

IMAGINÁRIO, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO CULTURANALÍTICO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Adrian Alvarez Estrada (UNIPAR/CASCADEL)

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 culturálise de grupos para o estudo das práticas escolares.

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

ABSTRACT: This article refers, initially, to the crisis of the classic paradigm and to the emergence of the other ones from which the text stresses the holonomic paradigm. Starting from this reflection, the text discusses the importance of group cultural analysis to the study of school practices.

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

INTRODUÇÃO

Em nível teórico, podemos constatar que – no campo da pesquisa educacional – os grandes enfoques explicativos perderam sua capacidade de explicar e entender a realidade, que se apresenta cada vez mais complexa, heterogênea e plural. São períodos críticos, que Kuhn denominou como “Revoluções Científicas”, isto é, 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 realidade, 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. No caso da administração escolar, a bibliografia mais tradicional nos apresenta a escola como uma unidade, como uma estrutura, na qual 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 “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. Nesta perspectiva:

(...) os estudos sobre administração escolar dominantes buscavam nas teorias clássicas de administração de empresas (taylorismo, fayolismo, fordismo, relações humanas, capital humano, sistêmicas, etc.) a possibilidade de aplicação nas organizações educativas. As palavras de ordem eram racionalidade, eficiência, produtividade, consenso, etc. e o enfoque, ou micro ou macrosistêmico, era o liberal-funcionalista. (Porto, 2000:17)

No final dos anos 70, através da gradativa abertura política brasileira, houve uma influência muito grande das chamadas “teorias críticas” sobre administração escolar, que afirmavam

(...) que a direção de escola deve ter uma função política de organização e conscientização, devido à ação de um Estado que, aliado às classes dominantes e a mercê de interesses econômicos internacionais, utiliza a escola como poderosa agência de reprodução da ideologia capitalista. Para tanto, utilizaria de medidas restritivas, sobretudo nas escolas públicas, relativas a financiamento, normas de funcionamento, formação de professores, etc. Foram os tempos de Althusser, Bourdieu, Poulantzas, Gertz & Mills, etc. e as palavras de ordem: participação, descentralização, tomada de posição, confronto, etc. Ainda aqui tratavam-se de enfoques micro ou macrosistêmicos, de cunho progressista, muitos com forte influência marxista. (Porto, 2000:18)

Entretanto, através de atividades realizadas em escolas – seja como aluno, seja como professor –, percebi que

(...) havia um ‘elo perdido’ que essas explicações não conseguiam detectar. Eram manifestações que ocorriam no cotidiano das escolas, que não se enquadravam tão bem nessas teorias, como era de se desejar. Por que algumas escolas funcionavam bem e outras não? Por que, apesar de serem submetidas às mesmas formas de funcionamento, elas eram ao mesmo tempo tão diferentes e tão iguais?. (Porto, 2000:18)

Podemos perceber que no campo da pesquisa educacional houve um esgotamento dos grandes enfoques explicativos que, ao analisarem as organizações escolares apenas de uma perspectiva macroestrutural, consideram-na, portanto, como um simples reflexo do político e do econômico. Sobretudo os enfoques de cunho marxista, que privilegiam a noção de infra-estrutura na dinâmica sócio-cultural e organizacional: “(...) no caso dos enfoques marxistas a educação contribui para a instauração e preservação de uma nova hegemonia, de uma nova dominação exercida por uma nova classe social, porém justificada pela busca de uma sociedade mais igualitária, mais justa e feliz”. (Teixeira, 1987:81)

Neste sentido, a proposta deste texto é (re)pensar a

organização escolar¹ considerando sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social – prática simbólica entendida, com Teixeira (1991), como a cristalização em ação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sócio-cultural e de suas instituições. Toda e qualquer prática simbólica agencia processos simbólico-organizacionais de teor educativo. (Paula Carvalho, 1991:83). Na escola as manifestações do imaginário podem ser apreendidas pelo estudo da cultura e do imaginário dos grupos que nela interagem, especialmente de alunos. Considerando-se que os aspectos culturais e referentes ao imaginário interferem na dinâmica interna da escola, mantendo, inibindo ou modificando as práticas sociais vigentes.

Essa abordagem encontra-se inserida num quadro epistemológico ampliado, do paradigma holonômico. Neste paradigma situa-se a Antropologia das Organizações e da Educação, área de estudo fundada por Paula Carvalho, fundamentando-se na Antropologia da Complexidade (de Edgar Morin) e na Antropologia do Imaginário (de Gilbert Durand).

De acordo com a Antropologia das Organizações, a escola é concebida como um sistema simbólico, um sistema sócio-cultural constituído por grupos com uma vivência real de códigos e sistemas de ação. Considera que a cultura torna possível os contatos dos homens em sociedade e a vida social. A cultura é um circuito que liga os sistemas “simbólicos-códigos-normas” e as “práticas simbólicas” da vida cotidiana. Para Morin, cuja noção é adotada neste trabalho, cultura “é um sistema que faz comunicarem-se – dialetizando-se – um saber constituído e uma experiência existencial”. (Morin, 1984:41)

A Antropologia das Organizações e da Educação 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, que se consubstanciam no cotidiano escolar.

O Pensamento Complexo em Edgar Morin

Para entendermos o pensamento complexo em Edgar Morin, é necessário explicitar – em primeiro lugar – os conceitos de ordem e desordem.

O conceito de ordem extrapola as idéias de estabilidade, rigidez, repetição e regularidade, unindo-se à idéia de interação. A noção de desordem comporta dois pólos: um objetivo e outro subjetivo. O objetivo é o pólo das agitações, dispersões, colisões, irregularidades e instabilidades, em suma, os ruídos e os erros. O pólo subjetivo é “o da imprevisibilidade ou da relativa indeterminabilidade. A desordem, para o espírito, traduz-se pela incerteza” (Morin, 2000:200). A desordem traz consigo o acaso, que é um ingrediente inevitável de tudo que nos surge como desordem. (Morin, 2000: 178)

Os estudos da Física, a partir do século XIX,

relacionados à termodinâmica, explicam que qualquer processo de ordenação precisa de energia e que nem toda energia disponível será utilizada para criar ordem; parte será rejeitada na forma de calor. Isto significa que todo processo de ordem se dá às custas de uma maior desordem – relacionado ao segundo princípio de termodinâmica, que é simultaneamente um princípio irreversível de degradação de energia, um princípio de desordem – e tem como conseqüência que a desordem (entropia) do universo é sempre crescente. Segundo Morin (2000:233) existe uma relação entropia-neguentropia, onde a neguentropia não supera a entropia

pelo contrário, como todo fenômeno de consumo de energia, de combustão térmica, provoca-a, acentua-a (...) o ser vivo combate a entropia reabastecendo-se de energia e informação, no exterior, no ambiente e, esvaziando no exterior, sob forma de resíduos degradados que não pode assimilar, ao mesmo tempo, a vida reorganiza-se sofrendo interiormente o caráter desorganizador mortal da entropia.

Desse modo, a entropia participa da neguentropia, que por sua vez, depende da entropia.

Tetragrama de Morin (2000:204)

Esse tetragrama demonstra a concepção do universo a partir de uma dialógica entre estes termos “(...) cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagonista com o outro”. Esse princípio dialógico nos permite manter a dualidade no sentido da unidade. Segundo Morin (1990:158)

(...) o pensamento complexo deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetivos isolados, as idéias claras e distintas (simplificadoras) mas não deve deixar-se encerrar na confusão, no vago, na ambigüidade, na contradição (...) a sua exigência deve ser (mais ampla que a de um pensamento simplificador), relacionada ao pensamento complexo que parte dos fenômenos simultaneamente complementares, concorrentes, antagonistas.

Morin respeita as diversas coerências, trabalhando e aceitando o antagonismo, a complexidade e a contraditorialidade, que, antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o sistema. Ou seja, Morin utiliza-se do anel tetralógico para explicar essa relação recursiva

¹ O campo de estudos sobre as organizações já foi recortado pela sociologia das organizações, psicossociologia das organizações, teoria das organizações, dentre as abordagens mais evidenciadas. E a teoria geral da administração, teoria do planejamento, política educacional, etc. compete extrair desse corpus as conversões actanciais (...) o enfoque antropológico deles se destacará não tanto porque se preocupa com a dimensão do homem nas organizações; não tanto porque se preocupe com a realização de uma abordagem sintética e parcelar mas, sobretudo, porque se propõe primordialmente a questão paradigmática e, como nos lembra Edgar Morin, é ao nível do paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade”. Cf. Paula Carvalho, 1990:16.

(circuito de alimentação recíproca), complementar (sociedades, associações, mutualismos), concorrente (competições e rivalidades) e antagonista (parasitismos, depredações) (Morin, 2001a:360). “Enquanto ‘anel’ significa circuito de re-alimentação recíproca e permanente, ou **recursividade organizacional** e, enquanto **tetrálogo**, a co-produção recíproca da desordem e da ordem. Temos, assim, um pensamento complexo que acolheu a álea e, ampliadamente, a desordem como elemento estruturante, e da estrutura”. (Paula Carvalho, 1987:55)

Essa idéia de complexidade não pretende, segundo Morin, substituir conceitos de clareza, certeza, determinação e coerência pelos de ambigüidade, incerteza e contradição, mas fundamenta-se na necessidade de convivência, interação e trabalho mútuo entre tais princípios.

Sintetizando, para Morin (2001b:38-39) o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (...) A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Imaginário e Educação

Neste item abordaremos a definição de imaginário destacando seu valor heurístico para o campo da pesquisa educacional. Nossa opção é pela Teoria² Geral do Imaginário, de Gilbert Durand (1997). Diferentemente das demais abordagens do imaginário que se situam em diferentes teorias³, em Durand o imaginário é “(...) o fundamento fundante sobre o qual constrói todas as suas concepções de homem, de mundo, de sociedade, dando conta, por isso, da relação indivíduo/sociedade e natureza/cultura” (Teixeira, 1994a:8). Ainda para Durand (apud Porto, 2000:20-21)

(...) o estudo do imaginário permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. O imaginário consiste-se do capital inconsciente dos gestos do sapiens, mas é também o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais. Está, pois, subjacente aos modos de pensar, sentir e agir de indivíduos, culturas e sociedades.

A partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental clássico, Gilbert

Durand constrói a sua Teoria Geral do Imaginário. Para Durand (1997:21): “O pensamento ocidental e especificamente a filosofia francesa têm por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação ‘fomentadora de erros e de falsidades’”. Ainda segundo Durand (1997:21-22):

(...) a imaginação é reduzida pelos clássicos àquela franja aquém do limiar da sensação que se chama imagem remanescente ou consecutiva. É sobre esta concepção de um imaginário desvalorizado que floresce o associacionismo, esforço certamente louvável para explicar as conexões imaginativas, mas que comete o erro de reduzir a imaginação a um puzzle estático e sem espessura e a imagem a um misto, muito equívoco, a meio caminho entre a solidez da sensação e a pureza da idéia.

A psicologia geral acaba – também – reduzindo a importância do imaginário, reduzindo-o a um desorganizado esboço intelectual. Durand (1993:37) afirma que as hermenêuticas redutoras “(...) só descobrem a imaginação simbólica para tentar integrá-la na sistemática intelectualista em vigor, para tentar reduzir a simbolização a um simbolizado sem mistérios”. Durand critica as posições associacionistas (que reduzem a imaginação à percepção debilitada), bergsonianas (que reduzem a imaginação à lembrança da memória) e sartreanas (que reduzem a imaginação a um modo de consciência). A falha das teorias supra citadas é de não considerarem a imagem como símbolo, deixando, assim, perder-se a eficácia do imaginário. É o que Durand procura corrigir na sua elaboração teórica.

Sua concepção de imaginário baseia-se, fundamentalmente, em Jung e Bachelard. De Jung retira a noção de arquétipo que é

(...) a parte herdada da psique, padrões de estruturação e desempenho psicológico ligados a fatores biológicos (...) os arquétipos são entidades hipotéticas, tornando-se aparentes somente através de suas manifestações. Os arquétipos podem ser observados e inferidos através de comportamentos externos, principalmente aqueles que se aglomeram em torno de certas experiências básicas e universais da vida humana. (Nagelschmidt, 1996:23)

De Bachelard a concepção de simbolismo imaginário que “(...) a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação” (Durand, 1997:30). Nesse sentido afirma que “(...) a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária”. (Durand, 1997:29)

Para Durand, o estudo do imaginário requer uma perspectiva antropológica, concebendo a antropologia como um conjunto de ciências que estudam a espécie *homo sapiens*. Considerando que o *homo sapiens* é também o *homo*

² Teoria aqui entendida como a matriz a partir da qual se desenvolvem as abordagens de um autor.

³ Como por exemplo, a partir de Castoriadis (teoria da sociedade), da Escola de Frankfurt (teoria da história) ou de Sartre (teoria ontológica das formas de consciência).

symbolicus, propõe a noção de “trajeto antropológico”, que consiste na “(...) incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (Durand, 1997:41). E segundo Durand (1997:41), o trajeto antropológico:

Afastará de nossa pesquisa os problemas de anterioridade ontológica, já que postularemos, de uma vez por todas, que há uma gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa. É neste intervalo, neste caminhar reversível que deve, segundo nos parece, instalar-se a investigação antropológica.

O imaginário nada mais é do que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo, como mostrou Piaget (Durand, 1997:41). A pulsão individual tem sempre um “leito social” no qual corre facilmente ou, pelo contrário, luta contra os obstáculos, de modo que o “sistema projetivo da libido” não é uma pura criação do indivíduo. Os “complexos de cultura” são formados nessa relação, podendo o trajeto antropológico partir indistintamente ou da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis. (Durand, 1997:42)

O trajeto antropológico é mediado pelo processo de simbolização. Para Paula Carvalho, a própria noção de símbolo dá conta dessa articulação, na medida que une a invariância do arquétipo à variação das imagens. Ainda segundo Paula Carvalho (1992:4), a língua alemã expressa de modo preciso esse caráter do símbolo, visto que *sinn* (sentido) compreende às variações das configurações sócio-culturais e *bild* (forma) à invariância arquetipal. Sintetizando, o imaginário é produto da articulação entre o bio-psíquico e o sócio-cultural, cuja sutura epistemológica é realizada pelo símbolo, que é sempre constituído por um elemento arquetípico e um elemento ideativo, numa dupla abertura, remetendo ao duplo caráter da vivência humana: o ontogenético (individual-grupal) e o filogenético (as histórias individuais-grupais que reproduzem a história da espécie).

O imaginário se expressa em sistemas e práticas simbólicas, isto é, em produções imaginárias como o mito⁴, os ritos, a linguagem, a magia, a arte, a religião, a ciência, a ideologia, as formas de organização e as demais atividades e criações humanas, cuja principal função é encontrar modos de enfrentar a angústia original decorrente da consciência do Tempo e da Morte. O desejo buscado pela imaginação humana é o de reduzir a angústia existencial: representar e simbolizar as faces do Tempo e da Morte, visando controlar as situações

que elas representam.

Entretanto, devido à impossibilidade de controle, isto é, de distinguir e encarar o desconhecido e controlar os perigos que pode representar, o imaginário cria imagens nefastas que representam as faces do Tempo e da Morte, expressas nos símbolos de animalidade agressiva (teriomorfos), das trevas terrificantes (nictomorfos) e da queda assustadora (catamorfos). Para enfrentá-los, desenvolve duas atitudes imaginativas padrões, que correspondem a dois regimes de imagens – regime diurno e regime noturno –, e três dominantes reflexas: postural, digestiva e rítmica ou copulativa.

A dominante postural (das matérias luminosas, visuais e ascensionais e técnicas de separação) remete ao imaginário de luta, combate, purificação, análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa, espada, flecha, gládio e cetro. A dominante digestiva (das matérias das profundezas) remete ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio, envolvimento, despertando simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes (taças, cofres etc.). A dominante copulativa (dos gestos rítmicos) remete ao imaginário da conciliação de intenções entre a luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo, essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio. (Teixeira, 2000:33)

As representações correspondentes às dominantes expressam-se no que Gilbert Durand chama de *schème*⁵ – substratos gestuais que, ao entrarem em contato com o meio natural e sociocultural, substantificam-se em arquétipos. As estruturas do imaginário oscilam ao redor dos três *schèmes* matriciais: separar (heróico), incluir (místico) e dramatizar (sintético ou disseminatório). (Durand, 2000)

As três estruturas estabelecidas por Gilbert Durand correspondem a dois regimes de imagens: o diurno e o noturno.

O Regime Diurno “(...) tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação”. (Durand, 1997:58) O enfrentamento do “*monstro devorador*”⁶ ocorre através do combate ou da fuga, evidenciando a fase trágica do tempo e da morte. Caracteriza-se por imagens polarizadas ao redor dos *schèmes* de ascensão, de separação e do arquétipo da luz. Apresenta como princípios lógicos de explicação e justificação a exclusão, a contradição e a identidade. Corresponde à estrutura heróica, que tem como noção básica a potência.

Já o Regime Noturno

(...) subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a

⁴ “Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito já é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explícito um esquema ou grupo de esquemas”. (Durand, 1997:62-63)

⁵ Para Rocha Pitta não há tradução adequada – em português – para *schème*, visto que existe diferença de sentido (no idioma francês) entre *schème* e *schéma*. Seria conveniente designar *schéma* para o desenho, a figura esquemática; ao passo que *schème* significa a regra que utilizamos para traçar uma figura e que existe em estado de pura tendência na nossa imaginação. (Rocha Pitta, 1982:Vol. 1, p. 38).

⁶ O monstro devorador é um dos arquétipos fundamentais no AT-9 (teste arquetípico de nove elementos), que é a formulação experimental da Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand, gestada por Yves Durand.

*sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos*⁷.

O regime noturno apresenta duas estruturas: a mística e a sintética (ou dramática). Na estrutura mística, a fase trágica do tempo é minimizada ou eufemizada pela negação. Caracteriza-se pela dominante digestiva e tem como noção básica a analogia e a similitude. A estrutura sintética pretende a harmonização dos contrários e caracteriza-se pela dominante sexual. Resumidamente, as estruturas apresentam o seguintes símbolos e *schèmes*:

Durand chegou à classificação das estruturas do imaginário – porém, em nível estritamente teórico – a partir da análise das imagens provenientes de diversas culturas expressas nas narrações míticas, na literatura e nas mais diversas formas de expressão artística, isto é, em fatos culturalmente elaborados. A validação da teoria coube a seus seguidores, em especial a Yves Durand, criador de um modelo normativo, que chegou à sua reprodução potencial num teste por ele denominado de AT-9 (teste arquetípico de nove elementos), cuja análise já foi realizada em outro artigo (Estrada, 2002)

DURAND, Y. **L'Éxploration de l'imaginaire**. Introduction à la modelisation des Univers Mytiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988.

ESTRADA, AA. "O teste AT-9 na escola: considerações preliminares acerca do universo da angústia". In: **Revista Educere**. Toledo, vol. 2, n° 1, p. 25-38, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O Método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001a.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2001b.

_____. **Sociologie**. Paris: Fayard, 1984.

PORTO, M.R.S. Imaginário e Cultura: escorrências na educação. In: PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs) **Tessituras do Imaginário: cultura & educação**. Cuiabá: EdUNIC, 2000.

TEIXEIRA, M.C.S. Alternativas Organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 72-88.

_____. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. Imaginário e educação: as mediações simbólicas no universo das organizações educativas. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 3, n° 4, jul-dez/1994a.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURAND, G. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁷ Esta divisão é inspirada na Psicanálise Clássica, que vincula as pulsões digestivas e sexuais. Desse modo admite-se – pelo menos metodologicamente – que existe um parentesco entre a dominante digestiva e a sexual. (Durand, 1997:58)