, no alinhamento cubano, após a revolução, inicialmente, de inspiração martiniana.

Ainda que com forte tom melancólico, Walter Benjamin exercitava com maior eficácia os preâmbulos de uma análise mais socioantropológica, ao se debruçar sobre o cotidiano das galerias e das pessoas nas ruas. Um olhar *flâneur* que perscrutava o tecido da vida em seu próprio fluxo. Assim podia enxergar os documentos da barbárie revelados no verso dos próprios documentos da cultura. Outro insubmisso frankfurtiniano, na mesma direção, mas com outro *estilo*, Herbert Marcuse, no seu flerte com uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, forneceu as bases libidinais de uma contracultura que se insubordinava à sociedade unidimensional.

Os esquemas macrossociológicos, enfocando a superestrutura e tendo como base a produção material na infraestrutura econômica, ou na infraestrutura produtiva,

ou ainda na infraestrutura funcional, se mostraram insuficientes para nos auxiliar na compreensão da complexidade social tanto contemporânea como histórica. Nossos clássicos sociológicos, como Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber (e mesmo Talcott Parsons), como clássicos sociológicos, continuam tão indispensáveis como antes, mas não mais suficientes.

No campo propriamente sociológico, procurou-se respostas no nível microsociológico: os grupos sociais, o indivíduo, a ação social, o cotidiano. Para encontrar nesse espaço do sujeito individual, das práticas, das imagens e representações passíveis de uma observação mais direta a resposta para o fracasso dos grandes projetos sociais. O fracasso das metanarrativas.

No campo mais francófono, Lalive D'Épinay é um dos pesquisadores que demonstram como o cotidiano pode ser uma forma de entrada da pesquisa social e no social, pois a vida cotidiana é, precisamente, o *locus* da sutura entre a natureza e a cultura, onde se dá o relacionamento contraditório, imprevisível, ambíguo e ambivalente entre os níveis macro e microsociológico.

A inferioridade valorativa que o cotidiano recebeu, em detrimento do *histórico*, é, por sua vez, também um produto histórico e social, assim como as palavras vão tendo seus significados e sentidos transmutados, histórica e geograficamente, no espaço e no tempo. O cotidiano, dessa forma, geralmente é associado ao repetitivo, ao idêntico, previsível, conhecido, rotineiro, seguro, controlado, aborrecido, vivido. Já o momento histórico é identificado, respectivamente, com o único, o diferente, o imprevisível, o desconhecido, o excepcional, portanto, ameaçador, incontrolável, ansiado, pleno. De um lado, temos a repetição; de outro, a ruptura.

Tanto as abordagens quantitativas, de base positiva e funcionalista (escola norte-americana), como as abordagens críticas (Henri Lefebvre, Georg Lukács, Agnes Heller, Jürgen Habermas e Karel Kosik), ou as abordagens fenomenológicas (Alfred Schultz e Erving Goffman), deixam de lado o caráter contraditório (*oximorônico*, diria Paula Carvalho) e fundamental do cotidiano, como lugar próprio da produção de sentido, visualizando, nele, somente a matéria-prima da alienação. Nessas análises, de maneira geral, é saindo do cotidiano que o sujeito histórico pode romper com os mecanismos alienantes. Portanto, há, subrepticamente, a crença de que a ideologia age de maneira absoluta no tecido cotidiano dos homens comuns e que somente a vanguarda estaria imune à sua ação, porque portadora do conhecimento histórico e da missão histórica de *redenção* do povo.

Parece que a *abordagem socioantropológica*, entre elas a de Michel Maffesoli, Claude Javeau, Maria Cecília Sanchez Teixeira e José Carlos Paula Carvalho, apoiada numa Antropologia Profunda (em especial, a partir de Gilbert Durand), e no quadro paradigmático emergente de um Pensamento Complexo (Edgar Morin, entre outros), como abordagem, igualmente, emergente, consegue avançar as amarras ideológicas da noção de alienação e investigar mais profundamente a trama que envolve os fios do tecido social. Nesse sentido, D'Épinay afirma a necessidade de se colocar, permanentemente, a *questão antropológica*, ou seja, de recolocar o ser humano no centro da dinâmica social e não apenas como vítima de superestruturas que lhe atravessam e manipulam. Mesmo a manipulação exige, como pontuam Marilena Chauí e Claude Lefort, a aceitação e a interiorização da manipulação.

Podemos sintetizar a *questão antropológica* com as simples perguntas voltadas ao fenômeno estudado: "como se produz? como se relaciona? e o que significa?" Perguntas essas atreladas às três dimensões da existência humana, no prisma da antropologia personalista: dimensão produtiva (plano do trabalho), dimensão social (plano sociopolítico) e dimensão simbólica (plano da cultura). São através das mediações existenciais nessas três dimensões, intrinsecamente imiscuídas, que podemos perceber como se tecem, antropológicamente, os fios da trama social. Aqui, temos a emergência das pessoas em suas próprias narrativas para além dos *constructos* abstratos que, privilegiando os modelos, transformam essas pessoas em estatísticas, tipos ideais ou ainda operadores de funções preestabelecidas.

A colocação da questão antropológica nos testifica a insuficiência do paradigma clássico de origem aristotélico-cartesiana, isto é, do privilégio da lógica aristotélica da identidade e da não-contradição, bem como o privilégio da divisão cartesiana de sujeito e objeto em relações de causa e efeito unilaterais. A colocação da questão antropológica testifica a necessidade de um *outro olhar* na investigação. Da trama do tecido social é preciso avançar para o algodão com que se fazem os fios dessa trama. Algodão que colhemos e que semeamos, ora ansiando pela chuva, ora pelo sol. Esse anseio, essa esperança que norteia as ações concretas pertence ao domínio do imaginário. *Princípio esperança*, diria outro marxista heterodoxo e romântico, Ernst Bloch, ao que complementaria Paulo Freire: "não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança"²⁵. Mas não é, precisamente e como diz um provérbio taoísta, "uma geração [que] constrói a estrada por onde a próxima trafega" ?

25 Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança*.

Para utilizar uma imagem que nos parece bastante apropriada, o investigador começa a deixar o ofício de relojoeiro e começa sua jornada como aprendiz de tecelão. Os instrumentos aqui serão outros. Em vez da chave de fenda, do óleo, das engrenagens e da lupa, necessitará de boas agulhas, linhas e fios coloridos, um tear pessoal no qual caibam suas mãos. Em vez de controlar e limitar o tempo, penetrará e fará o seu próprio tempo. Em vez de recriar uma ordem preestabelecida no contínuo das horas, minutos e segundos dos ponteiros, navegará de maneira contingente no vai e vem ondulante do *tricotar*, tecer, entre-tecer.

Assim, são colocados novos problemas para antigas respostas: "(...) sobre pensamentos novos façamos versos antigos e novas roupas para cobrir antigos temas", diz o *tecelão* Gilbert Durand.

É dessa forma que, mais especificamente no campo das investigações sobre a educação e seus processos e agentes, percebemos um enriquecimento das pesquisas, análises e interpretações, levando em conta outra postura metodológica, outros desejos investigativos, outras questões, que revelam não apenas olhar a mudança, mas mudar o próprio olhar, nas palavras de Edgar Morin.

As clássicas (e necessárias) análises, de cunho mais sociológico, da estruturação bi-partida e paralela da educação, como em Luis Antonio Cunha, em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* – com o aproveitamento de classes privilegiadas de uma educação fundamental e média nas empresas privadas para a obtenção de vagas na universidade pública e, de outro lado, e simultaneamente, a destinação das classes populares ao ensino fundamental e médio nas escolas públicas pauperizadas, acarretando o não aproveitamento de vagas públicas e o inchaço

na fatia privada do mercado das empresas de ensino superior, para a obtenção de um título que possa garantir alguma ascensão social, com a forte influência das teorias crítico-reprodutivistas, sobretudo, francófonas (Bourdieu, Passeron, Estabiet, Althusser etc.) –, nos auxiliaram a compreender a estruturação capitalista da educação e perceber que, aquilo que supúnhamos ser algum *erro* no sistema, é, na realidade, a função do próprio sistema.

No entanto, com o desenvolvimento de outros corpos teóricos – mesmo no interior de quadros mais voltados para a análise de origem marxológica – como, por exemplo, a retomada de conceitos heterodoxos de Antonio Gramsci ou de práticas de origem libertária e socialista não marxista – vimos aflorar outras formas de compreender a estruturação escolar e de, de certa forma, explorar as contradições internas do sistema.

De outro lado, também presenciamos o desenvolvimento de outras escolas de investigação de caráter mais etnográfico, bem como as investigações ditas *fenomenológicas* – porque simplesmente descritivas –, que primavam por certo “*distanciamento político e ideológico*”. Na inocência política e ideológica de seus pressupostos, essas pesquisas auxiliaram ao mostrar outros instrumentos, técnicas e métodos que possibilitam *adentrar* o sistema por dentro.

Assim é que o híbrido de sociologia e antropologia pode dialogar com maior intensidade em *terra brasilis*, sendo fiel ao espírito freyreano, com sua própria forma de *socioantropologia do cotidiano*, no diálogo frutífero e fecundo, sobretudo, com a Escola de Grenoble (Michel Maffesoli e Gilbert Durand) e seus interlocutores na Faculdade de Educação da USP, a saber: José Carlos de

Paula Carvalho, Maria Cecília Sanchez Teixeira e Maria do Rosário Silveira Porto.

Essas investigações sobre o cotidiano escolar é que possibilitaram verificar que, além da capa superficial da dimensão patente da cultura escolar, expressa no seu maquinário burocrático, na hierarquização funcional, na geometrização dos espaços e dos tempos, nos rituais teatralizados, nos discursos esquizofrênicos, na subordinação legislativa, nos modismos didáticos, no furor pedagógico dos projetos, na gestão jesuítica (a despeito dos modismos administrativos empresariais ou de qualidade total), na assepsia de diálogos e no distanciamento da comunidade, há uma outra dimensão latente, que organiza, em profundidade, a cultura escolar.

Nessa dimensão latente é que começamos a vislumbrar as configurações imaginárias que vão organizando o real vivido na cultura escolar: o poder dos subalternos, na estrutura burocrática que assim se eterniza, a apropriação do poder nos pequenos feudos cotidianos, a luta contra o desejo e a subjetividade no controle dos espaços e dos tempos, o gesto controlado para conter as efusões da corporeidade, a repetição dos novos discursos para velar a repetição das mesmas práticas, a delegação das responsabilidades para entidades abstratas, para a isenção das arbitrariedades, as vogas didáticas para encobrir a incapacidade de criar e do exercício autônomo, a concepção mística da pré-determinação nos rituais de planejamento e elaboração de projetos, a gestão dos psiquismos no jogo perverso da dependência, o etnocentrismo.

No entrelaçamento destas duas dimensões, patente e latente, social e antropológica, é que noções

como: a *duplicidade* (concordar, estrategicamente, com outra coisa que se pretendia); a *centralidade subterrânea* (centro organizacional oculto e catalisador); a *socialidade* (capacidade de ligações afetivas como cimento social); *estesia* (prazer em fazer as coisas junto com o outro); *harmonia conflitual* (estabilização de conflitos em tensão); *glicosmorfia* (adesividade mística a grupos sociais ou sectários); *spaltung* (esquema de separação próprio de guerreiros e heróis no seu combate contra a finitude); *conciliação de contrários* (seja por mediação, seja por contraste dialético ou por progressão histórica); *ritos de iniciação e fantasmática grupal* (análise dos fatores interditos que são obsessão do grupo), entre outras noções, passam a auxiliar na compreensão em profundidade das dinâmicas simbólicas no cotidiano escolar.

É exatamente essa possibilidade hermenêutica sobre o cotidiano escolar que revela e ressalta a especificidade da cultura escolar. A partir das possibilidades de uma antropologia das organizações (Paula Carvalho ou Fernando Motta), as investigações sobre a cultura escolar, por meio de seu cotidiano, têm demonstrado que o recorte estritamente sociológico perde de vista o significado das ações. O recorte estritamente antropológico, no sentido de uma etnografia, perde de vista o contexto e a dinâmica social em que se situa. O recorte estritamente psicológico perde de vista a ambos e se perde na abstração de um indivíduo geral sem nome, sem rosto, sem história e sem amigos ou inimigos.

Dessa forma, os aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar são melhor compreendidos na perspectiva de uma socioantropologia do cotidiano que não perde de vista os corpos entre as mochilas que se

plasmam nas paredes do pátio da escola. Que não perde de vista as decisões significativas que são tomadas nos corredores e nos bate-papos da lanchonete. Que não subestima a capacidade transformadora de pequenas ações comunitárias no confronto com o *equipamento social* representado pela escola. Que não menospreza a produção simbólica de alunos e funcionários fora das *grades* curriculares. Que compreende (embora não legitime) as práticas depredadoras de alunos em uma escola que não lhes pertence. Que ouve o canto silencioso de histórias de vida pelas quais ninguém se importa, por serem banais e cotidianas. Que reconhece a busca de orientação (no sentido mais antropológico do termo) no confronto disfarçado de *indisciplina*. Que percebe a iniquidade das formas de avaliação que, tão somente, classificam alunos como numa *corrida de cavalos* (diria o dramaturgo Plínio Marcos). Que se compraz com a emergência do outro, diverso, de cultura diferente (às vezes, nem de tão longe), mas que oferece a possibilidade de tráfegar por outras modalidades de ser.

Mas, em especial, esta perspectiva não se ilude com o caráter instrumental que, geralmente, é atribuído à educação: educação para o trabalho, educação para a cidadania, para a paz, para o lazer etc.

No âmbito dessa especificidade da cultura escolar e de seu cotidiano, compreende-se que a educação não é um meio, mas é um fim em si mesmo. Não se processa a outro fim, que difere das pessoas que a vivem. O que de fato a pessoa aprende no cotidiano escolar é ser ela própria. Não a sombra do desejo do outro, ainda que todas as investidas sejam nessa direção, para submeter a imagem da alteridade que deve ficar à margem e subordinada, a saber: *o louco, a mulher, a criança e o poeta*.

Mas, desde o subsolo mítico que erige a prática educacional, a prática consequente é aquela que nos permite a plenitude de sermos nós próprios.

Desde o terreno socrático de nossa origem ocidental, a prática educacional, por excelência, é aquela que ajuda a parturiar o próprio ser. Atualizar a humanidade prenhe em nós mesmos e que teimamos em asfixiar.

Na sensualização de um pensamento que resiste em enferrujar, as investigações mostram, em seu rigor e em sua poeticidade, que, como seres criados, em nosso endividamento ancestral, estamos destinados a criar.

Entre a repetição e a ruptura, atender ao lamento da flauta que nos chama desde longe, desde dentro...

unidade escolar: gestão, projeto pedagógico e educação de sensibilidade

Faltam dez minutos para o fim da última aula, alguns alunos distraem-se com seus celulares, outros jogam papéis, a turma do fundo conversa, três ou quatro inclinam-se à frente para tentar ouvir o que o professor diz. Ele chama a atenção, ameaça tirar da sala, confisca meia dúzia de celulares, olha para o relógio e disfarça seu sofrimento. Por fim, concentra-se no ventilador e, fixo no ponto morto de seu olhar, despeja os três itens mais importantes do ponto. É preciso cumprir o programa. Antes de a aula acabar, anuncia mecanicamente, como se não pudesse fugir do roteiro, o conteúdo do próximo encontro, ciente de que fala para si mesmo, e recomenda alguns exercícios que não serão feitos. Soa o sinal. Agitados, os alunos correm; anestesiado, o professor caminha para a sala dos professores e contabiliza menos um dia para o recesso.

Não se trata de tintas fortes para pintar uma cena ficcional, dessas que se situam na periferia, longe dos olhos da boa educação; também não é um preâmbulo para discutir violência, didática, formação de professores, atribulações da profissão etc. A cena pode ser flagrada em qualquer sala de aula, principalmente se for do Ensino