

A CRISE DOS PARADIGMAS E A EDUCAÇÃO

Adrian Alvarez Estrada*

ESTRADA, A. A. A crise dos paradigmas e a educação. *Educere*. Umuarama. v. 4, n. 1, p.5-18, 2004.

RESUMO: Este artigo refere-se, inicialmente, à crise do paradigma clássico e à emergência de outros paradigmas, dentre os quais destaca-se o holonômico. A partir dessa reflexão, discute a importância da cultura análise de grupos para o estudo das práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: paradigma da complexidade, cultura análise de grupos, dimensão simbólica

The Paradigms Crisis and the Education

ABSTRACT: This article refers, initially, to the crisis of the classic paradigm and to the other paradigms emergency, in which the text emphasizes the holonomic one. From this reflection on, the text discusses the importance of group cultural analysis for the school practices study.

KEY WORDS: paradigm of complexity, group cultural analysis, symbolic dimension.

Introdução

Em nível teórico, a bibliografia mais tradicional sobre organização e administração escolar nos apresenta a escola como uma unidade, como uma estrutura, onde o bom funcionamento depende da harmonia das partes que a compõem. Dentro de cada uma das partes é necessário coesão e uma organicidade tal, que as pessoas que compõem cada uma delas perdem sua identidade e seu caráter ímpar para tornarem-se “agregados”, que devem pensar, agir e sentir de maneira semelhante. Isto dentro de uma sala de aula torna-se muito claro, na medida em que o professor, geralmente, espera que todos os alunos possuam um mesmo padrão de comportamento, que aprendam em um mesmo ritmo, que reajam de maneira semelhante frente a uma motivação: desaparece a unidade aluno para dar espaço à unidade classe.

A partir de autores como Paula Carvalho, Maffesoli e Erny, é possível propor-se um novo olhar sobre a organização escolar, resgatando a pessoa e sua expressão dentro desta estrutura. Este novo olhar permite que capturemos os

* Doutorando em Educação pela USP; Mestre em Educação pela USP; Coordenador do Colegiado de Pedagogia da UNIPAR/Cascavel; e-mail: adrian@unipar.br.

elementos de coesão e os elementos de diferenciação do grupo, informações preciosas para o entendimento das relações e conflitos dentro da estrutura. É nessa diferente maneira de olhar que encontro a possibilidade de realização de um trabalho que ofereça resultados significativos.

Essa abordagem situa-se no campo da Antropologia das Organizações. Geralmente, nas investigações sociológicas, a abordagem macro-estrutural é notoriamente privilegiada. As categorias econômicas, políticas e sociais são as usadas e, com elas, pretende-se dar conta da análise do social. Entendemos que elas são importantes, no entanto, relativizamos sua capacidade de dar conta da totalidade do real. Por entender que ela é limitada, apoiamo-nos numa abordagem que, complementarmente, leve a um aprofundamento como na análise que se pretende fazer. Esta abordagem baseia-se num quadro epistemológico ampliado – o paradigma holonômico, que é uma tentativa de olhar para a realidade de uma forma global. O paradigma holonômico pretende desenvolver uma visão transdisciplinar, capaz de captar elementos do real em sua unidade interativa. Isso tudo é possível quando se tem um olhar mais atento às questões do cotidiano e ao fator micro-estrutural a que se visa prioritariamente.

Como nos situamos numa tradição de pesquisa que vem se desenvolvendo através do Centre de Recherches sur l'Imaginaire e, em nosso caso, fundamentalmente do **Centro de Estudos de Antropologia do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação (CICE/FEUSP-EDA)**, evidentemente que muitos trabalhos já foram realizados nessa linha de culturanálise de grupos (Teixeira, 1990; Garcez, 1991; Tanuz, 1992; Lima, 1992; Lahud, 1993; Suano, 1993; Porto, 1994; Barros, 1989; Mello, 1989). Por outro lado, todos os autores desses trabalhos começaram por explicitar a epistemologia e a metodologia que norteariam suas abordagens, de tal modo que já temos em todos os trabalhos mencionados referências suficientes a esse “aparelho conceitual”. Em termos teóricos, convém aqui mencionar o livro do Prof. Denis Badia (1999), que faz o referencial de Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand.

Sobre os Quadros Paradigmáticos

A questão paradigmática será explicitada, neste item, para nortear o leitor na linha de abordagem utilizada para a realização deste trabalho. A nossa opção volta-se para o paradigma holonômico, pretendendo apresentar sua importância no estudo das organizações, suas características de base, a relação da questão paradigmática e a proposta de uma Antropologia das Organizações e, mais especificamente, das organizações educativas.

Mas o que é paradigma? Segundo Prado Coelho *apud* Teixeira & Porto, (1995:22), poderá

... significar 'modelo', poderá significar 'problemática', 'horizonte metodológico', 'epistema' e, sem dúvida significa alguma dessas coisas, nem todas, mas algumas, mesmo de um modo às vezes oblíquo ou difuso – a verdade é que um autor, quando escolhe a palavra 'paradigma', e afasta as outras do elenco semântico de que dispunha, **pretende significar alguma coisa com essa escolha**. Mesmo que apenas seja uma mera afinidade com outras linguagens, outros domínios.

Porém, foi Thomas Kuhn (1996) quem deu uma ampla dimensão à noção de paradigma¹. Ao retomar a noção de Collingwood, dela extraiu a idéia de sistema de pressuposições², definindo paradigma como uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica.

Entendemos com Kuhn (1996, Cap. 9), que “Revoluções Científicas” são episódios de desenvolvimento, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por outro. Considerando-o como uma forma de olhar a realidade³, a questão que se coloca é a da questão paradigmática: como se dá essa mudança? Por quê? Para Kuhn, essa mudança surge do sentimento de que o paradigma antigo deixou de responder adequadamente à compreensão da realidade.

Nos momentos iniciais, próximos à mutação paradigmática, os pressupostos são explícitos, conscientes, deslizando, porém, para o inconsciente, para o nível do implícito, quando a crise se atenua. Nesse momento, pode tornar-se um obstáculo ao diálogo (Teixeira & Porto, 1995:23).

Segundo Paula Carvalho (1987:48-71), a explicitação do paradigma é de fundamental importância na pesquisa científica,

pois o fato dele ter se tornado implícito no diálogo elimina o caráter de diálogo e as partes, comprometidas com diferentes cosmovisões, não só deixam de falar uma com a outra, passando a falar uma contra a outra; além do que, freqüentemente, por não saberem desde onde falam, não sabem realmente o que falam.

¹O termo grego paradigma, que significa modelo, epistemê (entendida no sentido de cosmovisão, da forma pelo qual o mundo é percebido e representado) é utilizado por Thomas Kuhn em vários sentidos. No nosso caso, convém explicitar três deles: o sociológico, o metafísico e o epistemológico. No sentido sociológico, paradigma é a estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica, isto é, o conjunto de valores, crenças, técnicas, normas partilhados pela comunidade científica. No sentido epistemológico, é esquema de pensamento para a explicação e compreensão da realidade. Já no sentido metafísico é uma determinação mais ampla e mais difusa que a teoria, ou seja, não é uma teoria e pode funcionar sem ela sendo, nesse caso, mais extenso que a teoria.

²Collingwood define a teoria como um sistema formado por rede de pressuposições e relações de significado. Cf. Prado Coelho, E. **Os universos da crítica, paradigma nos estudos literários**. Lisboa, Edições 70, 1982, p. 29.

³Segundo Prado Coelho, “o ‘olhar’ epistêmico de hoje está inteiramente aberto para os impossíveis de outrora: o vago, a desordem, o fluxo, o rizoma, a diferença, o plural. Em lugar de mudar de linguagens nota-se mudar de olhar. É isso um paradigma: uma forma de olhar. Mudar de paradigma: mudar de olhar” (p. 25).

Ainda, segundo Paula Carvalho (1990:21), a tendência do paradigma a parametrizar inconscientemente o conhecimento e a ação da comunidade científica é importante, não apenas no que se refere à comunicação, mas, principalmente, por florescer nessa comunidade um sistema de defesas que, ao articular o saber e poder produz o que Marilena Chauí (1982) chama de “discurso competente”. Assim, a questão paradigmática pode encaminhar uma proposta de crítica eficiente a partir da qual se poderia dar uma re-paradigmatização.

Assim sendo, a explicitação do paradigma torna-se cada vez mais importante para a compreensão da crise dos grandes sistemas interpretativos que, gradualmente, vem perdendo sua capacidade de explicar uma realidade, cada vez mais complexa, heterogênea e plural. Assiste-se hoje a uma saturação desses grandes sistemas, que têm falhado na sua pretensão racionalista de organizar em macromodelos e macrosistemas os vários aspectos do real. É o que alguns autores têm chamado de crise do paradigma dominante – também chamado de “clássico” ou da “simplificação” (Morin, 2000).

Segundo Souza Santos (1988:48), o modelo que preside a ciência moderna – que foi constituído a partir da revolução científica, do século XVI –, é global, totalitário e nega o caráter racional, portanto, científico, a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Ressaltemos que esse modelo, constituído nas ciências naturais, impôs-se também às ciências humanas e sociais que, se não conseguissem adotar seus princípios, eram chamadas de pré-paradigmáticas.

O paradigma dominante (clássico) enfrenta atualmente uma crise teórica resultante do avanço do conhecimento, principalmente, nos campos da microfísica, da química e da biologia.

Fundando-se em uma **razão fechada**, cujos princípios são a **simplificação**, a **generalização** e a **disjunção**, encaminha um pensamento simples que **reduz** o complexo ao simples, ao separar a realidade em fragmentos; **rejeita** o acaso, a desordem, o singular; **separa** o sujeito do objeto e este do seu ambiente; e **elimina** a incerteza, a ambigüidade, o contraditório e a complexidade do real (Teixeira & Porto, 1995:24).

Desse modo, o método da ciência clássica, fundamentado no duplo princípio da disjunção e da redução, reconduz o conhecimento do objeto àquelas unidades elementares que o constituem, ocultando as suas interações organizadoras.

Ainda, segundo Souza Santos (1988:58), a reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico mostra-nos que este exigiu um rigor científico que “marginalizou” tudo o que não pode ser explicado pela razão.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis.

Para Morin (2000) a razão clássica tornou-se o grande mito do **saber**, da **ética** e da **política**. O racionalismo exacerbado que prevalece na sociedade industrial conduz a uma autodestruição da razão, a uma desrazão. A razão técnica coloca-se a serviço da dominação.

Pode-se dizer que a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologização são efetuadas segundo regras e princípios de racionalização, isto é, a manipulação de indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios da ordem, da economia e da eficácia (Teixeira & Porto:1995, 25).

Nesse sentido, cada vez mais surgem críticas ao paradigma clássico, realizadas por autores das mais diversas filiações teóricas e ideológicas. Essas críticas procuram evidenciar o papel desempenhado na sociedade moderna pelo racionalismo e pela racionalização generalizada que dele decorreu, realçando a polarização paradigmática que circunscreve, de um lado, esse paradigma e, de outro lado, novas propostas paradigmáticas – “paradigma holista” (Koestler), “paradigma do antagonismo contraditorial” (Lupasco, Durand), “paradigma holonômico”⁴ (Colóquio de Córdoba) e “paradigma da complexidade” (Morin). Segundo Souza Santos (1988:59-60), “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite mas nunca por eles determinada”. Os novos paradigmas emergentes abrem caminho para uma comunicação transdisciplinar, oposta ao isolamento disciplinar do paradigma clássico. Ou seja, pode-se afirmar que a transdisciplinaridade é uma de suas características.

No entanto, não se trata aqui de invalidar o paradigma clássico, mas sim de reconduzi-lo aos seus limites. Segundo Paula Carvalho (1986:90), a crítica que

⁴Como foi evidenciado por David Bohn, no Colóquio de Córdoba, o termo holonômico refere-se à estruturação e funcionamento de totalidades, razão pela qual é mais adequado que o termo holista. Este, 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 as partes pela totalidade.

deve ser feita não é ao paradigma em si, mas ao seu injustificado expansionismo, à pretensão de que possa alçar-se do domínio no qual dá perfeitamente conta dos fenômenos para o domínio do “universal”, tentando tudo explicar. Em outras palavras, desde que reconduzido aos seus limites, ao que se propôs, um paradigma conserva sempre sua validade. Portanto, a questão paradigmática deve ser considerada a partir dos princípios da **recondução aos limites** e da **complementaridade entre os paradigmas**, fazendo com que as duas leituras paradigmáticas não se excluam mutuamente.

Ainda, segundo Edgar Morin (2001:358), a questão paradigmática vai além de simples questões epistemológicas ou metodológicas, já que envolve o questionamento dos quadros gnoseológicos (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade), os quais se referem aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e o pensamento. Para esse autor, a problemática epistemológica baseia-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – que, por sua vez, funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica⁵.

O paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação), encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin (2001:387) “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita a coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. Assim sendo, utiliza o conceito básico de “sistema auto-organizado complexo”, que remete à noção chave de *unitas multiplex*. Para Morin (2002a:103) a organização é “o agenciamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema dotado de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos”. Ou seja, a primeira – e fundamental – complexidade do sistema é associar em si mesmo as idéias de unidade e de multiplicidade que, em princípio, se repelem e se excluem. Como não se pode reduzir o todo às partes, e nem as partes ao todo (nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um), Morin concebe tais noções de modo complementar, concorrente e antagonista, em outras palavras, numa relação de recursividade, num processo “pelo qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários a sua própria geração

⁵A razão é **evolutiva** porque progride por mutações e reorganizações profundas. Citando Piaget, Morin mostra que a razão não constitui uma invariante absoluta, mas se elabora por uma série de construções operatórias, criadoras de novidades, a qual corresponde a mudanças paradigmáticas. É **residual** porque acolhe o a-racional e o sobre-racional. É **complexa** porque reconhece a complexidade da relação sujeito/objeto, ordem/desordem, reconhecendo, também em si própria, uma zona obscura, irracional e incerta, abrindo-se ao acaso, à álea, à desordem, ao anômico e ao a-estrutural. É **dialógica** porque opera com macro-conceitos recursivos, ou seja, grandes unidades teóricas de caráter complementar, concorrente e antagonista.

ou existência, processo circular pelo qual o produto ou o efeito último se torna elemento primeiro e a causa primeira” (Morin, 2002a:186). Ou seja, a idéia de recursividade reforça e esclarece a idéia de totalidade ativa, isto é, da organização ser capaz de produzir-se a si própria, de regenerar-se, enfim, de reorganizar-se de modo permanente. E é evidente que uma realidade que se organiza de modo complexo requer, para sua compreensão, um pensamento complexo, que

deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetos isolados, as idéias claras e distintas, mas também não se deixar enclausurar na confusão, no vaporoso, na ambigüidade, na contradição. Ele deve ser um jogo/trabalho com/contra a incerteza, a imprecisão, a contradição. Sua exigência lógica deve, pois, ser muito maior que aquela do pensamento simplificante, porque ele combate permanentemente numa ‘terra de ninguém’, nas fronteiras do dizível, do concebível, do a-lógico, do ilógico (Morin, 2000:387).

Nesse sentido, Morin propõe uma reparadigmatização que se funda numa outra lógica, a partir da noção de recursividade. Esta

traz em si o princípio de um conhecimento nem atomístico, nem holístico (totalidade simplificante). Ela significa que não se pode pensar senão a partir de uma práxis cognitiva (anel ativo) que faz interagirem, produtivamente, noções que são estereis quando disjuntadas ou somente antagonistas. Significa que toda explicitação, ao invés de ser reducionista/simplificadora, deve passar por um jogo retroativo/recursivo que se torna gerador de saber (Morin, 2000:381).

Em outras palavras, Morin está referindo-se a uma lógica da hipercomplexidade, que articula recursivamente, pela mediação simbólica da cultura, o triângulo básico espécie-indivíduo-sociedade (Teixeira & Porto, 1995:47).

Sobre a Culturanálise de Grupos desde os Quadros Paradigmáticos

Diante do quadro paradigmático apresentado no item anterior, a “cultura” tem um papel fundamental. Paula Carvalho entende por cultura a relação dialética entre, de um lado, as formas estruturantes e organizacionais (estruturas organizacionais) e, de outro lado, o plasma existencial. As estruturas organizacionais dizem respeito às organizações e instituições, ou seja, ao instituído, no qual se manifestam os códigos e os sistemas de ação. O plasma existencial refere-se aos grupos no sentido próprio, ao instituinte, e compreende as “vivências”, o espaço, a afetividade e o afetual. Em outras palavras, a cultura faz comunicarem-se, dialetizando, uma experiência existencial e um saber constituído. Segundo Morin (1984:347-348):

trata-se de um sistema indissolúvel onde o saber, 'stock' cultural, seria registrado e codificado, somente assimilável pelos detentores do código, os membros da cultura dada (linguagem e sistema de signos e símbolos extralingüísticos); ao mesmo tempo o saber estaria constitutivamente ligado a 'patterns-modelos' possibilitando organizar, canalizar as relações existenciais, práticas e/ou imaginárias. Assim, a relação com a experiência é bivetorializada: por um lado, o sistema cultural extrai da experiência a existência, permitindo assimilá-la, eventualmente estocá-la; por outro lado, propicia à existência molduras-quadros e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, tanto a conduta operacional, quanto a participação, o desfrute, o êxtase.

Esta relação dialética é intermediada pelo símbolo⁶, daí ser a cultura entendida como o universo das mediações simbólicas. Por ter o símbolo caráter organizacional e educativo, as práticas simbólicas serão necessariamente educativas, sendo a educação a prática simbólica basal, na medida em que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas.

Passarei agora ao campo da pesquisa educacional, no qual se constata que houve um esgotamento dos grandes enfoques explicativos, que analisam a escola apenas de uma perspectiva macroestrutural, considerando-a, portanto, como um simples reflexo do político e do econômico⁷.

A partir dessas considerações surgiu, em 1986, na Faculdade de Educação da USP, uma nova área de estudo – a **Antropologia das Organizações e da Educação**, que busca dirigir à escola um “novo olhar”, que privilegie sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real e se expressam o simbólico e o imaginário. Tem como objetivos, segundo Paula Carvalho (1990:17):

- 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 constituição do universo social dominante.

⁶É interessante lembrar que símbolo significa **sentido** (Sinn), isto é, variações das configurações sócio-culturais, e **forma** (Bild), ou seja, invariância arquetípica. Para maiores detalhes vide Paula Carvalho, J. C. de. **Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT.9**: sete estudos. São Paulo, FEUSP, 1992.

⁷Como exemplos, podemos citar os enfoques liberal-funcionalistas e uma certa linha de análise marxista, que reduzem o social a uma estrutura de poder dicotômica. Para maiores detalhes vide Teixeira, M.C.S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro, Imago, 1990, Capítulo I.

Sobre a Culturanálise de Grupos

Segundo Paula Carvalho, a culturanálise inspira-se em Edgar Morin, principalmente, no que diz respeito à sua concepção matizada de cultura. Assim, em Edgar Morin (2002b:88), “a cultura, em nossa sociedade, é o sistema simbiótico-antagonista de múltiplas culturas, sendo cada uma delas não homogênea” e, ainda para Morin (2002b:89), a cultura é entendida como “um sistema que faz comunicarem-se – dialetizando – uma experiência existencial e um saber constituído”. Nesse sentido, a cultura seria a relação que se estabelece entre esses dois pólos, de um lado, os códigos e as normas e, por outro lado, as vivências e a afetividade. A Culturanálise de Grupos, como instrumento de sócio-diagnóstico capaz de realizar um mapeamento⁸ da realidade e da consciência dos grupos é estruturada em torno desses dois pólos, chamados de cultura patente e latente.

A cultura **patente** corresponde ao pólo das formas estruturantes, onde se manifestam códigos, formações discursivas, sistemas de ação, o aspecto lógico-cognitivo, o ideário e as ideias. Segundo Paula Carvalho (1991:105)

é o nível racional de funcionamento do grupo ou o pólo técnico das interações grupais, regido, portanto, pelos perceptos e pelas funções conscienciais pragmático-reflexivas. Trata-se, portanto, do sistema de metas e meios racionalmente dispostos, ou praxeologia, que atuam como fator de agregação do grupo, traduzindo assim sua organização como uma estrutura racional-produtiva permeada pelos fluxos de racionalização, pela conduta metódica de vida, pela “Enzauberung”, em suma, pela ideologia do ‘Kapitalismus Geist’.

A cultura **latente** corresponde ao pólo do “plasma existencial” (De Certeau) (ou “magma da significância” – Castoriadis), onde se manifestam vivências, o espaço, a afetividade, o afetual, o aspecto residual afetivo/imagético, o imaginário e as fantasmatisações. É o

nível afetivo, ou afetual, de estruturação do grupo ou o pólo fantasmático-imaginal das interações grupais regidas, portanto, pelo dispositivo inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsico-lógicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo, enfim, pelo processo de ‘mythopoiésis’ (Paula Carvalho, 1991:123).

Entendendo-se a mediação simbólica como o circuito entre esses dois pólos, Paula Carvalho (1991) aponta alguns elementos que chamou de “transdutores híbridos”⁹; realizando o trajeto entre os pólos, captam potencialmente o que

⁸Mapeamento aqui entendido pelo modo como o grupo constrói a realidade, de que realidade se trata e, portanto, qual e como é o seu estar no mundo.

⁹São chamados de híbridos, porque são tensoriais (no sentido de Thom), vetorizando rumo ao patente e rumo ao latente, ao lógico e ao a-lógico, ao racional e ao afetivo, ao biótico e ao eidético. Cf. Paula Carvalho, 1991:11.

chama de “cultura emergente”, isto é, o que emerge da relação circular dialógica entre a cultura patente (o determinado) e a cultura latente (indeterminação) (Paula Carvalho, 1991:88). Esses elementos híbridos são as **ideo-lógicas**¹⁰, as **mito-lógicas**, as **rito-lógicas**, as **axio-lógicas** e as **religio-lógicas**; ou ideologias, mitos, ritos, valores e fatores religiosos orientando as práticas sociais¹¹.

A proposição dos “transdutores híbridos”, tal como é feita por Paula Carvalho, é um avanço em direção a uma compreensão mais profunda da realidade dos grupos porque, ao transitarem entre os dois pólos, permitem a emergência tanto do patente quanto do latente da vida do(s) grupo(s). “Os transdutores híbridos são modos de pensar residuais, isto é, ‘impuros’, porque sofrem imisções dos modos de sentir e agir que influenciam regularmente produções discursivas do grupo” (Teixeira, 1994:15). Ainda, segundo Paula Carvalho, as **ideo-lógicas** são complexos afetivo-representacionais, cujo trajeto vai do racional à imagem; as **mito-lógicas** são complexos afetivo-motores, cujo trajeto vai da imagem ao racional, sempre envolvida com idéias-forças que se espraiam nos ritos; as **axio-lógicas** são complexos afetivo-motor-actanciais¹², cujo trajeto compõe imagem e racional rumo à ação (Paula Carvalho, 1991:112). As **rito-lógicas** são “a espacialização temporalizada dos espaços mentais que se organizam como configurações culturais”¹³. E as **religio-lógicas** tratam, especificamente, do fator religioso, de um modo que não seja nem mito-lógico nem ideo-lógico, mas que seja baseado na fé, e que retrate uma experiência do numinoso. As **religio-lógicas** são o campo da “transferência mítica” para o campo da religião. Nesse sentido, a hibridação compõe racional e afetivo, racional e motor, racional e pragmático, racional e religioso.

Cabe agora uma observação: a antropologia britânica faz uma distinção entre cerimônia e rito. A cerimônia apresenta um caráter instituído e oficial; enquanto que o rito são todas as atividades de caráter mais lúdico, instituinte. No entanto, numa cerimônia pode acontecer um rito: por exemplo, numa festa étnica, quando há apresentação de danças.

Os ritos podem ser divididos em dois grupos principais. Vejamos a seguir o texto de Bernstein (1971:277):

¹⁰Segundo Paula Carvalho, a semântica introduzida pelo hífen de Korzybski é importante para fazer distinção entre os primeiros termos de cada noção (ideo, mito, rito, axio, religio) que se referem ao latente, e o segundo termo (lógica, *logoi*) que se refere ao patente. Cf. Paula Carvalho, 1991:116.

¹¹Prática social está sendo utilizada no sentido de prática simbólica, entendida por Paula Carvalho como a cristalização em ação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sócio-cultural e de suas instituições. Para este autor, toda e qualquer prática simbólica agencia processos simbólico-organizacionais de teor educativo. Ou seja, as práticas simbólicas são necessariamente organizacionais e educativas na medida em que criam vínculos de solidariedade e de contato. Cf. Paula Carvalho, 1991:83.

¹²Os actantes são “sub-classes dinâmicas cuja reunião constitui a mensagem mítica”, Cf. Durand, 1988:243.

podemos considerar que uma escola transmite duas culturas: uma cultura instrumental e uma cultura de expressão. A cultura instrumental compreende as atividades, métodos e julgamentos que implicam a aquisição de competências específicas, particularmente daquelas que são importantes com relação à profissão. A cultura de expressão compreende as atividades, métodos e julgamentos que implicam a transmissão dos valores e das normas que deles derivam. Trata-se de cultura de expressão quando, por exemplo, falamos dos fins da educação. A cultura de expressão pode ser considerada como a fonte dos valores comuns da escola; também ela tem uma função de coesão, ao passo que a ação da cultura instrumental é potencialmente divisória. A cultura de expressão é o principal instrumento do consenso social, por isso há uma tendência a ser ritualizada. Podemos dividir tais ritos em dois grupos principais: os ritos consensuais e os ritos diferenciadores.

Os ritos são de extrema importância, pois como mostra a etologia, têm a função de reduzir a ambivalência e a ambigüidade do comportamento social e grupal; daí a necessidade das rito-lógicas, para operacionalizarem a homogeneidade necessária à transmissão dos valores e normas comportamentais (dos “*patterns of behaviour*”).

Desse modo, os “ritos consensuais” são aqueles

cuja função é religar, reunir todos os membros da escola – alunos e professores – numa mesma comunidade moral e numa mesma coletividade distinta. Os ritos consensuais dão à escola sua continuidade no tempo e no espaço, recriando o passado no presente e projetando-o no futuro. Tais ritos unem também os valores e normas da escola àqueles professados ou que pretendem professar certos grupos predominantes na sociedade extra-escolar. Os ritos consensuais conferem à escola sua identidade específica enquanto instituição distinta e separada. (Paula Carvalho, 1994:277)

Tais ritos comportam

assembléias, reuniões e diversas cerimônias, com os lineamentos consensuais do costume, da imaginária, dos signos, dos totens, dos pergaminhos, diplomas e placas comemorando certos eventos históricos particulares, envolvendo muitos outros aspectos simbólicos. Os ritos de punição e de recompensa são um componente importante dos ritos consensuais (Paula Carvalho, 1994:278).

Já os “*ritos diferenciadores*” podem ser: “ritos de diferenciação de idade”, “ritos de passagem” e a dinâmica dos “*peer groups*”, “ritos de relação de idade”, lembrando os ritos de “*generation gap*” e a problemática da ritualização dos grupos de adolescentes ao neo-tribalismo. Segundo Bernstein *apud* Paula Carvalho.(1994:278)

¹³Segundo Paula Carvalho (1991:110), os ritos referem-se às mediações simbólicas sob sua forma pré-verbal, pré-reflexiva, sendo, por isso, operadores de organização do espaço-tempo do grupo.

os ritos diferenciadores são aqueles que servem para delimitar a existência de grupos no interior da escola, geralmente em função da idade, do sexo, das relações de idade ou da função social. Os ritos diferenciadores aumentam a intensidade do comportamento de apego ou desapego local a grupos específicos; aumentam também a intensidade do comportamento de respeito frente àqueles instituídos e asseguram a perenidade da ordem

Ainda Bernstein *apud* Paula Carvalho (1994:278):

ambos os tipos de ritos são amplos instrumentos da interiorização e da revivificação da ordem social. Asseguram a continuidade, a ordem, a manutenção de fronteiras e controlam as duplas lealdades e a ambivalência. Os ritos reprimem o questionamento das bases da cultura de expressão e são, portanto, a condição de uma transmissão e de uma recepção eficazes.

Considerações Finais

Apreende-se que a cultura é, por um lado, o universo das organizações sociais em suas práticas simbólicas, pois são sistemas simbólicos e, por outro lado, é o circuito entre ideário e imaginário. Assim, apesar de todo o iconoclasmo da sociedade contemporânea, que relegou a dimensão simbólica a um segundo plano, considerando-a mera fantasia – com sérias conseqüências para a educação escolar – percebe-se que o imaginário está na existência, sendo a própria experiência de vida, organizando de forma recursiva – complementar, concorrente e antagonista – o real social.

Embora a educação escolar privilegie quase que exclusivamente a razão, tentando eliminar o mito e minimizar o papel das imagens e do simbolismo, isto acabou não ocorrendo!

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

Uma educação que recupera a dimensão simbólica deixa de ter caráter meramente reprodutivo, na medida em que permite a criatividade e a inventividade; mais ainda, apoiando-se na concepção de homem complexo e inacabado, e da cultura enquanto universo de objetos e práticas transicionais que criam um espaço potencial, pode o processo educacional liberar-se da lógica social da dominação, viabilizando a emergência do complexo, do multiforme, da polifonia, ou seja, do lado instituinte do social (Teixeira & Porto, 1995:34)

REFERÊNCIAS

- BADIA, D. D. **Imaginário e ação cultural**: as contribuições de Gilbert Durand. Londrina: UEL, 1999.
- BARROS, J. D. V. **Paisagem mental e organizacionalidade**: aspectos do imaginário de Gilberto Freyre. 1990. 2. v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1982.
- DURAND, Y. **L'exploration de l'imaginaire**: introduction à la modelisation des univers mytiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988.
- ERNY, P. **Etnologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GARCEZ, M. C. O. **Paisagem mental e cultura análise de um grupo de mulheres na Favela de Vila Dalva/SP**. 1991. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LAHUD, A. M. **Imagens da vida e da morte**: um estudo culturanalítico de um grupo de idosos em Brasília/DF. 1993. 3. v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- GOMES, I. R.L. **Escola como espaço e tempo do prazer**: uma análise proxêmica. 1992. 467 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MELLO, R. M. C. **Elomar Figueira Mello**: uma poética do sertão baiano: estudo mitocrítico. 1989. 233 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- _____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **Sociologie**. Paris: Fayard, 1984.
- CARVALHO, J. C. de. P. **Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT.9**: sete estudos. São Paulo: FEUSP, 1992.

_____. Derivas e perspectivas em torno de uma sócio-anthropologia do cotidiano: das organizações às atividades coletivas. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 12, n. 1/2, 1986.

_____. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Imaginário e cultura escolar: um estudo culturalanalítico de grupos de alunos em etno-escolas (Colégio Iavne e Liceu Pasteur/São Paulo) e numa escola urbana (EEPSG João Pedro Ferraz/Ibirá). In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 3, n. 4, jul./dez. 1994.

_____. **A cultura análise de grupos**: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. São Paulo, 1991, Ensaio de Titulação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Antropologia das organizações e da educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PORTO, M. R. S. **Escola rural**: cultura e imaginário. 1994. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

COELHO, E. P. **Os universos da crítica, paradigma nos estudos literários**. Lisboa, Edições 70, 1982.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista de Estudos Avançados da USP**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SUANO, H. **Cultura e imaginário sociorganizacional**: um estudo sócio antropológico no universo de uma organização educativa. 1993. 3. v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TANUS, M. I. J. **Mundividências**: estudo sócio-antropológico de um grupo de migrantes residentes no bairro Planalto, periferia urbana de Cuiabá, Mato Grosso. 1992. 465 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Imaginário, cultura e educação**: um estudo sócio antropológico de alunos de escolas de 1º grau. 1994. 305 f. Tese (Livre-Docência - Antropologia das Organizações e da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Perspectivas paradigmáticas em educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, jan./jun.1995.

Data de Recebimento: Janeiro / 2004

Data de Aceite: Junho / 2005