

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS SABERES DO COTIDIANO

Education in the context of everyday knowledge

Cléo Ferreira Gomes¹

Leilane dos Santos Rohleder²

Camile de Araujo Aguiar³

Resumo: O presente ensaio surge a partir das relações construídas durante as aulas na disciplina de Teorias e Práticas em Pesquisa na Educação I, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. Apresentaremos algumas considerações acerca de leituras e discussões sobre o fenômeno chamado educação como: A sociedade sem escolas de Ivan Illich (2018), Educação e sociologia de Émile Durkheim (2011), A formação do espírito científico de Gaston Bachelard (1996), 21 lições para o século XXI de Yuval Harari (2018) e outros aportes teóricos que contribuíram conosco nesta empreitada. Em busca de compreender a educação

¹ Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação da UFMT e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional com polo na Faculdade de Educação Física da UFMT, com coordenação nacional da UNESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade – GEPCOL/PPGE/UFMT. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com . Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9015671865811558>.

²Doutoranda em Educação, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE / IE – UFMT. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e Professora da Rede Municipal de Cuiabá. E-mail: leilanesme@gmail.com . Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/4006610741398322> .

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Cultura Escolares e Linguagens. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade. Mestre da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática. Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – IE/PPGE/UFMT/GEPCOL. E-mail: camilearaujo2009@gmail.com. Link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/2158494438890836>.

do cotidiano, vimos que ela se apoia em grande parte na aquisição de hábitos e valores que envolvem saberes da vida corrente, nos lazeres, trabalho, práticas esportivas entre outros. Por sua vez revelam costumes, hábitos, valores, regras com múltiplas simbologias presentes, a partir de sua localização, tanto nas dimensões espaciais quanto temporais, tornando-se em expressões simbólicas da vida social. Diante dos estudos, suspeitamos que não há escolas ou instituições educativas fora do ambiente da vida do cotidiano.

Palavras-chave: Educação; Tradição; Cotidiano; Aprendizagem.

Abstract: This essay arises from the relationships built during classes in the subject of Theories and Practices in Research in Education I of the Postgraduate Program at the Federal University of Mato Grosso. We will present some considerations about readings and discussions about the phenomenon called education such as: The society without schools by Ivan Illich (2018), Education and sociology by Émile Durkheim (2011), Gaston Bachelard (1996), 21 lessons for the 21st century by Yuval Harari (2018) and other theoretical contributions that contributed to this endeavor. In seeking to understand everyday education, we saw that it is largely based on the acquisition of habits and values that involve knowledge of everyday life, leisure, work, sports, among others. In turn, they reveal customs, habits, values, rules with multiple symbols present based on their location, both in spatial and temporal dimensions, becoming symbolic expressions of social life. In view of the studies, we suspect that there are no schools or educational institutions outside the environment of everyday life.

Keywords: Education. Tradition. Learning. Daily.

INTRODUÇÃO

Hoje, quando falamos em Educação, nem sempre associamos diretamente à Filosofia – relacionamos com a psicologia, pedagogia e uma série de outras áreas do conhecimento. A Filosofia, como busca a sabedoria, está intimamente ligada ao homem. O homem como ser social e cultural, arvora por essa sabedoria que o conhecimento se dedica a compreender: um dos elementos necessários para entender o homem é saber como conduzir a sua educação.

Com os estudos na disciplina, percebemos que grande parte dos filósofos tradicionais como Platão, Aristóteles, René Descartes... se preocupavam com a educação do ser humano, de como trazer à tona o que o homem tem de excelência, ou de como tornar este ser um sujeito melhor.

A palavra Educação (*educatio*) na origem do termo latino, significa criar, nutrir, fazer crescer, na extensão de (*educare*), tirar, levar e mesmo trazer à tona – e como fazer isso? Se olharmos para a história da civilização humana, vamos notar que a Educação e a Filosofia se relacionam de forma intrínseca no processo de humanização.

A Educação se assume uma prática social que lida com a formação dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, enquanto a filosofia, uma disciplina, literalmente “amor pela sabedoria”, se empenha em questões gerais e fundamentais sobre a existência dos indivíduos nessa sociedade. Para Bachelard (1996, p. 69), “a filosofia tem uma ciência que é só dela, a ciência da generalidade”. Émile Durkheim diz que as relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que as filosofias são em essência, teorias gerais de educação. Ivan Illich (2018) enfatiza que a educação é o processo pelo qual os jovens adquirem ou formam as atitudes e disposições fundamentais, não só intelectuais como emocionais, para com a natureza e o homem.

Neste ensaio ambicionamos apresentar autores que discutem esse fenômeno chamado Educação a partir das leituras, estudos, reflexões e discussões na disciplina em tela.

1. TODA EDUCAÇÃO REPOUSA SOBRE TRADIÇÕES

Todas as sociedades humanas, os grupos sociais e demais instituições: família, igreja, política, empresa... propõe aos seus membros modelos de pensamentos e de condutas a serem seguidos, baseados que são naquilo que a filosofia alemã chamar-se-ia de *zietgeist*. Estes modelos são transmitidos e/ou adquiridos através do processo de formação e de socialização que leva os “recém-chegados” à idade adulta. Por exemplo, cada criança aprende através da sua educação, a interiorizar um modelo masculino ou feminino e apropriar-se dele. Modelos de comportamento sexual, de higiene pessoal, de linguagem, de “técnicas corporais” (Mauss, 2003) enfim, incorpora os arquétipos ligados aos diversos valores disponíveis em seu *status quo*.

A tradição põe os contemporâneos em relação direta aos modelos humanos do passado como nos lembra Hannah Arendt (2007). Nesse sentido, podemos dizer que a tradição proporciona ao presente uma atemporalidade, um repertório de informações que nos faz situar na linha histórica da comunidade humana. O tempo da tradição não se confunde, com o tempo abstrato da ciência, nem com o tempo dos homens de negócio e muito menos à revolução das máquinas. Ele corresponde ao tempo vivido que não cessa de evoluir (mudar), como nos lembra o historiador israelense Yuval Harari (2018), ao tempo concreto da nossa história pessoal, do no nosso ambiente de vida, do cotidiano das famílias, tribos e clãs.

Ao contrário do homem moderno, que tenta orientar-se em função de suas próprias escolhas e dos seus valores pessoais, encontrando em si

mesmo o motor da sua própria ação, o homem tradicional se orienta em função de modelos de vida que haviam em priscas eras, encontrando assim na estabilidade da sociedade as normas que guiam a sua própria ação.

Harari (2018), que faz coro com Bauman (2008) afirma como muitos outros pensadores (sociólogos, psicólogos, historiadores...) que a modernidade se confronta com uma experiência totalmente nova na história da humanidade, enfrenta o futuro sem apoiar-se na tradição, nos princípios, nos costumes e valores individuais, uma sociedade na qual a individualização se tornou um destino e não uma opção. Mas se quisermos enfrentar as nossas ansiedades individuais devemos fazer de modo coletivo.

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-la. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas. (Harari, 2018, p. 319).

Percebe-se que está cada vez mais difícil estabelecer um consenso sobre a natureza da educação, suas finalidades, seus conteúdos ou seus modos operantes. Assim, queiramos ou não, em razão dessa situação de crise e de incerteza, o pensamento educativo atual se choca com questões fundamentais. Que futuro desejamos para os nossos filhos? Entre todos os conhecimentos atuais, quais são aqueles dignos de serem transmitidos às novas gerações? O que merece ser lido, meditado, escutado, apreendido e estudado? Em outras palavras, o que deve ser privilegiado na escola: o conhecimento científico, técnico, literário, artístico ou popular? Que formas de vida queremos favorecer pela educação, pela formação e pela aprendizagem?

Essas perguntas são precisas, pois a escola segundo Harari (2018) não carece transmitir saberes produzidos por essa sociedade, nem tão pouco sobrecarregar crianças e jovens de informações. Tendo em vista que essas informações são em sua maioria falsas.

Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo. (Harari, 2018, p. 322).

Em resumo desconfiamos que o grande trabalho do professor e da escola é fazer com que crianças e jovens consigam captar a informação e que isso faça sentido para sua vida e para a vida de outrem. Sabemos que é uma tarefa difícil de se fazer, porém necessário.

Para Bauman (2008, p. 161) é negado aos “humanos pós-modernos encontrar uma estrutura coesa e coerente na calandra dos eventos contingentes”. Estão sempre ameaçados de “cometer erros custosos e ter frustrações dolorosas”. E arremata dizendo que o “melhor de tudo é não se incomodar com a questão dos padrões [...]” e que adquiram o hábitos de viver sem hábitos.

A Educação tem esse desafio de promover espaços de fomentação da sensibilidade, da criticidade, da habilidade para lidar com mudanças, aprender coisa novas, sobretudo de estabelecer uma relação ética com o outro e não custa repetir, viver coletivamente é o melhor hábito, se pudermos ter algum, porque as nossas ansiedades individuais têm sempre raízes sociais.

Noutras palavras a educação, no “hábito” da ética é pensada numa dinâmica de ensino compromissado com a causa da vida social, afinal “serei sempre o guardião do meu irmão”, e é dessa dependência que se extrai toda a moralidade que me faz ser um “ser ético”.

2. ENTRE O ENSINADO E O VIVIDO

Falar em Educação significa referir-se a encontros inter-humanos. Não se pode compreender o ser humano sem levar em conta a Educação, pois esta prática humana fundamenta a sua natureza. Montagu (1998) enfatiza que o ser humano vai se tornando humano nas relações que se estabelecem com tudo que está em seu entorno, nessa relação, segundo o autor acontece a Educação.

Desse modo, Durkheim (2014) em sua obra Educação e Sociologia descreve que a origem da Educação é contemporânea do aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma do nascimento do ser social, que faz pensar a humanidade.

Nesse sentido, podemos dizer que a Educação não tem uma origem precisa, não foi inventada por ninguém, não começou em nenhum lugar para difundir-se depois, não é propriedade de nenhum povo, de nenhuma cultura. Ela é inerente à experiência humana. Illich (2018) afirma que todas as sociedades humanas se dedicam efetivamente às atividades educativas.

Nos dizeres de Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. Em suma, a educação é uma socialização da geração jovem. (Durkheim, 2014, p. 10)

Levando em conta que não dá como esquivar da tarefa educativa, podemos dizer que a Educação é uma ação exercida pelos adultos sobre as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e transmitir saberes necessários à sua existência. Essa existência exige o

conhecimento do passado, do presente e do futuro. Segundo Rivière (1996) toda a sociedade humana cumpre essa tarefa, essa dupla função – integrar as crianças e transmitir-lhes os seus saberes e seus ritos, a sua cultura. Assim, socializar as crianças é formá-las para a cultura, é levá-las a aprenderem as normas e modelos sociais (de viver, fazer, pensar, alimentar, como assim se corrobora o termo latino...)

Nesse sentido, a Educação é uma atividade social, enquanto a aprendizagem pode ser individual. Ao contrário, a Educação necessita da presença de outrem, pois é uma atividade socialmente organizada. É sempre o indivíduo que aprende, mesmo que seja membro de um grupo ou de uma classe.

Entre o ensinado e o vivido, o conceito de aprendizagem como nos lembra Gomes (2022) é muito pouco utilizado para evocar o que as crianças e jovens ensinam umas às outras. As noções de socialização entre pares e de transmissão cultural são mais usadas nos trabalhos científicos.

O termo aprendizagem segundo Gilles Brougère (2012) é monopolizado para designar o que os adultos sugerem às crianças e, de maneira ainda mais restrita, o que os professores ensinam aos alunos, longe de uma concepção ampliada desse termo, na qual qualquer troca pode levar a uma aprendizagem, quer horizontal, compartilhada na “ética do irmão”, entre crianças, quer vertical, na “ética do pai” de adultos para crianças, como ensina Maffesoli (2011). Estamos ainda mais longe de aceitar a ideia de que uma criança possa ensinar alguma coisa a um adulto.

Desde os filósofos do Iluminismo, adotou-se a ideia de que um homem é perfeito desde que receba uma educação específica. Ela supunha tirar as crianças da sociedade onde faziam tradicionalmente suas aprendizagens, misturadas com os adultos na comunidade rural, para aprisionar em estruturas especializadas: as escolas. As crianças já

não são então homens em miniatura, que participam da vida coletiva à altura de sua menor força física e menor capacidade de compreensão; torna-se alunos cujo trabalho é aprender, como nos mostra Philippe Ariès (1978).

No entanto alguns pesquisadores, como Illich (2018) estão empenhados em descobrir essa concepção estrita do conceito, notadamente acrescentado à ideia de aprendizagem dita formal, uma aprendizagem informal e designando todas as ferramentas desse ensino dito oficial.

Dessa forma,

A maior parte do nosso conhecimento são adquiridos fora da escola. Os alunos realizam maior parte de sua aprendizagem sem os professores, - ou, muitas vezes, apesar deles. [...]. Todos aprendemos a como viver sem auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum (Illich, 2018, p. 44).

Essa noção permite, em especial, aceitar a ideia de que as aprendizagens estão ligadas à vida cotidiana, suas repetições e mudanças, seus acontecimentos, mas sem dúvida outras enraizadas nestas e com efeitos gerais. Para o autor todas as aprendizagens informais encontram sua origem na vida cotidiana, já que toda prática social pode gerá-las.

Contrariamente as ideias correntes herdadas dos modelos escolares, não é só em espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas, que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens. Isso acontece em todas as situações em que elas podem estabelecer uma relação, construir sentidos e desenvolver interesses novos.

Reservar um lugar a essas aprendizagens por vezes incomoda nossos hábitos formativos porque o sujeito que aprende é também um

sujeito que se formou nos/e pelos espaços sociais que frequentam diariamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como vimos, a Educação, “empregada com um sentido bastante vasto para designar o conjunto das influências que os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade” (Durkheim, 2014, p.43), mais que uma disciplina é uma práxis social. Assim como os termos arte e política, o conceito de Educação tem várias definições. Trata-se de campos de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas, os autores.

Durkheim é repetitivo quando diz que é uma ação exercida pelos adultos sobre os mais jovens, a fim de integrá-los a sua comunidade e lhes transmitir saberes atemporais. É preciso destacar que as aprendizagens do cotidiano não substituem as que se efetuam num contexto instituído, mas aparecem no conjunto dessas contribuições como bases da atividade dos sujeitos.

O sujeito que aprende é, em primeiro lugar, um sujeito epistêmico, para quem a relação com o saber é também uma relação consigo mesmo e com o outro. O mundo ordinário, numa expressão francesa constitui o espaço de aprendizagem, muitas vezes ignorado, apesar de ter várias formas para a compreensão se constrói socialmente pelas relações com o outro.

Viver num mundo com excessos de mudanças, sem sombra de dúvidas é um dos grandes desafios da educação como nos lembra Hannah Arendt. Toda prática educativa demanda tempo, valores, espaços, relações, experiências de sujeitos e ritos como linguagem com repercussão afetiva e cognitiva.

Afinal, uma educação no contexto dos saberes da vida cotidiana, não se constitui como uma modalidade de formação que se presa pela estima. Ainda paira uma desconfiança em saberes que se constroem na calandra de eventos contingentes ou mesmo estocásticos. Algum saber alguma coerência, se lhes for concebido, confirmam que essas aprendizagens, na esteira da educação, podem despertar as nossas capacidades de produzir e nos permitam tornar aceitas as dificuldades do mundo que temos para viver.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ALMEIDA, V. **Recém-chegados e estranhas**: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. Revista de Educ. Pública – Cuiabá, v.22, n. 49/1. 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUMAN, Z. A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas; tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- BROUGÈRE, G. **Aprender pela vida cotidiana**. Gilles Bruguère [et al], tradução Antonio de Padua Danesi. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores).
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**; Petrópolis, RJ: vozes, 2014.
- GOMES, C. Aula ministrada no Grupo de Ludicidade e Corporeidade – GPECOL/IE-UFMT. Cuiabá-MT, 25 de maio de 2022.
- HARARI, Y. N. **Educação A mudança é a única constante**. In: 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. – 9. Ed. – Petropolis, rJ:Vozes,2018.

MAFFESOLI, M., & ICLE, G. (2011). **Pesquisa como Conhecimento Compartilhado**: uma entrevista com Michel Maffesoli. *Educação & Realidade*, 36(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20637>

MONTAGU, A. **Tocar**: o significado humano da pele / Tradução Maria Sílvia Moura Netto - São Paulo: Summus, 1988.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

RIVIÈRE, C. **Os Ritos Profanos**: Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

GOMES, C. F.; ROHLER, L. dos S.; AGUIAR, C. de A. A educação no contexto dos saberes do cotidiano. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p. 151-162.