

SÓCIO-ANTROPOLÓGIA DO COTIDIANO E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA

Maria Cecília Sanchez Teixeira*

“É ao nível do paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade.”

Edgar Morin.

O objetivo deste artigo é tentar mostrar a contribuição dos estudos **Sócio-antropológicos do Cotidiano** para a educação.

A pedagogia, ciência aplicada da educação, é eminentemente normativa, na medida em que concebe a educação em termos do que esta **“deveria ser”**. Para isso, deve partir da crítica do que ela **“é”**, a fim de propor o que ela **“deve ser”**.

Nesse sentido, a epígrafe acima, de Morin, nos leva a inferir que o conhecimento da realidade é condição necessária para qualquer processo de intervenção, sugerindo, também, que só uma mudança de paradigma¹ pode nos revelar com mais precisão a compreensão da realidade.

Como a pedagogia tem por objeto de estudo o homem em suas múltiplas dimensões - psicológica, sociológica, antropológica, histórica, biológica, política, econômica -, ela tem buscado a colaboração das chamadas Ciências do Homem, desde as ciências “clássicas” como a psicologia, a história, a sociologia, até as “novas” como a psicopedagogia, a sociopedagogia, a etnopedagogia², campos de intersecção, ainda sem contornos definidos, que têm auxiliado na compreensão do seu objeto de estudo. Assim, a pedagogia tem se configurado como um campo de estudos transdisciplinar, que encaminha uma abordagem plural do objeto humano. Isso tem sido apontado como uma indefinição do seu estatuto epistemológico e como falta de especificidade da mesma. Afinal, a pedagogia tem estatuto científico ou trata-se apenas de uma técnica ou, então, de uma arte?

Tais questionamentos, que se referem à natureza da própria disciplina, aliam-se à crise dos grandes sistemas explicativos que gradualmente perderam

*Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

1. O termo paradigma é aqui utilizado no sentido epistemológico de Khun, de esquema de pensamento para a explicação e compreensão da realidade. (Khun, 1982).
2. Etnopedagogia é o estudo da diversidade de processos educacionais e dos traços comuns a todas as sociedades. (Erny, 1982)

a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural. Em outras palavras, assiste-se hoje a uma saturação dos grandes sistemas interpretativos que têm falhado na sua pretensão racionalista de organizar em macromodelos e macrosistemas os vários aspectos do real social. É o que alguns autores têm chamado de crise do paradigma dominante³.

No caso da escola, esta tem sido sistematicamente analisada como simples reflexo do político e do econômico, apesar de ser uma instituição eminentemente cultural, local privilegiado onde se manifesta o simbólico e o imaginário. Isto demonstra o pouco apreço que a cultura tecnológica dominante na sociedade contemporânea devota ao imaginário individual e social.

Assim, tanto a crise epistemológica intrínseca ao campo de estudos da educação, como a crise mais ampla das ciências do homem têm levado os educadores a buscar novas pistas que permitam um redimensionamento das questões educativas, bem como novas perspectivas de atuação para os educadores.

É a partir dessas considerações que surgiu, nos últimos anos, na Faculdade de Educação da USP, uma nova área de estudo, ainda em constituição, - a **Antropologia das Organizações e da Educação**, da qual a **Sócio-antropologia do cotidiano** é uma vertente.

A Antropologia que se propõe situa-se na perspectiva que passa a considerá-la como uma abordagem epistemológica constituinte. Nesse sentido, o seu objeto teórico não está mais ligado a um espaço geográfico, histórico e cultural, mas a um certo enfoque que consiste, segundo Laplantine, no "estudo do homem em **todas** as sociedades sob **todas** as latitudes em **todos** os seus estados e em **todas** as épocas." (Laplantine, 1987, p. 16). Em outras palavras, trata-se de pensar o objeto da Antropologia a partir de uma perspectiva paradigmática.

Dessa forma, esta nova área de estudos voltada para as organizações educativas, ou seja, para a escola, procura dirigir a esta um novo olhar, que privilegie a sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social e se expressam o simbólico e o imaginário.

Partindo da constatação de que na pesquisa educacional também está ocorrendo uma saturação dos grandes enfoques explicativos, que analisam a escola apenas a partir de uma perspectiva macroestrutural, considerando-a, portanto, como simples reflexo do político e do econômico; e de que as mudanças propostas a partir dessas análises têm se mostrado inoperantes, na medida em que ocorrem apenas em nível do discurso e não da prática dos educadores, a **Antropologia das Organizações e da Educação** tem por objetivos: (Paula Carvalho, 1990a, p. 17)

3 - Ver a esse respeito Souza Santos, 1988.

1. evidenciar a dimensão simbólica do discurso e da ação organizacional;
2. repensar a organização escolar a partir do estudo das práticas simbólicas e educativas, articuladas ao imaginário sócio-cultural mais amplo;
3. encaminhar uma nova praxeologia para a escola.

Em outras palavras, pode-se dizer que esta abordagem pretende analisar a cultura das organizações educativas, na medida em que estas são mediadoras da reprodução da cultura e do social, contribuindo, portanto, para a constituição do universo social dominante.

Assim, privilegiando a dimensão simbólica da cultura, este enfoque antropológico situa-se num quadro epistemológico ampliado: o paradigma holonômico⁴ que, fundando-se nas noções de pluralidade, complexidade e heterogeneidade da vida social, adota um pensamento complexo e se caracteriza por apresentar uma ontologia pluralista, uma razão aberta, uma lógica polivalente (contraditória), uma causalidade probabilística, uma epistemologia interativa, uma metodologia fenomenológico/compreensiva e uma concepção de organização como sistema auto-organizado complexo fundado numa dinâmica neuentropica.

Dentro deste quadro epistemológico ampliado surge, como uma vertente desta perspectiva antropológica, a **Sócio-antropologia do Cotidiano** voltada para a educação.

No entanto, é importante lembrar que o interesse pelos estudos do cotidiano não é recente⁵. As teorias do cotidiano surgiram precisamente nos lugares da crise mais significativa do pensamento ocidental clássico, ou seja, no interior das correntes não ortodoxas do marxismo (neo-marxismo), no esteio da tradição fenomenológica e na sociologia americana pós-funcionalista. (Bovone, 1990, p. 12). A estas, acrescento uma tendência mais recente que chamo de **Sócio-antropologia do Cotidiano**, cuja principal referência é a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli. (Teixeira, 1990, cap. III)

Esta última corrente, que fundamenta-se na Sociologia Antropológica francesa, originou-se em torno do Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano, criado por Michel Maffesoli e Georges Balandier. Situa-se no quadro epistemológico acima esboçado, tendo como objeto de estudo os aspectos do

4 - Como foi evidenciado por David Bohn no Colóquio de Córdoba, o termo **holonômico** se refere à estruturação e ao funcionamento de totalidades, razão pela qual é mais adequado que o termo **holista**. Estes, segundo Morin, ao reduzir as propriedades das partes às propriedades do todo, simplifica o problema da unidade complexa e, assim, ao operar a redução do todo, dissolve pela totalidade. (Morin, 1977, p. 24).

5 - Em 1945 Henri LEFEBVRE publicou o primeiro volume do seu trabalho sobre o cotidiano. (Lefebvre, 1985, v. I, II e III).

social que se manifestam no cotidiano, geralmente aqueles descuidados pelos enfoques clássicos, como, por exemplo, a forma, o gestual, a aparência, ou seja, tudo aquilo que escapa ao império da razão. Seu ponto de partida é a alienação que se manifesta na vida cotidiana. Mas, ao contrário das demais abordagens do cotidiano, particularmente as marxistas, que acreditam poder superar a alienação numa dimensão não cotidiana, ela considera que esta, por ir mais além da exploração do trabalho - estendendo-se a toda a existência -, não pode ser superada, pois é no cotidiano que se dá a reapropriação ainda que relativa da vida. (Teixeira, 1991, p. 12)

Tendo como pressuposto a pluralidade e a complexidade da vida, esta abordagem propõe como objeto de pesquisa a organicidade da vida social, entendida como a integração dos múltiplos e complexos elementos que a compõem e que se manifesta no cotidiano. Este é considerado como o lugar privilegiado de análise social, pois é nele que se manifestam, de forma minúscula, todas as características do social, permitindo, assim, a apreensão da socialidade. Além disso, considera o imaginário, que se manifesta no cotidiano, como um dos elementos estruturantes do social, na medida em que nele organiza um espaço vital que garante a sobrevivência dos indivíduos, apesar da alienação⁶.

No entanto, é importante lembrar que, nesta abordagem, o cotidiano é utilizado não como objeto ou conteúdo, mas como perspectiva de análise, ou seja, com uma alavanca metodológica para a compreensão do social mais amplo.

Dentro do quadro epistemológico ampliado do paradigma holonômico, a **Sócio-antropologia do cotidiano** tem um caráter transdisciplinar, situando-se no ponto de intersecção entre a Sociologia e a Antropologia. Nesse sentido, ela não tem contornos definidos, tendo surgido exatamente nas áreas de sobreposição ou de aproximação entre aquelas duas ciências, cujas fronteiras estão sendo, atualmente, discutidas e redefinidas nos dois lados. Apesar de proporem objetivos diversos, elas partilham um objeto comum: o homem situado em uma dada sociedade. Além disso, a multidimensionalidade deste seu objeto requer uma flexibilidade metodológica e temática que deve ser entendida como uma complementaridade polarizada e não como mera agregação ou justaposição de disciplinas, o que poderia sugerir um simples ecletismo.

Na verdade, essa tendência transdisciplinar não é nova. Gilberto Freyre, em sua polêmica obra, já fazia **Sócio-antropologia** na década de 30. Segundo este autor, esses dois tipos de estudos são de tal modo inseparáveis que se complementam (Freyre, 1968). É importante lembrar que também para outros

6 - Segundo Maffesoli estamos realmente alienados pelo trabalho, pela ideologia, pela moralidade, mas de alguma maneira, encontramos no cotidiano meios de lidar astutamente com ela por meio da duplicidade. (Maffesoli, 1985a, cap., IV).

autores, entre os quais podemos citar M. Maffesoli, não é possível o estudo do social sem que se considere a estrutura antropológica da sociedade. (Maffesoli, 1991, p. 200)

Assim, a **Sócio-antropologia do Cotidiano** vai privilegiar o estudo das práticas simbólicas que ocorrem no cotidiano, com o objetivo de compreender a realidade social mais ampla. Nesse caso, a dimensão simbólica torna-se de fundamental importância, uma vez que o símbolo é o elemento mediador que realiza o trajeto antropológico⁷ articulador dos polos bio-psíquico e sócio-cultural, fazendo, assim, a mediação entre o individual e o social⁸.

Segundo Paula Carvalho a imaginação simbólica tem por função a re-equilíbrio antropológica ao nível do biológico, do psíquico-social e do axiológico, tanto no indivíduo como no grupo. (Paula Carvalho, 1992, p.3) Sendo a cultura, por excelência, o universo das imagens simbólicas ela será, portanto, o universo das mediações simbólicas.

Mas, além dessa função de equilíbrio antropológica, o imaginário exerce a função de organização do universo sócio-cultural, isto porque as práticas sociais, enquanto práticas simbólicas são organizadoras da socialidade e, enquanto tal, são educativas. Por ter o simbólico um caráter organizacional e educativo, todas as práticas simbólicas são, necessariamente, práticas educativas, sendo a educação a prática simbólica basal, na medida em que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas. (Paula Carvalho, 1990a, p. 186)

Nesse sentido, a dimensão simbólica não pode ser desconsiderada nas análises que pretendem um conhecimento mais profundo da realidade. Por isso, torna-se de fundamental importância para a educação o desvelamento do universo cultural e simbólico da escola, se se pretende uma ação educativa que considere o homem enquanto unidade integrada - "anthropos".

Para tal análise, esta abordagem **Sócio-antropológica** vai se valer, entre outras técnicas, da culturálise de grupo enquanto instrumento de sócio-diagnóstico capaz de fazer um mapeamento da realidade e da consciência dos grupos em ação nas organizações educativas (como estes constroem a sua realidade e de que realidade se trata). Tal enfoque leva em conta os aspectos patentes e latentes da cultura, entendida como a relação dialética entre, de um lado, as formas estruturantes e organizacionais e, de outro o plasma existencial. (Paula Carvalho, 1990a, p. 233/34)

7 - Segundo DURAND o trajeto antropológico é "... a incessante troca que existe ao nível imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações que emanam do meio cósmico e social." (Durand, 1984, p. 38)

8 - É importante lembrar que símbolo significa **sentido** (Sinn), isto é, variações das configurações sócio-culturais e **forma** (Bild), ou seja, invariância arquetípica. (Paula Carvalho, 1992, p. 2).

Segundo Paula Carvalho, a cultura **patente** compreende o nível racional de funcionamento do grupo ou o pólo técnico das interações grupais; este refere-se ao sistema de metas e meios racionalmente dispostos, que atuam como fator de agregação, traduzindo, assim, a organização do grupo como uma estrutura racional-produtiva, ou seja, um subsistema racional de ação lógica dispondo meios e fins. (Paula Carvalho, 1990b, p. 105) A cultura **latente** é o nível afetual "de estruturação do grupo, ou seja, o pólo fantasmático-imaginal das interações grupais, regido portanto pelo dispositivo inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsicológicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo, enfim pelo processo de 'mythopoiésis'..." (Paula Carvalho, 1990b, p. 123)

Dessa definição se depreende que a cultura é, por um lado, o universo das organizações sociais, mas, por outro, o circuito entre o ideário e o imaginário. Assim, apesar de todo iconoclasmo da sociedade contemporânea que relegou à dimensão imaginária a um segundo plano, considerando-a mera fantasia, com sérias conseqüências para a educação escolar, constata-se que o imaginário está enraizado na existência, sendo a própria experiência de vida, organizando de forma recursiva - complementar, concorrente e antagonista - o real social. Nesse sentido, como diz Durand, não há ruptura entre o racional e o imaginário, sendo o racionalismo uma estrutura polarizante entre outras no campo das imagens. (Durand)

Portanto, embora a educação escolar, ao privilegiar a razão, tenha tentado eliminar o mito e minimizar o papel das imagens e do simbolismo, isto não ocorreu, porque, na sociedade contemporânea, apesar do iconoclasmo oficial, "...graças a expansão literalmente 'fantástica' do jornalismo escrito, depois, graças ao processo da reprodução iconográfica, graças à fotografia e a seus derivados animados - heliogravuras, televisão, cinema - a imagem se reinstala em 'carne e osso' no uso cotidiano do pensamento." (Durand, 1969, p. 12) Mas, como diz Durand, trata-se de uma imagem destituída de todo o seu potencial pedagógico, ou seja, assiste-se hoje a uma inflação patológica das imagens desorientadas e desprovidas de qualquer valor heurístico e da imaginação criadora. (Durand, 1984, p. 22)

Nesse sentido, analisar a dimensão simbólica da realidade escolar significa estar atento, por um lado, a esse caráter educativo do simbólico, que, como processo realiza-se não só na sala de aula, mas em todos os espaços sociais da escola; e, por outro, à potência pedagógica do símbolo que, conforme Durand, torna possíveis a criação e a mutação.

Retomando a epígrafe com a qual iniciamos a nossa reflexão, acreditamos que, nesta perspectiva, mudança paradigmática significa estar atento ao cotidiano da escola enquanto espaço de manifestação do simbólico e do imaginário, daí a proposta de uma abordagem **Sócio antropológica**, considerada como uma das mais adequadas para dar conta do que até agora tem sido o "lado de sombra" da vida da escola, na medida em que, ao dar atenção à dimensão

simbólica, faz reaparecer o sujeito face às estruturas, e o vivido face ao instituído.

BIBLIOGRAFIA

BOVONE, Laura. *In tema di postmoderno, tendenze della società e della sociologia*. Milano, Vita e Pensiero, 1990.

DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Dunod, 10ª ed., 1984a.

_____. "A exploração do imaginário." In *Circé*. Paris, Lettres Modernes, nº 1, 1969.

_____. "Le statut du symbole e l'imaginaire aujourd'hui." In _____ *La foi du cordonnier*. Paris, Denöel, 1984b.

ERNY, Pierre. *Etnologia da educação*. Trad. Antonio Roberto Blundi. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

FREYRE, Gilberto. *Como e porque sou e não sou sociólogo*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1968.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1982.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. Paris, L'Arche Éditeurs, 1985, v. I, II e III.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Trad. Márcia Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro, Rocco, 1985.

_____. "A ética pós-moderna". Trad. Maria Cecília Sanchez Teixeira. In *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, FEUSP, 17 (1/2): 194-202, 1991.

MORIN, Edgar. *La Méthode I, La nature de la nature*. Paris, Éditions Seuil, 1977.

PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das organizações, um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro, Imago, 1990a.

_____. *A cultura análise de grupo: posições teóricas e*

heurísticas em educação e ação cultural. Ensaio de Titulação, FEUSP, 1990b. (mimeo).

. *Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT-9*. 1992. (mimeo).

SOUZA SANTOS, Boaventura. "Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna." In *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, USP, 2 (2): 46-71, maio/agosto, 1988.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro, 1990.

. "O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo?" In *Revista Contexto & Educação* 6 (22): 09-13, abr./jun., 1991.