

Escola e cotidiano: notas para o estudo da cotidianidade da educação

*Eric Gustavo Cardin*¹

RESUMO: As transformações socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas desestabilizaram as antigas bandeiras e utopias, colocaram em descrédito as Teorias de longo alcance, e fomentaram o desenvolvimento de um olhar apático para o mundo que nos cerca. Assim, gradativamente, olhar o cotidiano escolar tornou-se uma tarefa natural para o educador. Visando problematizar esta situação, o objetivo deste artigo é questionar as possibilidades de reflexão do cotidiano escolar, sistematizando as principais perspectivas de leitura deste universo e ressaltando a importância da compreensão histórico-social dos fenômenos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociologia; Cotidiano.

ÁREA: Educação.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Toledo), Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Professor da Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA) e coordenador do Grupo de Pesquisa "Trabalho e Movimentos Sociais". Contatos: eric_cardin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Quando nos é solicitado o desafio de discutir o cotidiano escolar tendemos a nos concentrar nas dificuldades encontradas pela equipe pedagógica e pelos alunos durante o exercício do período letivo. Todavia, antes de buscarmos desenvolver uma espécie de Sociologia Compreensiva daquela realidade, existe um obstáculo pouco considerado nas análises do problema, que é a própria definição do que seria cotidiano. Ao longo da história da Sociologia o estudo da vida cotidiana sempre teve um espaço reservado, porém nas últimas três décadas o interesse por esse universo de relações tornou-se mais acentuado, principalmente devido à crise das teorias de longo alcance. Como observa José de Souza Martins (2000, p. 55), “o interesse pela vida cotidiana se difunde como um dos componentes mais nítidos do ceticismo decorrente das desilusões que têm acompanhado a notável capacidade de auto-regeneração da sociedade capitalista”.

Entretanto, o que pode ser entendido como cotidiano? Quais as práticas que ele envolve? Como é possível analisá-lo? Quais são os problemas das abordagens existentes? Sem embargos, no exercício de conceituar a noção que temos do termo, gradativamente constata-se que aquilo que habitualmente denominamos de cotidiano não é algo muito homogêneo. Pelo contrário, sua utilização apresenta diferentes *nuances*. Desta forma, neste artigo propomos um pequeno quadro com as principais leituras desta problemática, organizando minimamente as características principais de cada corrente e apontando alguns de seus limites.

Neste contexto, apresentaremos a existência de três grandes matrizes que comportam as principais vertentes sobre o assunto, que são a *matriz conservadora*, a *matriz reformadora* e a *matriz transformadora*. Evidentemente, tais matrizes são tipologias, ou seja, são idealizadas, logo não existem no mundo real exatamente da forma como serão expostas. A construção das matrizes de forma idealizada facilita a definição de cada perspectiva, pois dificulta a ambigüidade e a subjetividade, ao

mesmo tempo em que possibilita o estabelecimento de comparações com o empírico e a identificação dos possíveis cruzamentos entre as diferentes abordagens.

1. A DESCRIÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

A *matriz conservadora*, principalmente devido às suas possibilidades no mercado editorial, é a que ganha mais espaço na contemporaneidade, tanto na produção sociológica quanto na historiográfica. Esta perspectiva envolve um conjunto de pensadores que definem a vida cotidiana como o espaço das banalidades e da vida privada, não problematizando os conflitos que originam os fatos que são observados e descritos. Sobre esta forma de abordagem, José de Souza Martins salienta, durante uma análise criteriosa do cotidiano do homem simples, que um conjunto significativo de autores promove equívocos ao subestimar a capacidade inovadora existente no dia-a-dia. Neste sentido, baseando-se nos escritos de Vainfas, afirma, por exemplo, que

Duby empobrece enormemente a concepção de vida cotidiana ao reduzi-la a “usos e costumes” e ao confiná-la à casa e ao quarto, conforme as citações de Vainfas, ao supor enfim que o lugar e o modo da vida cotidiana dizem respeito ao rotineiro e ao repetitivo. Apesar da orientação diversa de Le Goff, não é menos pobre sua concepção de vida cotidiana, também referindo a usos e “mores”, ainda que destaque a vivência dos costumes (e com isso sugira uma interpretação fenomenológica da vida costumeira e, portanto, do próprio vivido), mas, mesmo assim, também aí estamos postos em face de um vivido repetitivo (Martins, 2000, p. 94).

Logo, podemos afirmar que tal matriz desconsidera ou ignora as possíveis transformações e inovações ocorridas no cotidiano, assim como sua potencialidade de mudança nos momentos em que a simples repetição torna-se impossível ou improvável. Sobre isso, José de Souza Martins afirma que

é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes da inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento

da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-la, mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à história (Martins, 2000, p. 64).

De modo geral, esta matriz comporta um conjunto de publicações que visam explicitar o lado pitoresco dos fatos sociais e históricos, valorizando os elementos objetivos e superficiais da vida diária, onde se destacam as vestimentas, as mobílias, os aspectos físicos e as próprias formas de expressão das pessoas. Todavia, vale destacar que quando afirmamos que a matriz conservadora observa os aspectos objetivos e superficiais, não estamos afirmando que os problemas de interesse desta matriz sejam pobres e desnecessários, muito pelo contrário. O grande problema desta perspectiva é o fato da mesma se contentar com o que está dado, não observando de forma mais radical ou profunda os elementos históricos e contraditórios que constroem a realidade. Em outras palavras, os conservadores são aqueles que descrevem a realidade que estão observando, mas, por não explorarem os aspectos historiográficos e sociológicos da mesma, não conseguem ultrapassá-la. Deste modo, a leitura do cotidiano escolar a partir desta perspectiva se satisfaz unicamente em apresentar a vida diária do interior de uma escola, mas sem problematizá-la.

Neste contexto, destacam-se três problemas ou limites desta perspectiva: 1) subestimação do senso comum; 2) supervalorização da vida privada; e 3) simplificação do cotidiano. Sobre o primeiro elemento, é preciso destacar que o senso comum não é comum por ser banal, como os conservadores tendem a considerá-lo. Ele é comum por ser dividido entre todos os membros de uma comunidade, entendendo aqui, que “agir em comunidade é comportar-se com base na expectativa de que os outros também se comportem de um determinado modo” (Rodrigues, 2002, p. 68). Deste modo, não há sentido a construção de dois universos distintos e excludentes, um onde se concentram as ações tradicionais e,

muitas vezes, irracionais dos sujeitos, e outro para as situações supostamente racionais e científicas.

Do mesmo modo, também não é adequado analisar a vida cotidiana sem observar suas relações de interdependência com as outras esferas sociais. Neste sentido, acreditamos na impossibilidade de uma compreensão coerente da vida cotidiana limitando o estudo exclusivamente à vida privada, pois esta necessariamente não existe ao desconsiderarmos o seu oposto, que é a vida pública, pois ambas, juntas, constituem um par de contrastes. Para finalizar, observando os apontamentos de Henri Lefebvre, afirmamos que o cotidiano só tem consistência e importância se levarmos em consideração as contradições do processo histórico. Em outras palavras, o que interessa no estudo da vida cotidiana não são os fatos dados e facilmente observáveis, mas como, em um processo histórico dialético, esses fatos foram construídos.

2. DIAGNOSTICANDO E REORGANIZANDO O COTIDIANO ESCOLAR

A segunda abordagem, aquela que denominei de *matriz reformadora*, pode ser considerada a mais habitual entre os educadores. Visando facilitar a exposição e o entendimento, subdividi a mesma em dois outros blocos, que envolvem a *perspectiva reformista paliativa* e a *perspectiva reformista crítica*. A primeira, que corresponde a uma visão um tanto comum entre muitos social-democratas, reconhece o caráter produtor e, minimamente, o caráter reproduzidor do cotidiano ao observar algumas relações existentes da educação com as outras esferas da sociedade como, por exemplo, a aderência existente entre os níveis de escolaridade e as taxas de desemprego. Contudo, tal abordagem acredita que é possível “transformar” o cotidiano escolar através unicamente de alterações estruturais e pedagógicas no próprio interior da escola, subestimando a importância que as variáveis

externas possuem na construção das relações ocorridas no interior do espaço educacional.

Desta forma, a *perspectiva reformista paliativa* minimiza, para não dizer enfraquece, o caráter reprodutor da escola por acreditar fielmente na possibilidade de modificar os resultados atingidos nos processos pedagógicos sem problematizar ou interferir nas causas dos comportamentos existentes nas salas e nos pátios escolares. Neste contexto, atribui aos professores a responsabilidade de construção de um novo espaço de sociabilidade e de aprendizagem, que seja atrativo aos gostos dos alunos. Enfim, cabe a estes desenvolverem métodos e técnicas que se adaptem ao mundo dos estudantes, sem ao menos questionarem que o problema necessariamente não precisa ser didático ou pedagógico e sim político, econômico e social.

A segunda perspectiva do bloco reformista também é bem comum dentro do universo educacional, englobando aqueles pesquisadores e professores que, como ninguém, conseguem apontar os inúmeros problemas existentes no cotidiano escolar e supervalorizar o caráter reprodutor da educação. No entanto, constata-se que ela não é uma abordagem homogênea. Neste sentido, observa-se em alguns dificuldades em compreender a dinâmica do sistema sociometabólico do capital, que origina e legitima o cotidiano e, em outros, uma descrença nas possibilidades reais de transformação social através das instituições educacionais devido, principalmente, a um olhar determinista que é atribuído aos processos históricos. Desta forma, algumas propostas construídas dentro desta *perspectiva reformista crítica* tendem a ser cooptadas pela própria ordem vigente, enquanto que outras tendem a ser enfraquecidas no debate pedagógico. Sintetizando, a *perspectiva reformista crítica* identifica os problemas existentes no interior da escola, direciona críticas ao modelo existente, mas, devido à pouca clareza dos processos históricos e à pouca importância dada aos sujeitos sociais, não consegue construir um projeto independente e possível, que sirva de alicerce para os posicionamentos de contradição e negação.

Desta forma, as possibilidades de construção de uma nova escola, onde o cotidiano não seja meramente um lugar de reprodução, mas, principalmente, de produção de um conhecimento desvinculado do capital, torna-se inviável. Segundo István Mészáros,

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2005, p. 27).

Contudo, vale ressaltar que a *perspectiva reformista crítica* não se manifesta em uma postura imediatamente conservadora. Ela se torna conservadora quando não consegue absorver a dinâmica produtiva do cotidiano escolar e, conseqüentemente, das especificidades da educação. Louis Althusser, por exemplo, é um autor que observa de forma estruturada as questões ideológicas que movem a educação, mas, por outro lado, desconsidera as possíveis possibilidades “revolucionárias” existentes no ambiente escolar por não identificar no cotidiano escolar as “lacunas” para uma práxis inovadora. Neste sentido, ele afirma que

aprende-se na escola as ‘regras’ do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e da consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras de ordem estabelecida pela dominação de classe (Althusser, 1985, p. 58).

Complementando, em outro momento, afirmamos que

a conseqüência deste modo de pensar a educação é o estabelecimento de limites claros aos sujeitos sociais, transformando esses apenas em “marionetes” da estrutura, “fechando as portas” para a subjetividade e para a liberdade, acabando com qualquer possibilidade de

transformação social a partir da educação. Dentro de perspectiva semelhante, Pierre Bourdieu, principalmente nos seus trabalhos publicados na década de 1960, ou seja, anteriores ao desenvolvimento do seu conceito de *habitus*, também observava que os indivíduos apenas reproduziam aquilo que era de interesse da estrutura social determinante (Cardin et al, 2007, p. 58).

3. DIAGNOSTICAR E TRANSFORMAR O COTIDIANO ESCOLAR

Para finalizar observaremos alguns pressupostos da *matriz transformadora*. Nesta perspectiva, o cotidiano é o lugar da reprodução do mundo particular e, conseqüentemente, do homem particular, mas é também produtor da vida diária, das inovações, das criações originais que visam fugir ou responder aos problemas encontrados na cotidianidade. No seu aspecto reprodutor localiza-se o processo de internalização do sistema do capital e no seu aspecto produtor está fundamentalmente o seu desenvolvimento. Neste contexto, é totalmente insuficiente pensar modificações formais, como pensam os reformistas. A transformação do cotidiano escolar necessita estar vinculada a transformações essenciais, ou seja, fundamentais, atingindo a raiz dos problemas.

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação (Mészáros, 2005, p. 25).

Assim, é preciso romper com o processo de internalização cotidiana do capital, ampliando a concepção existente de educação. Neste sentido, Mészáros afirma que

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu argumento lógico do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção ao intercâmbio ativo e efetivo com práticas educadoras mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente

intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (Mészáros, 2005, p. 58/59).

Deste modo, torna-se insustentável simplesmente negar o capitalismo. É preciso que essa negação esteja sustentada, fundada, em uma proposta lógica e possível. Esse é o grande problema das perspectivas reformadoras. Elas fazem as críticas, negam a ordem, porém a crítica está alicerçada na própria ordem negada.

O cotidiano escolar, composto pelos elementos reprodutivos e produtivos, é o local vivenciado e construído pelos sujeitos durante suas relações dialéticas. Deste modo, toda transformação social precisa passar por ele, mas não somente. Partindo destas observações, o filósofo húngaro István Mészáros propõe “*alguns passos*” para a construção de um cotidiano escolar diferenciado e transformador. O primeiro é ampliação da educação, sustentando seus objetivos na sua própria universalização e na universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. O segundo é o rompimento com o processo de internalização do capital em prol da valorização da esfera produtora do ensino e do cotidiano. E, por último, o terceiro passo, que é a elaboração dos objetivos da educação baseada na construção de uma sociedade onde os produtores possuam conscientemente o controle da produção e possam, conseqüentemente, se associar livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, destacamos que as três tipologias minimamente construídas neste artigo não objetivam representar a realidade ou encerrar uma discussão. Elas correspondem a modelos,

espécies de tipos ideais weberianos, que visam estabelecer uma aproximação ao universo de interesse com mais clareza, permitindo identificar algumas características distintas de cada ação social tomada pelos professores na esfera educacional e traçar as possíveis correlações existentes nas práticas diárias. Também acreditamos que a construção destas tipologias não está conclusa, pois, como também ocorre com o cotidiano, estas matrizes são derivadas de uma produção dialética e conflituosa, que nunca está inerte ou presa a uma rotina infinita, mas está sempre pronta para alterações e inovações, acompanhando o devir histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CARDIN, Eric et al. As mutações do capitalismo e as práticas pedagógicas: um estudo das correlações do sistema econômico e educacional. In: **Revista Pleiade**. Foz do Iguaçu: Uniamérica, vol. 1, n.º 2, p. 53-66, jul./dez. 2007.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.