

A CULTURANÁLISE DE GRUPOS: NOVAS PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO

Adrian Alvarez Estrada*

É no nível do paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade (Edgar Morin)

A heterocultura é uma situação na qual se encontra uma sociedade que se alimenta de duas matrizes culturais consideradas, ao mesmo tempo, essenciais e mesmo propriamente vitais e antagonistas: a tradição e a modernidade ou, em outras palavras, a continuidade e a inovação ... O contexto mais genérico no qual nasceu a heterocultura é a pós-modernidade

(Poirier)

Resumo

Este artigo visa a uma explicitação da Teoria Geral do Imaginário, de Gilbert Durand, bem como de sua formulação experimental – o teste arquetípico de nove elementos (AT-9). Partindo da problemática da definição de paradigma – questão já abordada por T. Kuhn, - pretende-se vislumbrar a polarização paradigmática: de um lado, o paradigma clássico e, de outro lado, os paradigmas emergentes. Neste contexto, vislumbra-se uma nova possibilidade de análise da realidade escolar: a Culturanálise de Grupos, de Paula Carvalho.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma; Antropologia da Complexidade; Antropologia do Imaginário; Culturanálise de Grupos; AT-9.

Abstract

This article seeks an explanation of Gilbert Durand's General Theory of the Imaginary, as well as of its experimental formulation – the archetypal test of nine

elements (AT-9). Departing from the problem of defining the paradigm – which was already approached by T. Kuhn, the author intends to ascertain the paradigmatic polarization: on one side, the classic paradigm and, on the other, the emergent paradigm. In this context, a new possibility of analysis of school reality comes around: Paula Carvalho's Group Culture Analysis.

KEYWORDS: Paradigm; Anthropology of the Complexity; Anthropology of the Imaginary; Group Culture Analysis; AT-9.

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 são necessárias uma coesão e organicidade tal que o pessoal humano que compõe cada uma delas perde sua identidade e seu caráter ímpar para tornar-se um

*Doutorando em Educação. Docente da UNIPAR.

“agregado”, que deve 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 se propor um novo olhar sobre a organização escolar, resgatando a pessoa e sua expressão dentro desta estrutura. Este novo olhar permite que captemos os 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 se pretende dar conta da análise do social. Entendo que elas são importantes, no entanto relativizamos sua capacidade de dar conta da totalidade

do real. Por entender que ela é limitada, apoio-me 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 grupos¹. 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 Badia², obra fundamental para os estudos de Antropologia do

1. 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. São Paulo, 1994, Tese de Livre-Docência (Antropologia das Organizações e da Educação), Faculdade de Educação da USP.

GARCEZ, M.C.O. Paisagem mental e culturanálise de um grupo de mulheres na Favela de Vila Dalva/SP. São Paulo, 1991, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

TANUZ, M.I.J. Mundioidências: estudo sócio-antropológico de um grupo de migrantes do bairro do Planalto/Cuiabá. São Paulo, 1992, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

LIMA, I.R. O espaço e o tempo do prazer na escola: uma análise proxêmica. São Paulo, 1992, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

LAHUD, A.M. Imagens da vida e da morte: um estudo culturanalítico de um grupo de idosos em Brasília/DF. São Paulo, 1993, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

SUANO, H. Cultura e Imaginário: um estudo antropológico no universo de uma organização educativa. São Paulo, 1993, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

PORTO, M.R.S. Escola rural: cultura e imaginário. São Paulo, 1994, Tese de Doutorado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

MELLO, R.C. Elomar Figueira, “uma poética do sertão baiano”: estudo mitocrítico. Recife, 1989, Dissertação de Mestrado (Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco.

BARROS, J.D.V. Paisagem mental e organizacionalidade: aspectos do imaginário de Gilberto Freyre. São Paulo, 1990, Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

ALVAREZ ESTRADA, A. Culturanálise de uma etno-escola (Escola Armênia ou Externato José Bonifácio – SP 1996/1998): um estudo de antropologia das organizações educativas. São Paulo, 2000, Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação da USP.

2. BADIA, D.D. Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de Gilbert Durand. Londrina, UEL Editora da Universidade, 1999, Capítulo V.

Imaginário de Gilbert Durand. Assim sendo, faremos aqui uma explicitação sobre a metodologia que será utilizada neste trabalho.

1. 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 se volta 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:

[...] 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 domínios³.

Porém, foi Thomas Kuhn⁴ quem deu uma ampla dimensão à noção de paradigma⁵. Ao retomar a noção de Collingwood, dela extraiu a idéia de sistema de pressuposições⁶, definindo paradigma como uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica.

Entendemos com Kuhn⁷, 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 realidade⁸, a questão que se coloca é a da questão paradigmática: como se dá essa mudança? Por que?

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 diálogo⁹.

Segundo Paula Carvalho¹⁰, a explicitação do paradigma é de fundamental importância na pesquisa científica:

3. PRADO COELHO apud TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.R.S. “Perspectivas paradigmáticas em educação”. Revista da Faculdade de Educação da USP. SP, v. 21, n. 1, jan-jun/1995, p. 22.

4. KUHN, T.S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 1996.

5. O 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.

6. Collingwood 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.

7. Cf. nota 3, cap. 9.

8. Segundo 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).

9. Cf. nota 3, p. 23.

10. PAULA CARVALHO, J.C. de. “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, p. 48-71.

[...] 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.

Ainda segundo Paula Carvalho¹¹, 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 Chauí¹² 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, vêm 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 dominante¹³.

Segundo Souza Santos¹⁴ o modelo que preside a ciência moderna – que foi constituído a partir da revolução científica do século XVI –, é global e 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 real¹⁵.

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, a reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico nos mostra 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

11 PAULA CARVALHO, J.C. de. Antropologia das organizações e da educação: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro, Imago, 1990, p. 21.

12 CHAUÍ, M.S. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1982.

13 Este paradigma é chamado de “clássico”, ou “paradigma da simplificação”, cf. MORIN, E. Ciência com consciência. Lisboa, Europa-América, 1982.

14 SANTOS, B. de S. “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. In: Revista de Estudos Avançados da USP. SP, vol. 2, n° 2, p. 46-71, mai-ago/1988, p. 48.

15 Cf. nota 3, p. 24.

*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*¹⁶.

Para Morin¹⁷ 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 técnica¹⁸ 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*¹⁹.

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 contraditório” (Lupasco, Durand), “paradigma holonômico”²⁰ (Colóquio de Córdoba) e “paradigma

da complexidade” (Morin). Segundo Souza Santos:

*[...] 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 é por eles determinada*²¹.

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 Carvalho²² a crítica que 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 Morin²³, a questão paradigmática vai além de simples questões epistemológicas ou metodológicas, já que envolve o questionamento dos quadros gnoseológicos²⁴ e ontológicos²⁵, os quais se referem aos princípios

16. Cf. nota 14, p. 58.

17. Cf. nota 13.

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

19. Cf. nota 3, p. 25.

20. Como 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.

21. Cf. nota 14, p. 59-60.

22. PAULA CARVALHO, J.C. de. “Derivas e perspectivas em torno de uma sócio-antropologia do cotidiano: das organizações às atividades coletivas”. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 12, n° 1/2, p. 5-105, 1986, p. 90.

23. MORIN, E. O método (II): a vida da vida. Lisboa: Europa-América, 1980, p. 358.

24. Pensamento da realidade.

25. Natureza da realidade.

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 dialógica²⁶.

O paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação), encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin:

*[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias*²⁷.

Assim sendo, utiliza o conceito básico de “sistema auto-organizado complexo”, que remete à noção chave de *unitas multiplex*. Para Morin a organização é “o agenciamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema dotado de qualidades desconhecidas em o nível dos componentes ou indivíduos”²⁸. 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 ou existência, processo circular pelo qual o produto ou o efeito último se torna elemento primeiro e a causa primeira*²⁹.

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 se regenerar, enfim, de se reorganizar 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*³⁰.

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

*[...] 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 praxis cognitiva (anel ativo) que faz interagirem, produtivamente, noções que são estéreis 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*³¹.

26. A 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 à 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.

27. Cf. nota 13, p. 387.

28. MORIN, E. O Método (I): a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 1977, p. 103.

29. Cf. nota 28, p. 186.

30. Cf. nota 13, p. 387.

31. Cf. nota 28, p. 381.

Em outras palavras, Morin está se referindo a uma lógica da hipercomplexidade, que articula recursivamente, pela mediação simbólica da cultura, o triângulo básico espécie-indivíduo-sociedade³².

2. Sobre a Culturaanálise 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 de um lado, a relação dialética entre 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:

[...] 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*³³.

Esta relação dialética é intermediada pelo símbolo³⁴, 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 simbólicas³⁵.

Passarei agora ao campo da pesquisa educacional, no qual constata-se 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 econômico³⁶.

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 Carvalho³⁷:

- 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

32. Cf. nota 11, p. 47.

33. MORIN, E. Sociologie. Paris: Fayard, 1984, p. 347-348.

34. É interessante lembrar que símbolo significa sentido (Sinn), isto é, variações das configurações sócio-culturais, e forma (Bild), ou seja, invariância arquetipal. 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.

35. Cf. nota 11, p. 186.

36. Como 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.

37. Cf. nota 11, p. 17.

mediadoras da reprodução da cultura e do social, contribuindo, portanto, para constituição do universo social dominante.

3. Sobre a Culturanálise de Grupos

Segundo Paulá Carvalho, a culturanálise inspira-se em Edgar Morin, principalmente no que diz respeito à sua concepção matizada de cultura. Assim, em Edgar Morin *“a cultura, em nossa sociedade, é o sistema simbiótico-antagonista de múltiplas culturas, sendo cada uma delas não homogênea”* e, ainda para Morin, 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, enquanto instrumento de sócio-diagnóstico, capaz de realizar um mapeamento³⁸ 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:

[...] 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’³⁹.

Em nosso estudo, realizado no Externato José Bonifácio, adotaremos, para o estudo da cultura patente, o perfil etnográfico de Erny e o “chart” de Malinowski.

A cultura **latente** corresponde ao pólo do “plasma existencial” (De Certeau) (ou “magma da significância” – Castoriadis), onde manifestam-se 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’⁴⁰.

Em nosso estudo, adotaremos, para a análise da cultura latente, o AT-9.

Entendendo-se a mediação simbólica como o circuito entre esses dois pólos, Paula Carvalho⁴¹ aponta alguns elementos, que chamou de “transdutores híbridos”⁴²; realizando o trajeto entre os pólos, captam potencialmente o que chama de “cultura emergente”, isto é, o que emerge da relação circular dialógica entre a cultura patente (o determinado) e a cultura latente (indeterminação)⁴³. Esses elementos híbridos são os ideológicos⁴⁴

38. Mapeamento 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.

39. PAULA CARVALHO, J.C. de. A Culturanálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. São Paulo, 1991, Ensaio de Titulação, Faculdade de Educação da USP, p. 105.

40. Cf. nota 39, p. 123.

41. Cf. nota 39.

42. São chamados de híbridos porque são tensoriais (no sentido de Thom), vetorizando rumo ao patente e rumo ao latente, ao lógico e ao alógico, ao racional e ao afetivo, ao biótico e ao eidético. Cf. nota 40, p. 11.

43. Cf. nota 39, p. 88.

44. Segundo 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. nota 39, p. 116.

os mito-lógicos, os rito-lógicos, os axio-lógicos e os religio-lógicos; ou ideologias, mitos, ritos, valores e fatores religiosos orientando as práticas sociais⁴⁵.

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*⁴⁶.

Ainda, segundo Paula Carvalho, os **ideo-lógicos** são complexos afetivo-representacionais, cujo trajeto vai do racional à imagem; os **mito-lógicos** são complexos afetivo-motores, cujo trajeto vai da imagem ao racional, sempre envolvida com idéias-forças que se espraiam nos ritos; os **axio-lógicos** são complexos afetivo-motor-actanciais⁴⁷, cujo trajeto compõe imagem e racional rumo a ação⁴⁸.

Os **rito-lógicos** são “a espacialização temporalizada dos espaços mentais que se organizam como configurações culturais”⁴⁹. E os **religio-lógicos** 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.

Os **religio-lógicos** 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.

Em nosso estudo, realizado no Externato José Bonifácio, adotaremos, para análise da cultura emergente, os seguintes híbridos: rito-lógicos, axio-lógicos e religio-lógicos, bem como pela observação dos ritos da escola e do calendário de cerimônias e festividades.

Considerando-se que essas são as molduras culturanalíticas, e considerando-se que o perfil culturanalítico do grupo se trata a partir daí, poderíamos reproduzir agora o mapa das heurísticas em culturálise de grupos que foram paradigmaticamente compatibilizadas por Paula Carvalho.

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:

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

45. Prática 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. nota 39, p. 83.

46. TEIXEIRA, M.C.S. Imaginário, cultura e educação: um estudo antropológico de alunos de escolas de 1º grau. São Paulo, 1994, Tese de Livre-Docência (Antropologia das Organizações e da Educação), Faculdade de Educação da USP, p. 15.

47. Os actantes são “sub-classes dinâmicas cuja reunião constitui a mensagem mítica”, Cf. DURAND, Y. L'Exploration de l'imaginaire. Introduction à la modelisation des Univers Mytiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988, p. 243.

48. Cf. nota 39, p. 112.

49. Segundo Paula Carvalho, 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. Cf. nota 39, p. 110.

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 diferenciadores⁵⁰.

Os ritos são de extrema importância, pois como mostra a etologia⁵¹, têm a função de reduzir a ambivalência e a ambigüidade do comportamento social e grupal; daí a necessidade dos rito-lógicos, 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 separada⁵².

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 consensuais⁵³.

Já os “*ritos diferenciadores*” podem ser: “*ritos de diferenciação de idade*”, “*ritos de passagem*” e a dinâmica dos “*peer groups*”⁵⁴, “*ritos de relação de idade*”, lembrando os ritos de “*generation gap*” e a problemática da ritualização dos grupos de adolescentes ao neo-tribalismo⁵⁵.

Segundo Bernstein:

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 ordem⁵⁶.

Ainda Bernstein:

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 eficazes⁵⁷.

50. BERNSTEIN, B. et alii. Les rites dans l'éducation. In: J. HUXLEY (ed) Le comportement rituel chez l'homme et l'animal. Paris: Gallimard, 1971, p. 277.

51. LORENZ apud PAULA CARVALHO, J.C. de. “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 (EPPSG João Pedro Ferraz/Ibirá)”. In: Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 3, n. 4, jul-dez/1994, p. 65.

52. Cf. nota 50, p. 277.

53. Cf. nota 50, p. 278.

54. Cf. nota 51, p. 66.

55. Cf. nota 51, p. 66.

56. Cf. nota 50, p. 278.

57. Cf. nota 50, p. 278.

Bibliografia

- BADIA, D.D. **Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de Gilbert Durand**. Londrina, UEL Editora da Universidade, 1999, Capítulo V.
- BERNSTEIN, B. et alii. **Les rites dans l'éducation**. In: J. HUXLEY (ed) **Le comportement rituel chez l'homme et l'animal**. Paris: Gallimard, 1971.
- CHAUÍ, M.S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo, Moderna, 1982.
- KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LORENZ apud PAULA CARVALHO, J.C. de. **"Imaginário e cultura escolar: um estudo culturalanalítico de grupos de alunos em etno-escolas (Colégio Iavne e Liceu Pasteur/São Paulo) e numa escola rurbana (EEPSG João Pedro Ferraz/Ibirá)"**. In: Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 3, n. 4, jul-dez/1994.
- MORIN, E. O método (II): **A vida da vida**. Lisboa: Europa-América, 1980.
- MORIN, E. O Método (I): **A natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1977.
- MORIN, E. Sociologie. Paris: Fayard, 1984, p. 347-348.
- PAULA CARVALHO, J.C. de. **"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, vol. 12, n.º 1/2.
- PAULA CARVALHO, J.C. de. **A Culturanálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural**. São Paulo, 1991, Ensaio de Titulação, Faculdade de Educação da USP, p. 105.
- PAULA CARVALHO, J.C. de. **"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.
- PAULA CARVALHO, J.C. de. **Antropologia das organizações e da educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro, Imago, 1990.
- PRADO COELHO apud TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.R.S. **"Perspectivas paradigmáticas em educação"**. Revista da Faculdade de Educação da USP. SP, v. 21, n. 1, jan-jun/1995.
- PRADO COELHO, E. **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. SP, vol. 2, n.º 2, p. 46-71, mai-ago/1988.
- TEIXEIRA, M.C.S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- TEIXEIRA, M.C.S. **Imaginário, cultura e educação: um estudo antropológico de alunos de escolas de 1º grau**. São Paulo, 1994, Tese de Livre-Docência (Antropologia das Organizações e da Educação), Faculdade de Educação da USP.