

## **A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVAS EM CONSTRUÇÃO<sup>1</sup>**

### **THE COMPLEXITY OF THE EDUCATION AND THE SCHOOL CULTURE: PERSPECTIVES IN CONSTRUCTION**

Emilia Darci de Souza Cuyabano<sup>2</sup>  
(*in Memoriam*)

**RESUMO:** O presente texto aborda a questão da complexidade da educação como decorrente das questões que envolvem concepções de paradigmas, de pensamento complexo nas ciências. Novas perspectivas se abrem para melhor compreensão da multidimensionalidade dos fenômenos educativos. Baseando-se numa razão aberta, ampliam-se os horizontes do conhecimento, possibilitando as inter-relações entre o simples e o complexo, a homogeneidade e a heterogeneidade, a ordem e a desordem, o individual e o plural da vida social, do ser humano. A educação é então concebida como prática simbólica que encaminha as demais práticas e a cultura como construção do homem nas relações que ele estabelece com o real e consigo próprio. Propõe uma reflexão para o entendimento da escola também como prática sócio-cultural, cujas práticas, educativas e portanto, simbólicas, devem ser adequadamente situadas, a partir de uma dimensão cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paradigma da complexidade, educação, cultura, dimensão simbólica.

**ABSTRACT:** This paper is about the question of education complexity as a problem resulting from questions that involve conceptions of paradigms, of complex thought in science. News perspectives are opened for a better comprehension of the multidimensionality of education phenomenon. Based on an open reason, the knowledge horizons are broadened making possible the inter-relations between the simple and the complex, the homogeneity and the heterogeneity, the order and the disorder, the individual and the plural of human beings social life. Education is conceived as a symbolic practice that leads other practices and culture as man's formation in the relations he establishes with the real and with himself. It

---

<sup>1</sup> Texto publicado em memória póstuma.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela USP. Professora do PPGEdU e do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Cáceres - MT.

proposes a reflection for the understanding of the school as well as a social-cultural practice, which practices, educative and therefore symbolic, must be suitably situated, from a cultural dimension.

KEYWORDS: Complexity paradigm, education, culture, symbolic dimension.

Assiste-se hoje, no mundo das ciências, profundas transformações nas concepções de homem, natureza, mundo e sociedade. Novas teorias explicativas do universo, da realidade, dos fenômenos da natureza e da cultura, das relações indivíduo e sociedade vêm provocando tremores que abalam os alicerces da ciência. As rachaduras estão à vista.

O homem encontra-se desafiado em seu potencial criador e desafia também a hegemonia do pensamento científico e a ordem vigente, colocando em risco o equilíbrio aparente presente em seu mundo de relações. Segundo Capra (1982, p. 36), vivemos hoje uma multifacetada crise cultural, que vem acarretando um desequilíbrio em nossos pensamentos e sentimentos, em nossos valores e atitudes e em nossas estruturas sociais e políticas.

A maneira de olhar os problemas que afligem a humanidade, baseada numa visão fragmentada da realidade, em que as certezas e verdades absolutas tinham seu império, parece estar abalada. E as reações à crise são múltiplas e diferenciadas, variando entre sua negação-enfrentamento, reconhecimento-obscurecimento, rupturas ou propostas de leituras no pensamento científico:

Um sinal impressionante do nosso tempo é o fato de as pessoas que se presume serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com os problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de atuação (CAPRA, 1982, p. 22).

O cenário é transdisciplinar. Reconhecidas áreas do conhecimento, a exemplo da física da biologia e da matemática, entre outras, num esforço de convergência, recombinação e generalização buscam novas configurações epistemológicas para explicar o mundo à sua volta. Quebram-se assim as barreiras. Alargam-se as fronteiras do conhecimento. Instalam-se as perplexidades. Reinstala-se o *sapiens*, agora *sapiens-demens*.

Os contornos dicotômicos, que evidenciaram disjunções, isolamentos entre natureza-cultura, matéria-espírito, razão-imaginação, objetividade-subjetividade, parecem dissipar-se por cortinas de fumaça produzidas por novas e significativas considerações epistemológicas, abrindo brechas para um significativo repensar nas ciências.

Tudo indica que o pensamento clássico dominante até então, na ciência, está a revigorar-se. E o gênio incontestado de Renè Descartes, no prefácio de sua obra *Discurso do Método*, lançado em 1637, já previa isso, assinalando para “razões a não seguir” seu método de investigação científica – o racionalismo cartesiano – que sustentou por séculos a ciência clássica:

Meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente de que modo procurei conduzir minha [...]. Mas, propondo este escrito apenas como uma história, ou, se preferir, apenas como uma fábula, na qual, dentre alguns exemplos que podem ser imitados, talvez se encontrem vários outros que se terá razão em não seguir (DESCARTES, 1996, p.7-8).

Por paradoxal que seja, presume-se que o próprio avanço da ciência clássica é que esteja determinando sua incapacidade para atender a realidade que está desafiando o mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, ao enxergar o conhecimento em sua incompletude, Morin (1998, p. 188) afirma que o erro do pensamento formalizante e quantificante não estaria em colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável, mas, sim, o de terminar acreditando que aquilo que não é quantificável, não existiu ou só é a escória do real.

Se o reducionismo da ciência clássica desconhecia o que não fosse quantificável e formalizável, o conhecimento do conhecimento que hoje circula no modelo científico ensina-nos que conhecemos apenas uma mínima superfície da realidade. Uma nova visão de mundo ou um reexame dela pode ser altamente significativo para responder aos desafios atuais que, segundo Capra (1982, p.259), deve basear-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos-físicos, biopsicológicos, sociais e culturais.

Em outras palavras, a realidade passa a ser melhor compreendida como uma totalidade em pensamento, processo e mudança, não cabendo

mais as ilhas de conhecimento isoladas uma das outras, explicadas pelas fragmentações e reducionismos do modelo clássico de ciência.

Numa perspectiva de integração de inter-relações dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, indo além das postulações em que se assentam as hermenêuticas dominantes, vemos surgir novas linhas de pensamento, caracterizando assim o surgimento de um novo paradigma.

Mas, o que seria um paradigma? O termo vem tornando-se insistente nas discussões que envolvem as diferentes áreas do conhecimento nos últimos anos, correndo o risco de tornar-se modismo. Segundo Khun (1996, p. 218), indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, partilhada pelos membros de uma comunidade determinada. Recorro, também, a Morin (1999), que lhe dá um sentido ao mesmo tempo, semântico, lógico e ideológico, para melhor situá-lo: um paradigma contém, para todo o discurso que se efetua sob seu império, os conceitos fundamentais ou as categorias diretivas da inteligibilidade e o tipo de relações lógicas de atração/repulsão entre estes conceitos e categorias.

Assim, ao atentar para a compreensão da crise dos grandes sistemas explicativos, que vêm gradualmente perdendo as possibilidades de dar conta dos problemas sociais que se interpenetram numa realidade cada vez mais complexa, a questão paradigmática torna-se necessária à investigação científica, uma vez que este cuidado vem representar a possibilidade de abertura de diálogo com o outro, sendo de fundamental importância no processo de investigação, pois segundo Paula Carvalho (1990, p. 20), "o desconhecimento, a denegação ou a não tematização dos quadros paradigmáticos levam as pessoas a falarem umas contra as outras, ao invés de umas com as outras".

Considero, então, importante dizer que as leituras paradigmáticas, até aqui empreendidas, não se excluem e, sim, oportunizam um caráter complementar e de ampliação de horizontes teóricos, para melhor compreendermos a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais.

Novas perspectivas são abertas, encaminhando-nos para um paradigma holonômico<sup>3</sup> ou paradigma da complexidade, assim defendido:

---

<sup>3</sup> O termo holonômico. "contém o vocábulo 'holon' que designa todo sistema que é ao mesmo tempo tudo e parte: uma tendência integrativa torna-o parte do todo maior submetendo-o às exigências deste todo para tornar o sistema viável" (Paula Carvalho, J. C., 1990:213).

A concepção que surge situa-nos imediatamente para lá do reducionismo e do 'holismo', apelando para um princípio de inteligibilidade que integra a parte de verdade incluída num e noutra: não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, nem das partes pelo todo. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo, onde cada termo remete ao outro (MORIN, 1997: p. 120).

O paradigma holonômico baseia-se numa razão aberta que, em vez de tentar eliminar a incerteza, a ambiguidade, a diferença, leva-as em consideração, postulando outra lógica, ao articular totalidades. Trabalha com elas. Ampliam-se, desta forma, os horizontes do conhecimento, possibilitando as inter-relações entre o simples e o complexo, a homogeneidade e a heterogeneidade, a ordem e a desordem, o individual e o plural da vida social, do ser humano. Trata-se de encarar o homem como um todo orgânico, vivo, aberto a mudanças para se manter vivo, isto é, um ser complexo.

[...] um ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa, um lúdico explorador, um ser permanentemente completo e inacabado, portanto um ser do perigo, da álea, do risco, da desordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crítico (GEHLEN; LORENZ, *apud* PAULA CARVALHO, 1990, p.184).

Acatando a ideia de abertura para o mundo, o homem atualiza-se continuamente pelo processo de hominização que, para Morin (1997, p.245), significa um "processo evolutivo multidimensional e correlacional, anatômico, cerebral, individual, afetivo, técnico e social".

Nesta perspectiva paradigmática, a cultura toma um sentido focal, num campo de oscilação entre dois polos: um que a reduz a estruturas organizacionais e, outro, residual, remetendo-a a um plasma existencial:

A cultura deverá ser abordada como um sistema que faz comunicarem - dialetizando - uma experiência existencial e um saber constituído. Trata-se de um sistema indissociável onde o saber, stock cultural, seria registrado e codificado, somente assimilável pelos detentores do código, os membros de uma 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-quadro e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, tanto a conduta operacional, quanto a participação, o desfrute, o êxtase (MORIN, 1984, p. 347).

A partir dessas considerações, a cultura é entendida de forma abrangente, holonômica que, ao invés de privilegiar outro polo na dinâmica das relações sociais, é concebida como construção do homem nas relações que ele estabelece com o real e consigo próprio. E neste sentido, é o simbólico que vai dar significação e ordenação à realidade.

Numa crítica à desvalorização sofrida pela imaginação no pensamento ocidental, e acenando então para uma ciência fundamentada no símbolo, Durand (1989, p. 29) vem propor noção semelhante, traçando aquilo que vem denominar “trajeto antropológico”, para explicar a 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”.

Para o autor, instituiu-se na modernidade, sob a lógica cartesiana, uma pedagogia do saber que desconsidera o campo simbólico e faz-se necessário então, nos dias atuais, repensar o papel da imaginação simbólica no processo de equilíbrio humana. Daí, propor Durand a sua Teoria Geral do Imaginário<sup>4</sup>, afirmando que “o imaginário é o fundamento fundante, sobre o qual se constroem todas as concepções de homem, de mundo, de sociedade, dando conta, por isso, da relação indivíduo-sociedade e natureza-cultura” (1989, p.14).

Privilegiam ambos, Edgar Morin e Gilbert Durand, o entendimento do simbólico como organizador da cultura, resgatando a função mediadora do símbolo. Ao reduzirem o símbolo ao signo, instaurou-

---

<sup>4</sup> Outros teóricos apresentam excelentes contribuições ao estudo do imaginário, seja pela teoria ontológica das formas de consciência (SARTRE, 1950); ou dentro de uma teoria de sociedade (CASTORIADIS, 1982); ou ainda, dentro de uma teoria da história e de uma teoria de sociedade como no caso da escola de Frankfurt.

se um reducionismo nas hermenêuticas, realizando rupturas entre a Natureza e Cultura.

Gilbert Durand vem resgatar a função mediadora do símbolo, articulando os pares Natureza/Bios e Logos/Cultura, na noção - chave de trajeto antropológico, viga mestra da sua teoria do Imaginário, defendendo a ideia de que o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis.

Para esse autor, o estudo do imaginário permite a conjunção dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. Consistindo em capital inconsciente dos gestos do *sapiens*, é também o conjunto de imagens que vão construir o capital pensante 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.

Para Paula Carvalho (1990, p.44), esta noção de trajeto antropológico vem expressar a articulação do biopsíquico (natureza) com o sociocultural (cultura):

permite, por um lado, realizar a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, precisamente através do símbolo que, por outro lado permite construir aquilo que, em 'universo do símbolo e do mito', G Durand chamou de 'aparelho simbólico', que, relemos como 'aparelho simbólico ampliado.

Como produto da articulação entre o biopsíquico e o sociocultural, através do simbólico, o imaginário 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).

Estabelece-se, então, a sutura epistemológica que se configura no processo de hominização, de que nos fala Morin, ao propiciar articulações e reciprocidades entre os termos do triângulo básico: espécie, indivíduo e sociedade. Esta noção de trajeto antropológico em Durand, ou circuito antropológico em Morin, situando-se no campo do simbólico, vem aproximar ambas abordagens, num pensamento transdisciplinar, ao integrar o substrato biótico e a esfera noológica (Morin) ou o Imaginário (Durand).

Dentro deste quadro paradigmático ampliado, Michel Maffesoli vem levantar as premissas epistemológicas de uma Sociologia do Cotidiano, conferindo-lhe um caráter transdisciplinar. Chamando-nos a atenção para a ambivalência da época em que estamos vivendo, este autor aponta para o ressurgimento do cultural, aonde novas configurações na vida social vêm se opor ao individualismo, tendo como pressupostos a pluralidade e a complexidade da vida social. Essa perspectiva, segundo Teixeira e Porto (1993, p.12-13),

permite estudar a organicidade do social, entendida como a integração de múltiplos e complexos elementos que o compõem e que se manifestam no cotidiano, lugar privilegiado de análise social [...] releva aspectos do dia a dia dos grupos sociais, rejeitados como resíduos irracionais pelo paradigma dominante, tais como a desordem, a álea, o acaso, o conflito, justamente os responsáveis pelo lado instituinte do social.

Para Maffesoli (1985, p.17), estamos assistindo a passagem de uma estrutura mecânica imposta pela modernidade para uma “estrutura complexa orgânica”, que constitui a “socialidade”, termo utilizado pelo autor para referir-se a uma experiência social compartilhada por pequenos grupos, como expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base, superando a simples associação racional.

Estabelecendo-se um movimento pendular entre dois eixos – o do instituído, no qual predomina o racional; e, o instituinte, que está a florando, e no qual prevalecem a cultura, a empatia e as relações afetivas, o autor mostra uma tensão presente em nossos dias como um vai e vem constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos a que chama de tribos.

A metáfora de tribo ou tribalismo, em Maffesoli (1987, p. 28), assenta-se numa ideia de aura, de órbita, que circunscreve a realidade e que é mais surpreendente nos pequenos grupos, tornando-se assim mais perceptível aos olhos do pesquisador:

Pretendo insistir no aspecto “coesivo” de partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos



(localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais.

Para este autor, a vida corrente e o cotidiano vivido, são efeitos de uma multiplicidade de situações, de entrecruzamentos, que fazem com que a trama social repouse na pluralidade, sendo que, para estudá-la, é preciso olhar o fenômeno numa dimensão mais abrangente. A vida de todos os dias, em suas pontuações minúsculas, aponta então para uma aura específica que, na partilha de gestos, ações rotineiras, sentimentos vem constituir-se no cimento de toda socialidade: "nas massas que se difractam em tribos, ou nas tribos que se agregam em massas, esse reencantamento tem como principal uma emoção ou uma sensibilidade vivida em comum" (1987, p. 42).

Percebe-se no pensamento maffesoliano que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômicas, políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, baseadas em afetos, emoções, sensações que formam o corpo social e, que pode ser observado num desejo de estar-junto que, mesmo sendo não-consciente, não deixa de ser poderoso. Segundo o autor, é uma relação emocional-afetual que cria o espaço; e o espaço escolar, enquanto estruturação societal/afetiva, reafirma, pela ritualização, o sentimento que os grupos têm deles mesmos. É a socialidade que vem garantir a relação do instituinte com o instituído na dinâmica social:

De maneira subterrânea a relação socialidade/espaço continua a existir [...] Creio que se trata, embora de modo ambíguo do desejo de viver simbolicamente a relação a um território comum [...] trata-se sempre de sair de si mesmo, de romper a clausura do próprio corpo, de ter acesso a um corpo coletivo; enfim de participar de um espaço mais amplo [...] a socialidade de base assenta-se em espaço partilhado (MAFFESOLI, 1988, p. 159-161).

Ao direcionar nosso olhar para a escola enquanto campo de investigação atentamo-nos tanto para sua dimensão como grupo social, como para a dimensão institucional, que por sua vez garantem tanto a reprodução de valores e normas instituídos pela sociedade, como possibilitam o surgimento de novos padrões e modelos de comportamento. A dimensão simbólica, aqui considerada, pode se expressar nos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos e grupos, isto

é, nas crenças, saberes, valores, mitos e ritos que organizam o real e se expressam através de situações banais, anódinas, residuais que permeiam o cotidiano escolar.

Para perceber o lado lógico e o não-lógico que modelam o corpo social, propõe Maffesoli (1998, p. 29), uma atitude formista, capaz de descrever, de dentro, os contornos, os limites e as situações do banal, do cotidiano, pois aprender o real em função do irreal é do mais alto interesse e corresponde perfeitamente a uma das funções que podemos atribuir à forma: a de permitir a apreensão da imagem e de sua pregnância no corpo social.

Vale lembrar que, depois de alguns séculos de iconoclasmo, é pertinente dar-mo-nos conta de que vivemos hoje uma sociedade cada vez mais estruturada pelo que Durand (1989, p. 14) vem denominar “constelação de imagens: reuniões plurais de imagens em constelações, em enxames, em poemas ou em mitos”.

A trama social constitui-se, pois, numa multiplicidade de situações que, brotando do corpo social, apresenta-se sob diversas modulações. E, nesta dinâmica que movimenta a vida social, o homem tem necessidade de compor com o outro, com a alteridade ou com a ideia de morte, estando muito presente na harmonia conflitual, própria da socialidade:

É preciso que saibamos admitir a contradição na estática e na dinâmica das sociedades [...] E do mesmo modo que a matéria acha-se constituída pela tensão de seus diversos elementos, o ser-estar-junto-com, que é objeto da sociologia, resulta da atração-repulsão que uns sobre os outros exerce os membros do corpo coletivo. (MAFFESOLI, 1988, p. 58).

Na busca do espaço partilhado em que o indivíduo constrói sua consciência individual e social e, em que o eu cede lugar ao nós, Maffesoli (1984, p. 21) propõe uma outra lógica (a do instituído) a fundamentar as relações grupais, pois no individualismo, próprio do modelo de organização político-econômica, “tudo é trabalhado para esvaziar a alteridade, tudo é feito para estabelecer uma adequação entre o real e o racional”.

O equilíbrio dos papéis, que a persona apresenta no coletivo e as relações de proximidade e distância dos membros do grupo constituem um dado antropológico fundamental para cimentar a socialidade, pois representam a relação com a alteridade, a diferença: “a solidariedade de base, ou seja, o interesse no seu sentido originário (interesse), toma corpo e se enraíza numa sociedade que é e vive de maneira plural”. (MAFFESOLI, 1984, p. 32).

É a partir dessa lógica que se assinala o surgimento da pluralização, já presenciada nos modos de vida dos indivíduos, quer a chamemos, à maneira maffesoliana, de tribo ou qualquer outro nome.

Tentar compreender o fenômeno educacional, nesta perspectiva, permitirá, talvez, enxergarmos como as coisas se mantêm juntas, ainda que de maneira contraditória. A visão reducionista da ciência nem sempre permitiu o diálogo com as contradições, e só uma visão holonômica poderá admitir que a diferença e a alteridade podem ser significativas na estruturação do real. Daí a convergência paradigmática com Edgar Morin e Gilbert Durand, uma vez que são eles que nos oferecem novas possibilidades – o paradigma holonômico ou da complexidade – de enxergar o objeto de conhecimento numa perspectiva mais ampliada.

Acolhe-se, desta forma, a interioridade, a subjetividade, a irracionalidade, o jogo, o êxtase, ao mesmo tempo em que se enfrenta a incerteza, a inseparabilidade e as insuficiências da lógica dedutiva-identitária:

Uma racionalidade aberta e complexa é definida pela oposição à racionalização. Ela compreende o conhecimento de sua própria incompletude, o diálogo com o irracionalizado e o irracionalizável e o enfrentamento da complexidade (MORIN, 1997, p. 201).

Tendo presente que a escola, enquanto instituição, não foge ao modelo de uma estrutura mecânica imposta pela modernidade, é preciso atentar para o seu entendimento como agência clássica de educação e para o desafio de enxergá-la em outra perspectiva paradigmática. Segundo Morin (1997, p. 201), é ao nível de paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade.

Tal reparadigmatização supõe, no entanto, “uma nova concepção de educação, que possibilite a percepção das diferentes dimensões constitutivas da realidade ou, como diz Maffesoli, das realidades” (TEIXEIRA, 1988, p. 125).

Desta forma, buscando uma concepção ampliada de educação, encontro em Paula Carvalho (1990, p.186) uma concepção de educação que não se limita à escolarização como função primordial, mas que se revela “como prática simbólica basal que reúne uma função de realizar uma sutura entre as demais práticas, dotando-as de caráter educativo”.

Neste sentido, é preciso nos reportar ao fato de que a escola moderna é uma instituição social voltada para a preservação, criação e divulgação do saber e da cultura, que tem em vista apenas os aspectos políticos e econômicos e que, sob o viés da racionalidade e da eficiência, rejeita todos os aspectos que não podem ser reduzidos a esses critérios.

Assim posto, a escola organiza-se, segundo Paula Carvalho (1985), no sentido de agir como aparelho de reprodução de ordens, para exercer as funções clássicas da educação nas sociedades modernas: sociocultural, política e econômica.

Tais funções vêm mostrar que a educação, em nossa sociedade, é um fenômeno social intra e intergrupos, comprometido com uma visão autoritária, de racionalidade positiva e de divisão social de trabalho. Para Paula Carvalho (1985), a ação educativa do grupo social-escolar situa-se nos quadros da moralidade conservadora e dos ideais da positividade – uma educação instrumental neutralizadora dos conflitos sociais.

A função política da educação, embora deva referir-se à cidadania consciente (direitos fundamentais do homem e do cidadão, liberdade política e cívica) é, para o autor, antes político-ideológica.

Por fim, a função econômica articula a formação de obra qualificada (recursos humanos na educação) com a gestão dos negócios educacionais (administração da educação em sentido amplo). Tal funcionalidade supõe uma lógica econômico-administrativa e político-social de um sistema de produção que define necessidades, investimentos e consumos produtivos.

Em suma, a escola, baseada numa visão racionalista de mundo, corresponde a uma noção praxeológica<sup>5</sup> de educação, que privilegia a adaptação a normas, modelos sociais de produtivismo e de progresso.

Nesse contexto, a ação educativa da escola tem uma função homogeneizadora, assumindo um caráter instrumental de neutralizar os conflitos sociais, pregar o consenso, ou ainda, de apagar ou tudo fazer para eliminar as diferenças. Deve funcionar como mecanismo de controle social, independentemente de ideologias que a informam e de teorias pedagógicas e administrativas que propõem modelos de ensino e de administração e que garantem o desempenho dessa função (TEIXEIRA, 1990).

Já na perspectiva da complexidade do social, partindo-se da concepção de educação, enquanto prática simbólica que encaminha as demais práticas sociais, é possível pensar em uma outra escola, tanto relativamente à organização (ou organizacionalidade), quanto às funções que pode desempenhar.

Se entendermos que a função dos grupos sociais é organizar o comportamento e educar, e que, portanto, a educação ultrapassa a mera ação de instruir e ensinar, talvez seja possível estabelecer uma outra proposta, estribada numa concepção fática<sup>6</sup> da educação. Esta, ao considerar a escola, mais ainda, cada grupo de alunos como caracteristicamente diferente, permite uma concepção ampliada de educação: quer como conjunto das práticas sócio-educativas e dos fenômenos educacionais, quer por propiciar (e até estimular) novas formas de organizacionalidade<sup>7</sup>.

Portanto, relativamente à escola, essa discussão sobre a complexidade permite pôr em dúvida as generalizações; considerar as formas de grupalidade no interior de cada instituição; perceber que os

---

<sup>5</sup>Entendendo-se *praxeologia* como a lógica da ação regida pela definição racional de fins e meios e a correlata concepção de ótimos resultados, conforme salienta PAULA CARVALHO, 1990.

<sup>6</sup>A saber, modos de captar as novas dimensões dos contatos sociais nos microgrupos (ou "tribos", conforme Maffesoli).

<sup>7</sup>Embora não seja do âmbito deste trabalho discutir formas específicas de gestão escolar, vale lembrar que o paradigma clássico remete a modelos heterogestionários, enquanto o holonômico permite propor uma autogestão ou, até mesmo, como quer Maffesoli, a alogestão: gestão do coletivo pelo próprio coletivo nas estruturas da sociedade (estruturas afetivo-comunitárias).

grupos sociais portam culturas próprias e diferenciadas, quanto à linguagem, crenças, valores, conhecimentos, hábitos; estudar as manifestações simbólicas, no dia a dia, que podem revelar a complexidade e a heterogeneidade das relações intrasubjetivas e inter e intragrúpis; pesquisar o nível instituído, organizado (cultura patente) e instituinte - as pequenas ações diárias, a rotina escolar, os rituais, os condicionamentos e hábitos, os conflitos, etc. (cultura latente); enfim, perceber que cada escola é, ao mesmo tempo, igual e diferente da outra e que, embora se possa falar em sistema escolar, tem que se considerar as especificidades de cada caso.

Permite, também, empreender uma análise em profundidade do universo cultural da escola e de seus alunos, quando considera a dimensão simbólica como produto e produtor do real social. Ou seja, de acordo com Teixeira (1990, p. 33-34), permite realizar a síntese dialética entre os enfoques macro e microestruturais, a análise do cotidiano, sem desconsiderar a dos grandes sistemas que englobam o social.

Em conclusão, o que propomos neste artigo é a possibilidade de repensar a escola no âmbito das práticas simbólicas e educativas, articuladas com o imaginário sociocultural e organizacional (Paula Carvalho, 1991, p.17), e não apenas como instituição formal de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida também como um sistema sociocultural, cujas práticas educativas e, portanto simbólicas, devem ser adequadamente situadas, a partir de uma dimensão cultural. Para isso, um dos caminhos que está se construindo é a Culturanálise de Grupos, instrumento sócio-diagnóstico tal como proposto por Paula Carvalho (1991), a partir da Teoria Geral do Imaginário de Durand e do conceito de cultura de Morin (1984), que a concebem enquanto sistema que faz relacionarem-se, de forma dialética, uma experiência existencial - domínio do latente - e um saber constituído - domínio do patente.

À medida que considera esses dois pólos da cultura - o patente e o latente - pode permitir que se faça um mapeamento da realidade e da consciência dos grupos em ação nas organizações educacionais.

A cultura patente, segundo Paula Carvalho (1991, p. 105), refere-se ao nível racional de funcionamento do grupo - o polo técnico das interações grupais - onde se desenvolve o sistema de metas e meios, racionalmente dispostos, que atuam como fator de agregação, traduzindo a organização do grupo como uma estrutura racional-produtiva. Subentende-se, pois, um subsistema racional de ação lógica dispondo

meios e fins. É o espaço dos códigos das formações discursivas e dos sistemas de ação e instituído.

A cultura latente, ainda segundo o autor, é o nível afetivo ou afetual de estruturação do grupo - o polo fantasmático-imaginal das interações grupais - regido pelo dispositivo inconsciente e pelas funções conscienciais emanandos do onirismo coletivo e pelo processo de *mytophoiesis*. É o polo do plasma existencial, das vivências, do sentimento, da emoção, do espaço imaginário que permite a proxemia, a grupalidade.

Na escola, enquanto a cultura instituída, ou patente, apóia-se em códigos, normas e sistemas de ação, a instituinte, latente, ancora-se na vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais. Ambos os polos relacionam-se de forma recursiva e constante, impedindo tanto a reprodução absoluta de padrões de comportamento, como a criatividade grupal e/ou individual absoluta. Assim, regimentos, normas, regras e estatutos que norteiam a gestão escolar e que pretendem instaurar uma ação homogeneizadora, devido à diversidade sociocultural das escolas, são vivenciados de maneira diversa, ou seja, reinterpretados, relativizados e adaptados às condições concretas de cada qual. Portanto, embora as escolas estruturem-se de forma semelhante, possuem especificidades e singularidades próprias que lhes dão certa identidade.

Fica-nos, então, um convite a outro olhar para o estudo das organizações educativas, principalmente, a escola. Um olhar que privilegie, não apenas os aspectos estruturais como sua organização burocrática ou as funções sócio-políticas que, porventura, assumam, mas, sobretudo as manifestações da dimensão simbólica, imaginária, e as práticas simbólicas organizadoras do real, aquilo que M. Maffesoli denomina o "lado de sombra" do social - o cotidiano do grupo, os conflitos, os rituais, os espaços intersticiais, conhecimento fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão. E, assim, levar em conta o reconhecimento da complexidade cultural de grupo dentro da escola, de cada escola dentro do sistema, ou seja, de unidades complexas num todo igualmente complexo, a *unitas multiplex* de que nos fala Morin.

Para tanto, permitamo-nos voos e imprevistos.

## Referências

- CAPRA, F. *O ponto de mutação; a ciência, a sociedade, a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURAND, G. *Mito e sociedade: a mitanálise e sociologia das profundezas*. Lisboa: A regra do jogo, 1983
- \_\_\_\_\_. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. *As estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- KHUN, Tomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A sombra de Dionísio, contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Europa- América, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O método 1: a natureza da natureza*. Mem. Martins: Europa-América, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PAULA CARVALHO, J. C. *Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (1)*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, 8 (2): 113-132 p., 1982.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (11)*. São Paulo: Revista da faculdade da Educação, USP, 8 (2): 257-283. Jul/Dez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A dimensão do imaginário na problemática organizacional da administração da educação*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 11, 1/2, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. *Ensaio de titulação*. São Paulo: FEUSP: 1991.



TANUS, M. I. J. *O espaço indeterminado da cultura*. In: Revista de Educação Pública. EDUFMT, v. 03, nº 3, p. 05-33, Cuiabá-MT, 1994.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Sócio-anthropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e educação: as mediações simbólicas no universo organizações educativas*. Revista da Educação Pública, UFMT, Cuiabá-MT, v.3, n. 4, p. 7-19, jul/dez. 1994.

\_\_\_\_\_; PORTO, M. do Rosário. *Perspectivas paradigmáticas em educação*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, UNESP, v. 21, nº 1, jan/jun, p.21-36, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Imaginário, cultura e educação*. São Paulo: Plêiade, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

Recebido em: 04/04/2011

Aprovado em: 21/10/2011