

Educação e cultura contemporânea – pesquisa das novas sociabilidades urbanas

Education and contemporary cultures - Research
of new urban sociability

Cleber Gibbon Ratto*

RESUMO: O presente ensaio teórico resulta do esforço por uma justificação filosófica e sociológica para a delimitação de um novo campo e de estratégias de investigação da educação na cultura contemporânea, frente à emergência de novas formas de sociabilidade, sobretudo, nos grandes centros urbanos. Decorre dos desdobramentos teórico-metodológicos fomentados por uma investigação em curso, desenvolvida na interface de dois grandes centros urbanos latino-americanos, a saber: Porto Alegre/RS/Brasil e La Plata/BsAs/Argentina, incluído o período de formação dos estudantes/pesquisadores nesta abordagem de pesquisa. Partindo do reconhecimento dos desafios que constituem o campo educacional nos dias de hoje, seja na pesquisa ou na formação, busca demarcar e explorar a interface entre a antropologia urbana e a educação, com forte repercussão sobre o campo que se convencionou chamar de Educação e Comunicação.

ABSTRACT: This theoretical essay is an effort by a sociological and philosophical justification for the delimitation of a new field and research strategies of education in contemporary culture, facing the emergence of new forms of sociability especially in big cities. It follows from theoretical and methodological developments supported by an ongoing investigation developed at the interface of two major urban centers in Latin America, namely: Porto Alegre / RS / Brazil and La Plata / BsAs / Argentina, included the period of training of students / researchers in this research approach. Based on the recognition the challenges that constitute the field of education nowadays, whether in research or training, seeks to demarcate and explore the interface between urban anthropology and education with a strong impact on the so-called field of Education and Communication. It seeks to provide theoretical and methodological

Dr. em Educação, Prof. do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle, Unilasalle. Endereço eletrônico: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Busca dar subsídios teórico-metodológicos àqueles que se ocupam de pesquisar as práticas educativas das/nas grandes cidades, mormente aquelas que implicam as novas tecnologias da informação e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: educação; cultura; cidade; pesquisa; novas sociabilidades

subsidies for those who engage in search educational practices of / in big cities especially those involving new technologies of information and communication.

KEYWORDS: Education, Culture, City, Research, New Sociability.

A educação está colocada diante de um curioso e desafiador impasse que esta pesquisa busca compreender/experimentar, desde uma perspectiva etnometodológica. Trata-se de uma ampla difusão da “educação” como valor social em todos os campos da cultura, coincidente com uma crise social generalizada que cobre boa parte desses mesmos campos.

De um lado, a educação se vê fortemente interpelada a responder à crise social coincidente com a crise dos grandes ideais políticos, filosóficos e culturais do último século. E isso seja pela universalização do acesso à *escola* ou pela difusão da *forma escolar* (Vincent, Lahire e Thin, 2001) de socialização presente em outros territórios da paisagem urbana. De outro, a educação vive uma crise de fundamentação ética, que acaba por esvaziar de sentido as formas tradicionais de justificação das suas práticas. De outro, ainda, vê-se diante de formas inusitadas de sociabilidade, emergentes de uma sociedade que opera com tecnologias sociais inéditas, tanto na produção quanto nas formas de governo da cultura.

Assim, a educação, de modo geral, vê-se forçada a experimentar/compreender formas de sociabilidade emergentes da cultura contemporânea, seja na escola ou fora dela, sob pena de sucumbir a discursos e práticas fundamentalistas que muito facilmente passam a modular as práticas educativas. Talvez já não se trate mais apenas de opor resistência às formas disciplinares de governo, uma vez que a cultura contemporânea tem produzido modos cada vez mais sutis de governo dos vivos, operando por meio de novas tecnologias que adentram, sobretudo, os grandes centros urbanos, modulando a produção das subjetividades.

A educação, a cultura e a cidade

O campo da pesquisa educacional a que temos denominado simplesmente de “cultura contemporânea” está atravessado por, pelo menos, quatro grandes linhas de mútua interferência, a saber: o espaço urbano, as práticas educativas dentro e fora da escola, as novas tecnologias e as formas emergentes de sociabilidade. Evidentemente, trata-se de um campo tão vasto quanto indeterminado geograficamente, como convém à área de investigação interdisciplinar que compreende os estudos socioantropológicos da educação no mundo atual.

Vale lembrar na história dessa fértil aproximação entre educação e antropologia, que logo na primeira metade do século XX:

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na idéia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária. (Gusmão, 1997, p. 15)

Um século passado, nunca foi tão relevante o desafio ético que a educação pode assumir ao interrogar-se criticamente sobre a criação de outras formas de existência e convívio, especialmente quando assume um papel de grande relevância na regulação das relações sociais no contexto das grandes cidades. Apesar da grande quantidade de dados acumulados sobre a correlação entre as condições de vida nos grandes centros urbanos e as dimensões específicas das políticas públicas seja no campo da saúde, educação ou assistência social, há a necessidade de colocar em marcha investigações que se ocupem das micropolíticas urbanas.

Em diferentes setores da cultura contemporânea se vive um mal-estar decorrente das abruptas transformações sociais que temos vivido. Emergem novas formas de existir em todas as áreas e boa parte das vezes somos atropelados por “novidades” que, dadas as condições hodiernas, não chegam a ser “digeridas” com suficiente cuidado. Vive-se uma apologia da constante mudança, das renovações permanentes, o atropelo das altas velocidades, a fragilização das crenças e dos valores típicos da tradição, ao mesmo tempo que cresce uma sensação generalizada de insegurança existencial. Enfim, um conjunto de novas experiências que altera sobremaneira nossos modos de estar na cidade e na relação com os demais. Curiosa e paradoxalmente, somos os sujeitos de um mundo “trans” – e nisso a comunicação tem um papel crucial – e, ao mesmo tempo, nos vemos impelidos a erguer fronteiras.

Antes de tudo, por que essa obsessão em demarcar fronteiras? A resposta é que, hoje, essa obsessão deriva do desejo, consciente ou não, de recortar para nós mesmos um lugarzinho suficientemente confortável, acolhedor, seguro, num mundo que se mostra selvagem, imprevisível, ameaçador; de resistir à corrente, buscando proteção contra forças externas que parecem invencíveis e que não podemos controlar, nem deter, e menos ainda impedir que cheguem perto de nossas casas, de nossas ruas. Seja qual for a natureza dessas forças, todos as conhecemos pelo nome – esclarecedor, mas desviante – de globalização, ou (como preferia um amigo meu, Alberto Melucci) “planetarização”. (Bauman, 2009, p. 76-77)

A educação, dispositivo do projeto moderno de autonomia humana, torna-se emblema de forte impacto social no erguimento ou derrubada dessas fronteiras

geográficas, históricas, existenciais e psicológicas. Ora sendo responsabilizada pelo estado atual das coisas, ora sendo investida da esperança de redimir a sociedade, a educação tornou-se signo de ampla circulação. Seja pela fragilização das fronteiras institucionais, pela crescente comunitarização da escola (Nóvoa, 2007), pelo maciço investimento público na universalização do acesso, a educação encontra-se no centro das grandes disputas políticas e econômicas do mundo atual, sendo invadida e invadindo diferentes campos da cultura.

Isso implica, inevitavelmente, que agentes da educação, sobretudo aqueles que compõem o *chão de escola* nas grandes cidades, sejam desafiados por formas inéditas de sociabilidade que vivenciam em seu cotidiano. Novos modos de ser criança, jovem, professor, mulher, pai, mãe, estudante, enfim, uma variedade estonteante de novas relações.

Comumente, formas insólitas de sociabilidade são vividas como amedrontadoras e rapidamente submetidas a modos específicos de controle. Não raro, são compreendidas como desvios, formas aberrantes, defeitos a serem corrigidos ou superados por nossos esquadros convencionais de interpretação e juízo. Ainda assim, a cultura contemporânea não para de gerar novas formas de subjetivação, que precisam ser compreendidas em sua processualidade política, já que educação e cidade tornaram-se termos de um mesmo agenciamento, seja dentro ou fora da escola.

A opção por estudos socioantropológicos, nos grandes centros urbanos, envolvendo as práticas educativas e as sociabilidades emergentes, parece constituir um modo potente de ver “de perto e de dentro” (Magnani, 2002, 2003) aquilo que nos acontece, recusando a atitude intelectual displicente de quem pretende fazer ciência *de longe e de fora*. E talvez esse seja um modo criativo de administrar nosso mal-estar.

Ocupamo-nos, portanto, de demarcar um campo teórico-metodológico pouco explorado, e a partir disso, demarcar desafios e balizas, sobretudo, ao pesquisador iniciante.

Pensar a pesquisa educacional na cidade remete diretamente às transformações culturais típicas das últimas décadas do século XX. As imagens de um mundo consolidado pela tradição, ancorado na imobilidade das instituições sociais e garantido pela perspectiva de grandes projetos coletivos desfizeram-se *pari passu* à progressiva tecnologia social, que alterou nossos modos de existir e conviver. O “progresso”, projeto oficial da modernidade, trouxe a possibilidade de estarmos conectados aos recantos mais longínquos do planeta em tempo real e de termos virtualmente ao acesso de nossos dedos tudo e todos, os quais, outrora, só seriam acessíveis a partir de um grande ímpeto colonizador e expedicionário. O que parece ter mudado é a consistência da modernidade. Como sugere o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2001), estamos vivendo uma modernidade líquida. E a educação responde diretamente a essas transformações, além de estar implicada em seu agenciamento.

Trata-se, então, de compreender a cultura contemporânea em coincidência com sua produção. Contemporâneo deixou de ser meramente a condição daquilo que é coincidente com nossa própria existência para designar um momento político, cultural e social com características próprias. Assim:

o que define a contemporaneidade é o fato de viver numa mesma época e de compartilhar referências comuns. (...) Hoje a novidade é que, mesmo com independência dos modos de vida dos homens que habitam nosso planeta, existem referências compartilhadas. Temos nossas referências locais, compreensíveis em nosso pequeno meio, mas também participamos de uma cultura mundial, atrelada a outras referências. (Augé e Colleyn, 2006, p. 23-24, tradução do autor)

O reconhecimento da cultura contemporânea como um momento político e social de características próprias implica, pelo menos, três evidências: a *pluralidade e coexistência das culturas*, as *referências globais comuns* e a *busca de diferenças internas que garantam uma estilização cultural própria das comunidades locais*. No trato daquilo que aqui convençamos chamar de contemporaneidade, encontraremos uma infinidade de autores que buscam descrever, analisar, criticar ou promover as marcas desse tempo. Alguns que buscarão nostalgicamente caracterizá-lo como o tempo da fragmentação, da diluição das forças sociais, um tempo em que a falência dos grandes ideais e das grandes narrativas teria nos deixado órfãos de sentido (Cova, 1997; Welsch, 1995). Outros, na defesa otimista desse novo tempo, defendem a inevitabilidade das mudanças e promovem a contemporaneidade à condição de um tempo de redenção, onde livres dos imperativos universalistas, poderíamos constituir livremente nossos modos de existir e conviver (Maffesoli, 2005).

A despeito de todas as controvérsias e disputas teóricas na descrição da cultura contemporânea, aqui optaremos por destacar exatamente essa tensão entre a perspectiva da individualização dos gostos e estilos em coexistência com novos modos de conviver coletivamente. Em resumo, “a época atual se caracteriza, para cada indivíduo, por um vaivém entre o nível local e o global.” (Augé e Colleyn, 2006, p. 26, tradução do autor)

Importa destacar que as mudanças constitutivas da contemporaneidade advêm fundamentalmente das transformações operadas sobre o tempo, o espaço e a subjetividade, categorias de fundamental importância para os estudos socioantropológicos.

É curioso observar que boa parte da produção da pesquisa socioantropológica voltada para a cultura contemporânea na educação vê-se de um modo ou de outro atrelada ao campo da Educação e Comunicação, se compreendermos este último como o conjunto de:

investigações cujo aporte teórico, de natureza filosófica, dá sustentação a estudos empíricos acerca do papel desempenhado pelas mídias na socialização de crianças e jovens, na construção de identidades, na manutenção de relações de poder, na construção das culturas, na consolidação dos estados nacionais, na produção e difusão do conhecimento científico, nas práticas educacionais em

geral, além do uso dos meios pelos movimentos sociais, tendo como objeto tanto os dispositivos utilizados pelos meios para produzir sentido e veicular ideologias quanto os processos de apropriação e de produção de significados que tem lugar nos distintos sujeitos que se relacionam com os conteúdos dos meios. (Duarte, 2007, p. 26-27)

A demarcação de um campo tão amplo no universo da pesquisa educacional dá-se em função de um movimento maior que precisa ser compreendido. A educação e a comunicação assumiram na atualidade uma função utópica, autoproclamando-se a “grande alternativa” no caminho dos ideais democráticos modernos. Philippe Breton aponta que há no século XX uma estreita relação entre “a crise do vínculo social, dos sistemas de representação e o progresso da comunicação como utopia” (2000, p. 170). Pode-se dizer que a extensão assumida pela comunicação atendeu a três grandes etapas que podem ser assim apresentadas: primeiro, a partir de 1942, uma agregação de estudiosos provenientes de diferentes campos de investigação, reunidos em torno da metáfora da “rede”, figura que buscava construir um campo interdisciplinar que colocaria sob o mesmo signo um conjunto de diferentes fenômenos já conhecidos nos campos específicos da cardiologia, da neurofisiologia, da telefonia, da eletrônica e das matemáticas aplicadas. Tal desenvolvimento teve um alcance bastante restrito, circulando de modo mais vasto apenas na comunidade científica. Um segundo momento, inaugurado a partir de 1948 sob influência do matemático Norbert Wiener (1948; 1952), integrante daquela rede interdisciplinar inicial, buscou estender a noção de rede e de comunicação ao campo da análise e da ação política, desenvolvendo um conjunto de teses que buscava alastrar o tema da comunicação a outros campos da cultura não mais restritos meramente aos da cena acadêmica. Funda-se aqui a vontade de um paradigma unificador. A terceira e última etapa é a permeabilidade da sociedade do pós-guerra a esse novo ideal utópico, cujo desenvolvimento atribui-se fundamentalmente a uma transposição das teses de Wiener ao campo das ciências humanas e sociais, que passaram mais fortemente depois da guerra fria, já nos anos oitenta, a servir-se da comunicação e da imagem das “redes” como figuras centrais na tentativa de consolidação de uma nova democracia.

Assim, a comunicação ganha força como discurso de amplo valor social e político. O que se desenvolve é uma proposta epistemológica de grande impacto, cuja principal ideia é a possibilidade de traduzir toda a realidade em termos de informação e comunicação, borrando os limites disciplinares entre as ciências. Wiener não via a cibernética e seus desdobramentos como uma nova disciplina, senão como a possibilidade de renovar o conjunto das disciplinas em torno de uma noção unificadora que servisse como parâmetro universal para o conhecimento. Busca, com isso, fundar uma visão de mundo global e unificada, em que a informação e a comunicação passam a ser as grandes forças de comunidade política e social.

A progressiva penetração de tais temas e práticas no campo das discussões éticas e educacionais é correlata a uma impotência da metafísica na consecução de

um projeto universalizante do mundo moral. A educação, como agência privilegiada do pensamento moderno na instalação de um projeto ético com pretensões majoritárias, frente à crise da Razão, vê-se desafiada a rever suas bases de justificação.

A ausência de um fundamento sobre o qual possam pousar com segurança os projetos educacionais ou, no mínimo, o enfraquecimento de tal ideia faz com que se produza um importante deslocamento da ética para o estético, levando a uma mudança não menos importante nos modos de compreender, justificar e orientar o agir moral. Áreas, até então, aparentemente incomunicáveis passam a penetrar-se e intercambiar com facilidade, sendo os grandes centros urbanos exemplares típicos dessa hibridação cultural.

Apesar de não se tratar de um efeito homogêneo sobre o campo educacional, a influência se faz sentir de maneira bastante nítida em muitas das práticas educativas atuais. O forte investimento nas narrativas culturalistas, a crescente comunitarização da escola, a interminável rediscussão dos currículos escolares, as aberturas institucionais de toda ordem, a crise das disciplinas, a propagação da violência, a intensificação das relações sociais mediadas eletronicamente, entre outros, são indícios do modo como as éticas estetizadas se alastram na cena contemporânea, dando-nos a nítida impressão de sermos artífices de nossas próprias experiências, de novos e inusitados modos de existir e conviver.

Trata-se de um movimento que envolve dois jogos:

Primeiro, uma importante rarefação do exercício disciplinador das instituições, fazendo com que as técnicas disciplinares estejam cada vez mais disseminadas na trama social e presentes nas consciências individuais que, assim, assumem-se como fortes agentes de uma autonormalização. Disciplinar passa a ser uma tarefa de cada um sobre si mesmo, sob pena de não se estar em dia com a normalidade. E disso tratam as ciências humanas. Trata-se de uma privatização das disciplinas tornada possível por efeito de uma ampla e generalizada flexibilização das fronteiras institucionais nos mais diferentes níveis – versão mais atual do individualismo, filho dileto do “neo”liberalismo capitalista.

Segundo, uma intensificação dos processos ditos globais, tornando possível uma homogeneização das diversidades em séries cada vez mais regulares. Uma aparente apologia à valorização das diferenças surge como passo inicial e indispensável para uma decorrência praticamente imediata, o aplainamento das diferenças em favor da afirmação de uma identidade calcada no próprio princípio da instabilidade e da mudança. Praticamente uma máxima: não pare de tornar-se diferente! Nesse sentido, o poder biopolítico cumpre com sua função regularizadora, fazendo a apologia da liberalização e da simpatia à diversidade, impondo como condição o agrupamento de tais diversidades em séries bastante regulares e controláveis. E nisso, tanto as biotecnologias como as tecnologias da informação/comunicação são suportes imprescindíveis.

Curiosamente, como aponta Marcondes Filho (2004):

Há algo de errado no mundo das comunicações. Em nossa época atual não se fala de outra coisa. Comunicar é um imperativo, uma ordem. Todos têm de se comunicar. Sem comunicar não há vida, tudo tem de ser repassado, transmitido, revelado. Temos de nos tornar transparentes aos demais, mostrar-nos. Não há outra fórmula. Há todo esse mundo de aparelhinhos, aparelhos grandes, máquinas, torres, canais, fibras óticas para nos facilitar e proporcionar o contato com o outro e com grandes comunidades. Tudo à nossa disposição para que possamos comunicar, mas não nos comunicamos. Ou, então, fingimos comunicar, aceitamos que uma troca de mensagens por computador já é um diálogo, que o fato de transmitirmos nossa cara por câmera fotográfica doméstica é estar junto com o outro. (p. 8)

As práticas educativas típicas da cultura contemporânea, por sua vez, sofrem diretamente o impacto de tais transformações.

Se, outrora, as mecânicas disciplinares estavam na direta dependência de determinados meios de fechamento e institucionalização, hoje parecem funcionar com nítida eficiência numa sociedade que se define pela abertura e pela flexibilização de seus padrões institucionais. Todo um movimento, inaugurado com as profundas transformações que especialmente a segunda metade do século passado fez proliferar, trabalha na direção de uma ampla fragilização das instituições que, até então, vigoravam como pilares de um ideário de integração social. Isso nas mais diferentes agências sociais, escola, família, hospital, indústria, entre outras tantas. Novos padrões de sociabilidade tanto na vida doméstica quanto laboral e comunitária carregam em comum a marca de uma certa antipatia pela territorialidade, pelos lugares mais estáveis, pela duração. Como bem aponta Bauman (2001), a sociedade está “testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento.” (p. 20)

A educação, por sua vez, alvejada por todo esse imaginário, parece responder a esse clima de época produzindo novas modalidades de relação com os saberes e com a própria cidade. Ora atraída pelos modismos que a fazem estar alinhada ao conjunto das inovações técnicas do mundo atual, ora reticente quanto ao fato de aderir às vanguardas, a educação vai criando e recriando modos de viver a cultura contemporânea, constituindo-se com/na cidade, feita de macro e micropolíticas.

O que importa destacar, a partir desta investigação, é a evidente necessidade de investirmos em nossa capacidade de ação no espaço público enquanto prática política. E para isso, as ações educativas contemporâneas muito têm contribuído, na medida em que excedem a escola formal e seus muros, invadindo o espaço urbano complexo como forma de ação e governo das práticas sociais em geral.

Tal implicação da pesquisa educacional com a cidade contemporânea, espaço que a todos nos identifica e diferencia ao mesmo tempo, pode levar os educadores a

enfrentarem a realidade e exercitarem até o fim sua capacidade de ação – que é, afinal, a capacidade de modificar o curso dos acontecimentos a partir de novos investimentos nas relações e nos vínculos, entendidos como elementos essenciais na construção de um novo capital social. Não de modo ingênuo, mas segundo uma reflexão contínua e séria sobre as condições do próprio agir. (Magatti, 2009, p. 12)

Pesquisa das novas sociabilidades – compromisso ético com a cidade

Tal panorama demarca claramente o desafio ético e político da pesquisa em educação nas grandes cidades e é o que esta pesquisa corrobora. Diante da ampla celebração do relativismo, que assoma na pesquisa educacional a partir da segunda metade dos anos 90, cabe colocarmos-nos a questão da implicação política de nossas investigações, especialmente quando se trata de flexibilizar os cânones da tão atacada pesquisa de inspiração positivista.

Vale lembrar o célebre texto de Chizzotti (2003) ao apontar que:

Uma agenda futura para a pesquisa sugere que algumas questões candentes continuarão a provocar os pesquisadores: algumas, epistemológicas: a onipresença e onipotência do autor no texto e a relevância do ‘outro’, o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação perfuntória ou performática do texto científico; outras, ético-políticas, como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e a participação na transformação deliberada da vida humana. Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (p. 232)

Atreladas a um paradigma interpretativo que rompeu com a dureza das noções de verdade científica e a generalização, as ciências sociais atualmente disputam discursivamente no campo das interpretações sempre provisórias e inacabadas. O desafio de fazer ciência na contemporaneidade passa pela permanente revisão de nossos instrumentos, uma vez que eles devem adaptar-se às variações caleidoscópicas do próprio mundo contemporâneo.

Isso, no entanto, não pode furtar-nos do duro e nobre empreendimento de pensar a produção das verdades como jogo político que requer consistência epistemológica e clareza ontológica de nossas opções. Associado ao espírito de época pós-moderno que busca fazer da cidade apenas um lugar de passagem, quando muito de “frequentação intensa” (Geertz, 2001), a pesquisa das novas sociabilidades não pode render-se à simplificação. Como bem lembra a professora Maria Célia, atualmente:

observa-se algo ainda mais grave, o embaralhamento entre ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, de acentuado perfil pós-moderno. Nossos conhecimentos são relativos, dizem, porque são sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, culturais, etc. E desse caráter transitório e relativo de nosso conhecimento infere-se que ele não pode ser objetivo, será sempre um ponto de vista individual, de um grupo, de uma cultura. Dito de outro modo, do relativismo epistemológico deduz-se o relativismo ontológico. Ou seja, da concepção de acordo com a qual idéias, teorias, etc. opostas não podem ser objetivamente

comparadas, porque da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma (DUAYER, 2006, p. 120) conclui-se a impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional, da objetividade, enfim, da própria cognição do real. (Moraes, 2007, p. 2)

É nessa esteira que propomos pensar em um corpo de referências teóricas e metodológicas para a pesquisa educacional das novas sociabilidades na cidade contemporânea, partindo da experiência de investigação que vem sendo desenvolvida em dois grandes centros urbanos latino-americanos e que nos tem servido de campo. Uma aproximação mais efetiva com a antropologia, e com a antropologia urbana de modo especial, parece ser bem mais potente que o mero exercício especulativo de corte fracamente literário que tem inspirado certa “tradição” pós-moderna de relato-experimentação das paisagens urbanas.

Pensar a cidade e as práticas educativas que nela se desenvolvem, nas fronteiras da escola e para além delas, urge como tarefa daqueles que desejam compreender os modos como temos podido existir e conviver numa realidade assombrada pelo desfazimento constante das formas convencionais de sociabilidade. Queremos recolocar em cena o valor das práticas etnográficas no contexto das grandes cidades, sobretudo onde elas se encontram com a proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação, vetores de forte interferência na produção das subjetividades.

Para tanto, importa entender que a etnografia é para a antropologia mais que um método de investigação ou coleta de dados. Trata-se de uma postura do investigador frente à realidade que busca pesquisar, implicando uma viagem ao mundo do “outro”, à procura da teia de significados inscrita em toda ação social. Trata-se de tentar tomar o “ponto de vista nativo” para alcançar o entendimento dos modos pelos quais são construídos os significados de determinada conduta. Envolve, assim, uma imersão do pesquisador no dia-a-dia do grupo pesquisado, no contexto natural.

Geertz (1978) sugere que o método etnográfico seja compreendido como uma descrição densa em que o pesquisador apresenta em profundidade as culturas pesquisadas como uma teia de significados. Os sujeitos produzem na vida social os significados que regulam seus modos de existir, conviver, sentir, consumir, criando seus próprios “textos”. São estes “textos”, nem sempre escritos, o material sobre o qual o pesquisador deverá trabalhar. Para ele, o trabalho antropológico é microscópico, porque olha com atenção especial para o detalhe, para os pequenos gestos, para a vida cotidiana.

O olhar etnográfico define uma postura e não somente uma técnica. Está ancorado numa concepção de realidade, onde o real não se encontra pré-definido à espera de ser descoberto. São os próprios atores que definem a situação na qual se encontram e a constroem conforme os significados e sentidos postos em jogo.

Assim, ainda que essa natureza de investigação não se preste a transposições conceituais generalistas, compreender as novas sociabilidades nas práticas educa-

tivas das grandes cidades, com uma perspectiva etnometodológica, certamente amplia a potência conceitual e heurística de nossas investigações na área da educação e comunicação. Em se tratando da etnografia, “ela trabalha não apenas aqueles arranjos específicos, forjados pelos atores numa prática que é coletiva – seja no terreno do trabalho, do lazer, da religiosidade e outros –, mas também está atenta e leva em conta suas representações, de forma a elaborar um modelo explicativo mais abrangente.” (Magnani, 2003, p. 93)

Originalmente, a antropologia esteve vinculada ao estudo do “outro” como estranho, distante, aqueles que compunham as sociedades ditas primitivas e tradicionais. No final do século XIX, ela busca consolidar-se como campo científico e a prática de contato direto com as sociedades estudadas ainda não constituía uma de suas premissas fundamentais. Somente no início do século XX, com Malinowski, um polonês naturalizado britânico, a antropologia encontra no método etnográfico sua mais cara referência, de grande importância até os dias atuais.

Isso consistia no fato de que “o próprio antropólogo deveria ir a campo. Seria indispensável o recurso ao ‘olhar antropológico’, aquele supostamente desprovido de preconceito, capaz de relativizar, escapando da postura etnocêntrica, isto é, capaz de entender a outra sociedade a partir das razões que seus próprios membros constroem para justificar seus comportamentos.” (Jaime Junior, 2001, p. 69)

É importante lembrar que a organização da sociedade no começo do século XX permitia um trabalho exploratório preciso, porque o “outro” estava bem localizado, circunstanciado, e se podia fazer disso uma condição de imersão numa determinada cultura. O “outro” tinha seu próprio lugar.

Na segunda metade do século XX, as transformações do mundo forçaram muitas mudanças no campo dos estudos antropológicos. Encontramos no antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, já em 1962, uma forte preocupação com o estatuto epistemológico da antropologia. Ele desconfiava que a devastação cultural promovida pelo Ocidente em relação a muitas sociedades tribais e a evidência da transformação dessas sociedades em cópias das metrópoles europeias poderiam criar uma crise de objeto de estudo para a antropologia. Mas, segundo ele mesmo, “enquanto as maneiras de ser e agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças, que, de forma sempre renovada, continuará a ser o domínio da antropologia” (Lévi-Strauss, 1962)

Desse modo, a antropologia vem sofrendo transformações de caráter teórico e metodológico que respondem às mudanças trazidas pela contemporaneidade. Com as mudanças na ordem do tempo, do espaço e da subjetividade – já apontadas anteriormente como as três grandes categorias nas quais se inscrevem as modificações sociais apontadas por esta investigação – chegamos a conceber que o lugar da antropologia na atualidade seria uma espécie de *não-lugar*, como pretende Marc Augé (1994). Torna-se objeto da antropologia toda e qualquer manifestação, localizada ou dispersa, que evidencie um modo de ser do homem em sua relação com a alteridade. E é nesse sentido que as práticas educativas nas grandes cidades

podem ser examinadas. Não apenas os lugares definidos, as sociedades circunscritas, as comunidades localizadas, mas também todos os espaços de circulação e as práticas sociais que fazem do homem um nativo do mundo.

Afinal, quem são os “outros”, os “estranhos”, os “distantes” no mundo da interatividade constante, da apologia da diferença e do encurtamento das distâncias? Como pretende Clifford Geertz (1983), agora todos somos nativos!

Incluindo ferramentas típicas dos estudos antropológicos, também presentes na tradição da pesquisa educacional pós anos 80, a observação-participante, as entrevistas em profundidade, os registros em diário de campo, as fotografias, as filmagens, propomos:

a hipótese de que a antropologia tem uma contribuição específica para a compreensão do fenômeno urbano, mais especificamente para a pesquisa da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades contemporâneas e que, para cumprir esse objetivo, tem à sua disposição um legado teórico-metodológico que, não obstante as inúmeras releituras e revisões, constitui um repertório capaz de dotá-la dos instrumentos necessários para enfrentar novos objetos de estudo e questões mais atuais. (Magnani, 2003, p. 83)

A escolha por aproximação às estratégias do campo teórico-metodológico da antropologia urbana pode, na educação, atender francamente aos objetivos de favorecer a compreensão dos diferentes modos de vida nas grandes cidades, fomentando o exercício da tolerância com as formas emergentes de existência e convívio.

Os problemas atuais da antropologia urbana não consistem unicamente em compreender como as pessoas conciliam a velocidade do conjunto urbano com o ritmo lento do território que lhe é próprio. Nosso trabalho consiste também em explicar como o progresso aparente da comunicação e da racionalidade na mundialização engendra novas formas de racismo e exclusão. Já não podemos nos contentar com fazer uma antropologia da diferença. Trata-se de imaginar como podem coexistir a utilização da informação internacional e a necessidade simultânea de pertencimento e de raízes locais... no seio de um multiculturalismo democrático. (García Canclini, 1997, p. 391)

Em síntese, a análise da implicação teórico-metodológica da investigação em curso aponta na direção da fértil aproximação entre a pesquisa educacional e a antropologia urbana, sustentada pelos seguintes princípios emergentes da própria experiência de investigação: a etnografia como forma privilegiada de aproximação aos temas educacionais urbanos; a manutenção de um enfoque holístico clássico, observando de maneira conjunta as diferentes dimensões dos processos sociais; e o interesse por captar a visão de realidade e teorias dos próprios atores sociais imersos em sua teia de significados e mediações, que o campo da educação e comunicação se ocupa de compreender.

Tais demarcações desdobram-se na forma de uma interpelação à pesquisa educacional e, em especial, à pesquisa desenvolvida no campo da educação e

comunicação, no sentido de ultrapassar os modelos clássicos de investigação “da cidade objetificada” pelo racionalismo científico, mas também de ir além da mera narrativa estetizada de uma perspectiva sempre relativista da cidade e dos cidadãos.

O espaço da vida pública e da ação política, encolhido ao longo das últimas décadas, precisa ser reabilitado por ações educativas que se assumam ao mesmo tempo pesquisa e formação, uma vez que a própria constituição das sociabilidades no mundo atual se dá na coincidência de suas formas de expressão e comunicação. Pesquisar as práticas educativas dos/nos grandes centros urbanos, quando a educação passa a ser pensada para além das terras escolares, implica abrir o diálogo com as variedades culturais que a constituem e assumir que sua pesquisa se dá no exato momento de sua construção. E é precisamente daí que resulta a gravidade de nosso compromisso ético e político enquanto pesquisadores e cidadãos.

Referências

AUGÉ, Marc; COLLEYN, J. *Qué es la antropología*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRETON, Philippe. *La utopia de la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafio. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2). Lisboa: Universidade do Minho, 2003, p. 221-236.

COVA, B. Community and consumption: towards a definition of the linking value of products or services. *European Journal of Marketing*, Vol. 31, n° 3/4, pp. 297-316, 1997.

DUARTE, Rosália. Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. In: *Educação e Cultura contemporânea*, v.4, n.7. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, jan-jun 2007, pp.12-31.

GARCÍA CANCLINI, N. Cultures urbaines de la fin du siècle: la perspective anthropologique. *Revue Internationale des sciences sociales*. n.153, pp. 381-392, 1997.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, 1983.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Caderno CEDES*. v.18, n.43, Campinas, dez. 1997.

JAIME JÚNIOR, Pedro. Etnomarketing: antropologia, cultura e consumo. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, ano 4, pág. 68-77, out./dez. de 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A crise moderna da Antropologia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 10, p. 19-26, 1962.

MAFESSOLI, Michel. *O mistério da conjunção*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAGNANI, J. Guilherme & TORRES, Lilian. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo soc.* [online]. 2003, vol.15, n.1, pp. 81-95.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Até que ponto, de fato, nos comunicamos?* São Paulo: Paulus, 2004.

MOGATTI, Mauro. Bauman e o destino das cidades globais. In: BAUMAN, Zigmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. Trabalho Encomendado. *30ª Reunião Anual da ANPED*. GT Filosofia da Educação, 2007.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livreto do SINPRO/SP. São Paulo: Via Imprensa, 2007.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.

Recebido em: 17/08/2011

Aprovado em: 04/10/2011