

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA-UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI

**AS INJUNÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE NAS DIMENSÕES
DA CULTURA ESCOLAR**

ARARAQUARA – SP

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA-UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI

**AS INJUNÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE NAS DIMENSÕES
DA CULTURA ESCOLAR**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar como parte dos
requisitos para obtenção do Título
de Mestre em Educação Escolar sob
orientação do Profº Drº Denis
Domeneghetti Badia**

ARARAQUARA – SP

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA-UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI

**AS INJUNÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE NAS DIMENSÕES
DA CULTURA ESCOLAR**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar como parte dos
requisitos para obtenção do Título
de Mestre em Educação Escolar sob
orientação do Profº Drº Denis
Domeneghetti Badia**

Profº Drº Denis Domeneghetti Badia

Profº Drº José Carlos de Paula Carvalho

Profª Drª Sueli Aparecida Itman Monteiro

**ARARAQUARA – SP
2006**

DEDICATÓRIA

Aos
Meus familiares
e a todos os amigos dedico
esta Dissertação, como forma de agradecimento por todo apoio,
motivação e sustentação,
sem os quais não teria chegado até aqui...
e
Principalmente a Deus,
que esteve durante todo tempo no controle e na direção
da minha vida

Se subir aos céus, Tu aí estás; se fizer a
minha cama no mais profundo abismo,
eis que Tu ali estás também. Se tomar as
asas da alva, se habitar nas extremidades
do mar, ainda lá me haverá de guiar a Tua
mão e a Tua destra para sempre me susterá.

Salmo 139: 8-10.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho envolveu a participação de um grande número de pessoas que me ajudaram de muitas formas. A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta pesquisa, gostaria de prestar meus agradecimentos.

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu querido esposo Fabiano Milani que esteve ao meu lado em todos os momentos me apoiando com grande amor e dedicação.

Em especial gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia, por toda atenção dispensada, pelos ensinamentos, pelas leituras aprimoradas, pelas observações e pelos momentos preciosos de discussão e reflexão.

Sou muito grata também ao Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e a Profa. Dra. Maria Lúcia de Oliveira, membros da banca do Exame de Qualificação, pelas indicações de leitura, comentários e observações que tanto enriqueceram meu trabalho.

Não poderia deixar de agradecer as amigas Eliane Paganini da Silva, Leda Maria Zanetti Machado, Stella Grimaldi Gomes, Marina, Fabíola Regiane da Silva, Márcia Hebling Spinoso, Cristina Vechi e minha querida irmã Denise Cristina da Costa, que tanto apoiaram e colaboraram durante a redação desta dissertação e a todos os professores pelo trabalho responsável e competente que demonstraram durante o período em que cursei as disciplinas do Programa de Pós-Graduação.

RESUMO

Com este trabalho pretendemos:

- 1 Analisar o colapso do “projeto da modernidade”, as noções que levaram a isso e os “obstáculos epistemológicos” e paradigmáticos levantados para que essa análise seja feita de um modo sério e não panfletário;
- 2 Analisar os traços do “projeto da modernidade” e analisar os quadros de emergência da pós-modernidade na filosofia, nas artes, nas ciências, na epistemologia e na dimensão sócio-cultural;
- 3 Desenvolver algumas lições da antropologia das organizações educativas em suas duas tipicalidades destacando, fundamentalmente, as problemáticas da alteridade, do policulturalismo e das culturas escolares;
- 4 Mostrar as injunções da pós-modernidade no âmbito da escola e nas duas dimensões da cultura escolar (trabalho educativo e gestão)

Palavras-chave: Projeto da modernidade. Pós-modernidade. Paradigma clássico. Paradigma da complexidade. Antropologia das organizações educativas. Culturas escolares.

ABSTRACT

With this work, we intent to:

1. Analyse the breaking-down of the “modernity’s project”, the notions that took until it and the “epistemologic and paradigmatic hindrances”;
2. Analyse the lines about the “modernity’s project” and analyse the emergency frames from the post-modernity in the philosophy, arts, sciences, epistemological and cultural dimensions;
3. Develop some lessons from the anthropology of the educational organizations in it two tipicalities, emphasizing, fundamentally, the alterity problems, the polyculturalism and school cultures;
4. Show the injunctions of the post-modernity at school and in the both dimensions of the school culture (educational work and management)

Key Words: Modernity’s Project. Post-Modernity. Classic Paradigm. Complexity Paradigm. Anthropology of the Educational Organizations. School Cultures.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p. 10
INTRODUÇÃO: DO CÍRCULO DE ERANOS E DA ESCOLA DE GRENOBLE À ANTROPOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	p. 14
1 O COLAPSO DO “PROJETO DA MODERNIDADE”.	p. 23
1.1 Traços do “projeto da modernidade”: alcance, limites e questionamentos históricos–sociais.	p. 33
1.2 As lições dos quatro fatores do colapso: neotenia, ambivalência, desordem, consciências dissimultâneas e anomia.	p. 42
2 A PÓS-MODERNIDADE.	p. 54
2.1 A pós-modernidade em filosofia.	p. 59
2.2 A pós-modernidade nas artes.	p. 65
2.3 A pós-modernidade nas ciências.	p. 72
2.4 A questão paradigmática do NES 1980 e o paradigma holonômico	p. 81
2.5 Injunções sócio-culturais.	p. 87
3 AS LIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.	P. 97
3.1 Do imaginário da ordem ao imaginário da ruptura/ conflitorialidade.	p. 107

3.2 Análise das redes “das duas tipicalidades” em torno de cultura/organização/educação.	p. 113
3.3 A problemática da diversidade cultural, das diferenças, da alteridade e das estratégias do preconceito nas “duas tipicalidades”.	p. 117
3.4 Escola e cultura escolar na Segunda tipicalidade.	p. 128
3.4.1 Da escola como “instituição total” à problemática da “anti-pedagogia”.	p. 131
3.4.2 Da escola como “grupo-fusão” à escola como “zona de contato/fronteira”.	p. 140
3.4.3 Multiculturalismo ou polivalência cultural na escola.	p. 148
3.5 O legado da problemática pós-moderna para as dimensões da cultura escolar.	p. 162
4 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA PESQUISA DE CAMPO.	p. 178
REFERÊNCIAS	p. 185

APRESENTAÇÃO

As pesquisas sobre fundamentalmente duas dimensões da cultura escolar (o trabalho educativo e a gestão) estão, de certa forma, ancoradas no “projeto da modernidade”, seja na sua vertente liberal, seja na vertente marxista. Segundo Bauman (In: Modernidade e Ambivalência), o projeto da modernidade prometia trazer o tipo de clareza e transparência para a vida humana que só a razão pode oferecer, mas isso não aconteceu e não mais acreditamos que venha a acontecer. Em Antropologia, Cotidiano e Educação, Sanches Teixeira faz uma análise detalhada de como tanto a vertente liberal quanto a marxista são solidárias do paradigma clássico. Conforme a autora, em ambas as vertentes, a escola é considerada como mecanismo de controle social, pois, se no caso da vertente liberal, ela pode contribuir para a preservação da hegemonia da classe dominante, no caso da vertente marxista pode contribuir para instaurar e preservar uma nova hegemonia, uma nova dominação, exercida por uma nova classe social que assumiria o poder. Esta dominação se justificaria pela busca de uma sociedade mais igualitária, mais justa e mais feliz. Ou seja, em qualquer dos casos, a educação seria o instrumento garantidor do monopólio intelectual exercido pelo Estado em nome da classe dirigente.

Conforme Paula Carvalho (1997), o fracasso escolar é um problema científico para o paradigma clássico, ao passo que para o paradigma da complexidade (que se define como um projeto cultural das diferenças, ou seja, há tantas histórias específicas e tantas falas específicas quantos forem os grupos sociais), o fracasso escolar é uma estratégia do preconceito. O problema das drogas na escola, é caso de polícia para o primeiro paradigma, porém, para o segundo paradigma se o problema aparece na escola, ele também é um

problema da cultura escolar. E ainda quando se tratam questões ineludíveis de infiltração da pós-modernidade na cultura-escolar, por exemplo, quando se fala no multiculturalismo, no policulturalismo, na problemática da alteridade e da diversidade nas “culturas escolares”, essa problemática é tratada de um modo que eludem como se fosse um tabu. Na realidade, são os “obstáculos epistemológicos” (Bachelard).

A própria cultura escolar, tributária do projeto da modernidade, secundada por um “marxismo de neandertal” (Terry Eagleton), levanta a problematização da pós-modernidade. De acordo com Bauman (In: O Mal-Estar da Pós Modernidade), a marca da pós-modernidade – ou o seu valor supremo é a “vontade da liberdade”, algo que acompanha a velocidade das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano. Isso implica, de fato, em uma experiência na qual o mundo é vivido como incontrolável, assustador e cheio de incertezas, algo bem diferente do que fora pensado no projeto da modernidade em torno de uma vida estável, segura e ordenada.

Por outro lado, por exemplo, quando Marilena Chauí (In: Os Sentidos da Democracia: políticas do dissenso e hegemonia global) diz que a cultura do neoliberalismo é a pós-modernidade, só contribui para criar mais “confusões” pelo desejo nostálgico não confessado, de reapropriar-se, de outro modo, do próprio projeto da modernidade. Porque não há, como mostram Vattimo (In: Fim da Modernidade pós-moderna) e Bauman (In: Modernidade e Ambivalência e o Mal-Estar da Pós-Modernidade) como confundir o projeto neoliberal e pós-modernidade (ou o pós-modernismo), se bem que tanto o projeto da modernidade (veja-se a problemática da globalização) quanto o projeto neoliberal (veja-se a problemática da cultura planetária) lancem mão de temas da configuração pós-moderna, de modo ideológico.

Como se sabe, o projeto neoliberal é um projeto político-econômico. E no que ele tange a esfera da cultura, trata-se de uma “concepção funcionalista” de cultura, ou seja, a cultura é posta (ou disposta) para atender a objetivos políticos e econômicos. Essa concepção de cultura é simplista, reducionista.

O projeto neoliberal foi elaborado por volta de 1947, após a Segunda Grande Guerra Mundial, na Suíça, por um grupo que incluía Popper e Fridman. Ora, a pós-modernidade começa, em filosofia, cem anos antes, com Nietzsche, daí se estendendo para as artes e as ciências. Portanto, é um movimento mais amplo, onde o projeto neoliberal está incluído, mas fazendo recortes ideológicos específicos, sobretudo porque ele vai adquirindo, cada vez mais, um caráter de política monetária (evidentemente com todas as implicações...). Basta confrontar essa globalização neoliberal funcionalista com, por exemplo, a proposta de Milton Santos e de Boaventura Souza Santos de uma outra globalização, e a noção de glocal de M Canevacci (In: Sincretismos e hibridações culturais).

É nesse sentido que a concepção de M. Chauí é equivocada. Historicamente é equivocado afirmar que a pós-modernidade é a cultura do neoliberalismo.

Ora, dirimir essas contaminações deve ser feito a partir das dimensões da “questão paradigmática”. Somente a partir dessa explicitação é que poderemos partir para a problemática da escola e para as dimensões da cultura escolar.

Nosso trabalho é de teor teórico. A cultura escolar, no nosso referencial, compreende, ao mesmo tempo, a cultura organizacional da escola, regida pelas teorias da administração escolar, pela teoria das organizações, pela teoria do currículo e programas e pelas leis de diretrizes e bases (este é o lado instituído) e as culturas dos grupos que compõem a escola e dizem respeito às vivências e ao cotidiano (este é o lado instituinte).

Na Introdução deste trabalho evidenciaremos as contribuições trazidas pela antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e pela Escola de Grenoble (constituída em torno do autor) e os princípios hermenêuticos comuns a seus membros e colaboradores. Estes princípios constituem um referencial privilegiado, a partir do qual empreenderemos uma reflexão a respeito das abordagens que são utilizadas no estudo das questões educacionais.

Na Seção I, estudaremos o colapso do “projeto da modernidade”. Este projeto pretendia trazer toda certeza, ordem, clareza e unidade para a vida humana. Isso não ocorreu. Pelo contrário, nos deparamos cada vez mais com a ambivalência, desordem, e um crescente pluralismo e multiplicidade das formas de pensar, agir.

Na Seção II, trataremos das questões relacionadas à pós – modernidade e como esta passa a ser uma época de reconciliação com o ambíguo e vivência em um mundo incerto, em que as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e do cotidiano acontecem de forma incontrolável. Não há segurança em parte alguma.

Na Seção III, analisaremos as lições de antropologia das organizações educativas, pensando na escola como eixo central e tendo como base o paradigma holonômico, pois este considera a heterogeneidade, a complexidade, a pluralidade e a desordem. Sendo assim, a auto – organização como autonomia que é a idéia central do paradigma adotado, será contemplada.

Já as Conclusões são de teor prospectivo e apresentaremos algumas perspectivas.

INTRODUÇÃO: DO CÍRCULO DE ERANOS E DA ESCOLA DE GRENOBLE À ANTROPOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.

Conforme Paula Carvalho (1998), grandes hermenutas dos vários domínios do saber desejando refletir sobre a problemática cuja raiz está na filosofia das formas simbólicas de Cassirer, passaram a reunir-se de ano em ano em Ascona/Suíça. Os participantes sabiam da temática que seria discutida nesses encontros com um ano de antecedência, desta forma, garantia-se a continuidade de um programa temático seguido e diversificado. A publicação em anais trilingüe alemão-francês-inglês, somente aconteceria dois anos depois.

Tratava-se, como evidencia Paula Carvalho (1998), de cotejar as “paisagens mentais” do Ocidente e do Oriente, no seguinte sentido: Cassirer mostrara que em termos de “estilo”, tínhamos o “mythos” (pelo qual aparentemente optara o Oriente) e o “logos” (que era o estilo do Ocidente), através de Aristóteles e posteriormente Descartes e de toda “ciência clássica”. Cassirer priorizou o conhecimento científico e acentuou a relevância das “interjeições primárias da consciência”, que precisamente estariam na origem da linguagem; e mais, entre o mítico e o lógico, teríamos assim, o domínio da linguagem, que o autor chama de “função simbólica”. Afirma que a realidade só se dá através desta função; portanto, lidamos com “interpretações, seguindo-se daí a “hermenêutica”.

O cotejo entre o mítico (Oriente) e o lógico (Ocidente) consistia em neles verificar a presença da função simbólica, que talvez não os afastasse tanto. Essa oposição ocorria tendo como base: religião e ciência, irracional e racional. Se fosse considerada, a base de

uma teoria da função simbólica, a religião como prática simbólica e a ciência como prática simbólica científica, talvez pudesse acontecer um diálogo entre especialistas e concomitantemente a troca interdisciplinar e transdisciplinar. Otto batiza os encontros em Ascona de “Eranos”, significando “comida de fraternidade”. O Círculo de Eranos foi fundado em 1933 por Jung. Para Ortiz-Osés (apud Paula Carvalho, 1998), o organograma cultural de Eranos desenvolveu-se em três etapas, desenhando uma “paisagem mental” que são “os modos de pensar sentir e agir”, constituindo um “estilo tipo”.

A primeira fase estende-se de 1933 a 1946, com publicação de 14 volumes, é a fase da “mitologia comparada”: confronto entre o pensamento ocidental e a temática mítico-mística. Desta fase participam ativamente: Jung, Zimmer, Kérényi, Layard, Bernouilli, Puech, Rahner, Radin, Jensen, Benz, Buber, Pettazoni, Buonaiutti, Przulski, Piccard, Masson – Oursel, Leisegang, W. Otto, Schrödinger, Portmann, Needham.

A segunda fase estende-se de 1947 a 1971, com publicação de 25 volumes, é a fase da “antropologia cultural”: Eranos questiona-se sobre a “imagem do homem”, devido à guerra e suas atrocidades. Dessa fase participam, além dos participantes da primeira fase, Neumann, Campbell, Van der Leeuw, Wilhelm, Scholem, Corbin, Eliade, Durand, Hillman, Radin, Jensen, Buytendijk, Plessner, Knoll, Suzuki, Tillich, Read, Zuckerkandl, Daniélou, Izutzu, Quispel, Von Uexkull, Huyghe, Servier, Holton.

A terceira fase estende-se de 1972 a 1988, com publicação de 16 volumes, é a fase da “hermenêutica simbólica” ou “antropologia hermenêutica”. Nesta fase desenvolveu-se uma ontologia mito - simbólica, ou mito - hermenêutica que investigará quais as reações, atitudes arquetípicas do homem diante do sagrado e detecta-se uma “hermenêutica do Sentido”. Participam ativamente dessa fase: Durand, Eliade, Hillman, Miller, Von Franz, Porkert, Zahan, Faivre, Brun, Guiomar, Ortiz-Osés.

De acordo com Paula Carvalho (1998), o Círculo de Eranos matricia em profundidade a Escola de Grenoble, no entanto, alguns pontos paradigmáticos que a regem, provêm de outras fontes filosóficas e antropológicas. Eranos é matriz, pela hermenêutica simbólica que é a tradição da Antropologia do Imaginário da Escola de Grenoble.

Quanto à Escola de Grenoble, ela se constituiria em torno do domínio pluridisciplinar do Imaginário. Seus membros compartilhavam de uma nova epistemologia e dos vetores de trabalho sobre o Imaginário, e assim foi nascendo o projeto hermenêutico de reencantamento de mundo (*Bezauberung*), em contraposição ao desencantamento de mundo (*Entzauberung*).

Segundo Badia (1999), a Constituição progressiva da escola de Grenoble teve como primeiro período histórico 1967 – 1981 destacando-se dois pontos importantes: 1) Nas *Actes de Fondation*, o *Centre de Recherche sur l' Imaginaire* leva como subtítulo: Centro de *Recherche d' Antropologie Culturelle*, o que marca a importância da hermenêutica da Antropologia psicológica no redimensionamento da noção de Imaginário e no torná-la o sustentáculo das pesquisas pluridisciplinares. 2) Das mesmas Atas, as atividades do Centro são divididas em duas linhas: Metodologia do Imaginário e análise temática, por um lado, em instâncias de docência e pesquisa e, por outro lado, a pesquisa aplicada e prospectiva. No campo da metodologia houve confrontos com algumas áreas do saber. De 1968 – 1980, a temática recobriu os seguintes campos: mito e imagem, imaginário e metamorfoses; os países e lugares imaginários; o mito do mensageiro e do caminhante; limite e transgressão; tradição mítica e criatividade; imaginário e o mundo das formas; imaginário e cotidiano; o reino das imagens; espaços e imaginário; a cidade e as águas. Essas temáticas foram desenvolvidas nos Colóquios Internacionais que foram as *Journées d' Études*, com

participação de presidências de renome internacional, tais como: Adolf Portmann, Ernest Benz, Claire Lyeune, Julien Freund, Jean Starobinsky, Jean Duvignaud, Elemire Zolla, etc.

Na pesquisa aplicada, o envolvimento do Imaginário mostrou-se nos vários projetos desenvolvidos de 1969 a 1975 em contrato com o Ministério das Armadas; e em 1980 a continuação do projeto, mas agora, com a criação de uma “rede de contratos” entre os laboratórios do CRI, para “estudos das representações do meio ambiente e das práticas constitutivas da sociedade urbana” com o Ministério do Meio Ambiente e o Setor de Planejamento Urbano Social.

O segundo período histórico estende-se de 1981 a 1982. Compreende as articulações com outros laboratórios de pesquisa com o Imaginário na França para a constituição do GRECO – 56 (Groupement de Recherches Coordonnées, número 56) do Centre National de la Recherche Scientifique de Paris, deslocando-se a coordenação de Grenoble para Paris, após a resolução judicial do contencioso administrativo do “affaire Burgos”.

Já o terceiro período histórico inicia-se com o funcionamento intensivo do CRI-CREGO – 56. É constituído o Banco de Dados CRI – STAL. As atitudes, a par das docências e de pesquisa aplicada, continuam na mesma linha metodológica e temática.

Conforme Badia (1999) G. Durand matricia a Escola de Grenoble com sua perspectiva hermenêutica. Segundo Durand, o Imaginário é a chave de todo estudo da ciência do homem, de toda antropologia. É o reservatório antropológico. A estética dos fenômenos antropológicos ocupa lugar de destaque para este autor. G. Durand (apud Badia, 1999, p. 34) diz que o “Imaginário é o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens”

A pesquisa sobre o Imaginário possui uma tríplice orientação (mecânica, fisiológica e psicológica), contudo, essas orientações só podem ocorrer numa atmosfera que Paula Carvalho, seguindo sugestões do próprio G. Durand, lembrando Bachelard (apud Badia, 1999), chamou de “pluralismo coerente das hermenêuticas”.

Paula Carvalho compatibiliza paradigmaticamente o conflito de hermenêuticas entre psicanálise e fenomenologia. Desta forma, coloca o fluxo do debate numa releitura eidética da fenomenologia e numa hermenêutica arquetipal ou numa hermenêutica do cotidiano.

Segundo Paula Carvalho (apud Badia, 1999, p. 26) os pontos e vetores hermenêuticos que caracterizam a escola de Grenoble mais especificamente são os seguintes:

“(a) uma concepção holonômica de ciência; b) uma concepção de tradição como hermenêutica simbólica; c) a oposição ao “paradigma clássico” e a adoção de um paradigma holonômico; d) a transdução como método; e) a remitização e o reencantamento de mundo como projeto – vetor – escatológico; f) a visão “gnóstica” de mundo, ou seja, (saber uni-ficador); o imaginário como “paradigma”.

Cassirer (apud Paula Carvalho, 1998) concebera a “função simbólica” em seus efeitos de organizacionalidade sócio-cultural e de mediação obrigatória e insubstituível entre os homens e o mundo e os homens e os homens (por volta de 1921). Mas foram dois de seus colaboradores: Sapir (lingüista) e Lee Whorf (antropólogo) que entre 1929 e 1931, estabelecem a hipótese que falaria na linguagem como guia para a realidade social; numa “organização criativa simbólica da vida”, etc, dando assim, em termos antropológicos, o sustentáculo para uma “visão solipsista” de mundo. Resgata-se, dessa forma, a “autonomia da razão cultural” como fator simbólico de organizacionalidade.

Castoriadis – Morin (apud Paula Carvalho, 1998, p. 31/2) dizem:

“o sonho programou a práxis social, fato que ignoram os ingênuos, para quem a economia é só economia e o sonho só sonho; ignoram as transmutações da neg-entropia, as conversões do imaginário ao ‘real’ e do real ao imaginário, do fantasma a práxis (avião) e da práxis ao fantasma (o cinema). A sociedade é muito mais manipulada por seus mitos do que os pode manipular. O imaginário está no âmago ativo e organizacional da realidade social e política. E quando, pelos seus traços informáticos, o imaginário se torna generativo, será então capaz de programar o ‘real’ e, em se neg-entropizando de modo prático, torna-se o real”.

Conforme Badia & Paula Carvalho (2003): A “realidade” é uma “rede de leitura”, tem a estrutura de uma linguagem. Nosso acesso será sempre o acesso a redes de leituras, pois não podemos nos situar fora da linguagem ou das formas simbólicas. Estamos na “clausura da linguagem”. A questão se avoluma, de acordo com os autores com algumas investigações: sobretudo com Von Foerster chegamos a um “solipsismo epistemológico”, que vai ser canalizado nas “estruturas da cognição” por H. Maturana e Varela. De modo que poderemos dizer que o “ideal produz o real (social)”. Diz Godelier (apud Paula Carvalho, 1998, p. 30):

“há quatro funções do pensamento e das realidades que o pensamento “produz”: F1 – apresentar ao pensamento qualquer “realidade” inclusive o pensamento; F2 – interpretar o que está presente ou definir sua natureza, ordem e funcionamento; F3 –organizar, em consequência da interpretação, as relações dos homens entre si e com a natureza; F4 – legitimar, ou não, a ordem social e/ou cósmica existente”.

Tanto o mundo é construção da função simbólica, como o sujeito implicado se torna instaurador da realidade. Não se trata, como observa Ricoeur, (apud Paula Carvalho, 1998), de um sujeito psicologizado e confinado ao ego, trata-se sim de um sujeito que se desprende dos enfoques das “filosofias da consciência”, e de seu voluntarismo

interventivo, pois, com Marx, Freud e Nietzsche, foram descobertos os “efeitos metonímicos das estruturas” sobre um falso ego centrado em si mesmo: a descoberta da vontade de viver como impulso vital, a descoberta do inconsciente.

Paula Carvalho (1998) evidencia que a partir de Durand, mas de modo amplificador, poderíamos com a noção de “função simbólica” em Cassirer, dizer que Cultura e Imaginário se equivalem, na medida em que a função simbólica é “invasiva” e assim, envolve não só as ideias, mas também as imagens simbólicas.

Em G. Durand, “o imaginário é o capital inconsciente de gestos dos sapiens”, como fora observado anteriormente, ou seja, G. Durand capta o que chamamos de “pólo biológico” do imaginário, sua âncora na corporeidade através da arquetipologia (“shèmes”, arquétipos, gestos e ritos). No entanto, G. Durand diz que o imaginário é também “o complexo psicocultural das polissemias simbólicas”; ou seja, “o pólo idiográfico – figural” do imaginário – (imagens simbólicas, mitos e ideologias).

O símbolo tem a função de vínculo, ligação entre o biológico e o sócio-cultural e define a importante noção de “trajeto-antropológico”: “o domínio do imaginário está em ambos os pólos, mas se dá, sobretudo no circuito entre eles, por onde sempre se conjugam o arquetipal e o idiográfico”.

Algumas questões imprescindíveis são abordadas por Paula Carvalho (1998): Por que Imaginário? Por que desde Cassirer a abordagem da hipóstase realidade só pode ser feita através da “função simbólica”. Para quê o Imaginário? Porque a apreensão da suposta realidade só poderá ocorrer se tivermos acesso através de uma mediação: a linguagem, ciência, arte, etc. É necessário um mapeamento das redes de leitura das pessoas, grupos, culturas, daí ser fundamental o conhecimento dos mapas de realidade, de consciência e de cultura e, assim, para a questão da “intervenção problemática” em termos de “psicagogia” e

de “sociagogia”, além da questão da comutação da fantasmática e de “grupos sujeitados” em “grupos-sujeitos”, liberando-se nessa “transanálise”, o “potencial humano” da “criatividade” como “autopoieses” ou como equilíbrio antropológico dos regimes de imagens e ordens.

O Imaginário, como diz Durand (apud Paula Carvalho & Badia, 2003, p. 12) é “o lugar entre – saberes” que como “tecido–tessitura” poderá propiciar um “projeto de unidade da Ciência do Homem” (ou “unidade do Homem”, como preferia Morin) – trata-se dos dinamismos homólogos em Durand e Morin, respectivamente de “trajetos antropológicos”.

Conforme Paula Carvalho: a proposta de uma antropologia das organizações, fundamentando-se nos projetos de unidade da Ciência do Homem (antropologia do Imaginário, de G. Durand, e antropologia da complexidade, de Morin), é regida pelo paradigma holonômico, em oposição à “teoria das organizações” que, até o momento institucionalista, fora regida pelo paradigma clássico.

Conforme Paula Carvalho & Badia (2003), uma antropologia profunda das organizações educativas promana da hermenêutica antropológica da Escola de Grenoble (centrada no paradigma do Imaginário, segundo G. Durand) que em suas origens, está vinculada ao Círculo de Eranos. Mas, de modo mais próximo, a Escola de Grenoble elaborou uma antropologia do cotidiano e uma culturálise de grupos, que a antropologia profunda das organizações educativas combina em suas propostas, induzindo a uma “mitanálise organizacional”.

Repensando a ideologia da “educação escolar”, que de acordo com Paula Carvalho (1997) é uma forma travestida de “estratégia do preconceito”, teremos uma proposta de transversalização pela qual a educação será uma educação fática-fundamentalmente uma formação de sensibilidades, de teor “en-ciclo-pédico”, como diz Morin, que põe em circuito

de comunicação aquilo que estava separado, fundando-se assim na dimensão do contato e da sutura, seja no contato-proxemia dos grupos e de seus participantes, numa dinâmica de convivialidade, como pretendem E. Hall, na Escola de Palo Alto, M. Maffesoli, I. Illitch, Paula Carvalho e Badia, seja no contato-transversalização inter-e transdisciplinar, ou pluridisciplinar.

Mas para que isto possa de fato ocorrer faz-se necessário uma re-paradigmatização; pois, com o paradigma, muda-se a visão da realidade.

O NES – 1980 (“Novo Espírito Científico”), trata da elaboração de uma re-paradigmatização. Essa re-paradigmatização, que é “projeto de reencantamento de mundo”, pede a elaboração para a concretização expansiva e expressiva, de uma “cultura dos sonhos” (Bachelard) contra a “iconoclastia escolar”: esse é o trabalho do NEP (“Novo Espírito Pedagógico”) que segundo Badia (1999) vem sendo desenvolvido a partir de B. Duborgel.

1 O COLAPSO DO PROJETO DA MODERNIDADE

Vivenciamos um momento de ressurgimento de novas formas de organização, presenciamos imensa difusão das imagens televisivas, propagandas que incitam ao consumo, etc... As sociedades tornam-se um espetáculo a si próprias. Seu aniquilamento é vivido como forma de prazer estético. Os meios de comunicação anunciam: as guerras, o triunfo esportivo, a explosão de aviões, os seqüestros, os estupros, os assassinatos, tudo isso, contribuindo para a banalização da vida, fragilizando nossas “razoáveis certezas”.

Terry Eagleton (apud Outeiral, 2003), afirma que a condição pós-moderna “conseguiu derrubar” as certezas que eram até então supostamente inabaláveis, transgrediu normas, contaminou purezas que estavam protegidas e derrubou certezas complacentes.

De fato, as grandes certezas desmoronam regularmente. Os acontecimentos, as mutações e as inovações fazem apelo a novas maneiras de pensar a sociedade. O conhecimento, sempre e de novo renascente, está em ligação com o estado do mundo, e é quando se esquece disso, que a defasagem inevitável entre a reflexão e a realidade empírica torna-se impossível ultrapassar. Daí a morosidade que parecem prevalecer em nossos dias (MAFFESOLI, 1996, p. 90).

O aumento das múltiplas práticas corporais (cuidados com o corpo, cosmética, dietética, teatralidade...) tudo isso permite-nos compreender que os diversos jogos da aparência inscrevem-se num amplo sistema simbólico e cujos efeitos sociais não podem ser tratados como desprezíveis.

O ressurgimento da exaltação e do amor ao corpo é algo presente e esse fato não é individual, mas sim um fenômeno coletivo. “Um jogo de máscaras generalizado” (MAFFESOLI, 1996, p. 53).

Outeiral (2003) diz que uma das formas que os adolescentes utilizam para lidar com as transformações físicas, psicológicas, sociais é a ocupação do espaço, público ou doméstico.

A maneira como os adolescentes arrumam seus quartos, suas bolsas escolares, seus armários, nos dá, segundo o autor, uma dimensão bastante próxima do que está vivenciando no seu mundo interior.

Durante um período os adolescentes só freqüentam escolas, bares, clubes, dentre outros e depois de um determinado tempo necessitam mudar de ambiente, isso revela o que Françoise Dolto (apud Outeiral, 2003), chama de “complexo de lagosta”, pois este animal de tempos em tempos troca a casca que o envolve.

[...] a história das idéias mostra bem como, durante séculos, a tônica é colocada em tal aspecto dominante da vida social que quando está saturado, cede lugar a um outro. Não é preciso, portanto, acreditar que uma figura é eterna, ou que não renascerá mais. Assim a do homo economicus não é, de modo algum, redutível aos tempos modernos; para dar um exemplo dentre muitos outros, alguns historiadores seguiram, com precisão seu nascimento na Grécia Antiga, onde ele recebe o bastão do homo politicus (MAFFESOLI, 1996, p. 53-4).

Segundo o autor parece que estamos assistindo ao renascimento do homo estheticus. No livro: O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa (1998), diz que o que melhor poderia caracterizar a pós – modernidade é o vínculo que esta sendo estabelecido entre a ética e a estética.

A lógica econômica que prevaleceu na Modernidade e que privilegiou ao mesmo tempo o projeto político e a atomização individual, não podia de forma alguma integrar a dimensão de um imaginário coletivo, quando muito podia concebê-lo como um suplemento da alma, um ‘figurante’ para uso privado e supérfluo. O que vem a dar sem derramamento de sangue, no ‘desencantamento do mundo’ (Entzauberung) que conhecemos e que triunfou, particularmente, na teoria social (MAFFESOLI, 1998, p. 117).

A aparência, a superficialidade estão presentes em nosso cotidiano. Precisamos estar atentos quanto à importância que reveste o cotidiano ou, no seu sentido mais forte, a preocupação com o doméstico. O poder da razão é relativizado devido à prevalência do cotidiano, na sua simples complexidade.

Segundo Outeiral (2003, p. 127) observa: “A Modernidade buscou a valorização do “conteúdo” sobre a “forma” e o “externo” (aparência física) e do “conjunto” sobre as “partes”(subordinação das pessoas ao Estado Nacional, por exemplo), buscando no campo do indivíduo a “pessoa total”.

Contrariamente, a pós-modernidade, dá ênfase e valor à aparência, a fragmentação, a superficialidade. O aumento do número de cirurgias plásticas, os transtornos de alimentação: bulimia, anorexia, nos faz vislumbrar como a cultura pós-moderna, narcisista, está presente e incide sobre todos nós e, talvez, em especial, sobre os adolescentes.

A fenomenologia compreensiva é a melhor maneira de apreender sobre as culturas nascentes que, como se sabe, são sempre instáveis, complexas. A fenomenologia compreensiva mostra que “a aparência” tem uma função inegável, embora limitando essa experiência que condiciona o desenvolvimento vital, o formismo permite apreender, ao mesmo tempo, o aspecto aleatório, concomitante à coerência profunda da existência social.

A teatralidade cotidiana não pode ser considerada como algo sem importância, pelo contrário, devemos considerá-la como algo que trará a luz novos conhecimentos. As

maneiras de ser, agir, não dependem exclusivamente de causas exteriores, mas também de sua dinâmica interna; de uma espécie de força imanente que, qualquer que seja seu nome parece fazer perdurar os conjuntos sociais. “Há uma inteligência societal que não se pode tratar levianamente” (MAFFESOLI, 1996, p. 30).

Quando a vida cotidiana organiza-se em torno de imagens, o reencantamento do mundo pode ocorrer até no nosso universo tecnicista.

Scheler (apud Maffesoli, 1998) diz que o que permite explicar as situações de fusão, os momentos de êxtase que podem ser regulares é o que ele chama de “teoria da identificação da simpatia”. Esta teoria da identificação está em perfeita congruência com o desenvolvimento da imagem e, naturalmente, com aquele das multidões esportivas, das multidões de desocupados, multidões de turistas. Desta forma, a superação do individualismo, que era o nome de ouro de toda organização e teorização sociais, pode ser presenciada.

Segundo Maffesoli, (1998, p. 8-9) “a massa, ou o povo, diferentemente do proletariado ou de outras classes, não se apóiam numa lógica da identidade. Sem um fim preciso, elas não são os sujeitos de uma história em marcha”. O autor usa a metáfora da tribo, pois esta permite dar conta do processo de desindividualização, da saturação da função que lhe é inerente, e da valorização do papel que cada pessoa (persona) é chamada a representar dentro dela.

Beckett (apud Maffesoli, 1998), nos indica que é ilusão um indivíduo acreditar que é senhor de si mesmo e de sua história. O individualismo merece ser abandonado, eis o que Beckett nos instiga a fazer. Enquanto a lógica individualista se apóia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (persona) só existe na relação com o outro.

Observamos como o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um determinado grupo. Podemos verificar, por exemplo, como a partir de uma propaganda, ou novela, a moda é lançada e aceita por muitos.

Na modernidade, o objetivo do racionalismo ocidental era a Unidade. Entretanto, torna-se algo paradoxal, quando notamos o papel do pluralismo na sociedade contemporânea.

Desta maneira, a tão sonhada Unidade do racionalismo ocidental que visava a estabilidade, universalidade e a homogeneidade, está sendo substituída pelo o que Maffesoli (1996) chama de unicidade pontilhada. É essa formação de relações abertas, efêmeras, emocionais entre os indivíduos que irá permitir uma multiplicidade de formas de pensar, agir.

A sociedade contemporânea é diversa, complexa e não há como limitá-la aos “reducionismos simplificatórios”.

O que serve de suporte ao individualismo, a lógica da identidade, é algo relativo que não é constante na história da humanidade, e que se pode, portanto, considerar que assuma hoje uma outra forma.

O eu, em todos os tempos, perceptível no romance, na poesia, nos ensaios biográficos, é apenas uma ilusão, uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através das situações e das experiências que o moldam.

Ao observarmos as mudanças que constituem um indivíduo, podemos contemplar que as modificações, variações, afetam a aparência física, mas também suas representações. Quando dizemos “fulano não é mais o mesmo”, surge uma pergunta: onde está o conceito de identidade? Como um indivíduo pode mudar tão rapidamente?

Para que o indivíduo seja definido é preciso analisar a multiplicidade de interferências que estabelece com o mundo circundante. Seja esse mundo o dos outros indivíduos, ou o das situações das ocorrências que favorecem essas relações, pouco importa. O que importa é notarmos que o sujeito é um “efeito de composição” daí seu aspecto complexo.

Ao contrário da lógica da identidade, presenciamos em Maffesoli (1998) a lógica da identificação em que o “eu” é feito pelo outro, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade.

Outeiral (2003) diz que a ética irá se constituir na relação do indivíduo com seu ambiente, através de mecanismos de identificação. Primeiramente essa identificação acontece na família e, posteriormente, com os modelos identificatórios que são oportunizados às crianças e adolescentes através da sociedade.

A partir das identificações ocorrerá a internalização das leis e normas de conduta, ética e moral, de uma determinada cultura. No entanto, o autor nos exorta a pensarmos nos modelos e identificações que a sociedade contemporânea está oferecendo, pois os valores estão em constantes mudanças, a família está cada vez mais perplexa e a mídia apresenta-nos uma cultura, em alguns aspectos, perversa.

A lógica da identidade fortaleceu-se, sobretudo, durante a modernidade. Cada indivíduo possui um nome, um sexo, um endereço, uma profissão, um país. Pode-se observar segundo N. Elias, M. Foucault (apud Maffesoli, 1998, p. 306), que se trata de uma “civilização dos costumes”. “Essa remissão a domicílio foi a causa-efeito do individualismo, encontrando sua expressão acabada no contrato social, a partir do qual se continuam a pensar nossas sociedades”.

A idéia de Modernidade associa-se estreitamente à da racionalização.

O sujeito, na sua soberana realeza, não é mais o único ângulo de ataque para a compreensão da vida do indivíduo social e de suas relações com o meio social e natural. Para dizê-lo de maneira algo irreverente, é possível que o indivíduo seja mais agido do que ator, mais submetido do que mestre e possessor, em primeiro lugar, de si mesmo, em seguida, da natureza (MAFFESOLI, 1997, p. 196)

O “eu” poderoso e solitário já não existe, torna-se um objeto entre outros. Com a moda, com o consumismo, observamos, portanto, o objeto tomando o lugar do sujeito.

J. Baudrillard (apud Maffesoli, 1978, p. 118) diz que: “mergulhando num mar de objetos que funcionam e que servem, o próprio homem é simplesmente o mais belo dos objetos funcionais e servis”.

G. Simmel (apud Maffesoli, 1997), fala de “cultura objetiva” e mostra como na modernidade, a arte, a ciência, a técnica de produção e o meio doméstico são dominados pelo “espírito objetivo”. Trata-se de uma “cultura” superando o que o espírito individual e subjetivo pode apreender. No máximo poderemos nos reapropriar de uma pequena parte dessa cultura objetiva, e ainda de maneira coletiva. Isso acarreta e gera um atrofiamento na cultura individual, na qual a modernidade está posta, retratando o que o autor chama de hipertrofia da “cultura objetiva”, que é o que está ocorrendo na pós-modernidade. Dessa forma, a soma dos conhecimentos só pode ser a expressão de grupos e memória coletiva.

A prevalência do objeto é um caminho interessante para refletirmos sobre o coletivo. O desencantamento do mundo possui estreita relação com o individualismo.

O desenvolvimento conjunto do objeto e da imagem é considerado como sintoma do fim do individualismo. Cada vez que a imagem tende a prevalecer, o ideal comunitário é elevado.

Assistimos, conforme Maffesoli (1997, p. 222-23) observa, ao reflorescimento da idéia de comunidade. Muitas vezes, estigmatizada como: fanatismo, obscurantismo, populismo... “Essas encantações nada mudam no caso, pois, sem negar esses qualitativos, eles recobrem uma parte da realidade designada; não permitem, entretanto, ver que é também questão de comunidade, de um para além dos imperativos utilizáveis marcantes na modernidade”.

O autor afirma a urgência de reconhecer na comunidade religiosa o fundamento de toda vida em sociedade e diz que esse foi um dos desafios de Durkheim nas Formas elementares da vida religiosa, e certamente é uma das apostas epistemológicas do nosso tempo. Conforme G. Durand (apud Maffesoli, 1997): “há um vaivém constante entre a comunhão, o estar-junto e as “inclinações integrais”.

Foi característico da modernidade querer fazer tudo voltar a entrar na ordem, identificar. Os trabalhos inspirados por Michel Foucault mostraram, como observa Maffesoli (2000), que as massas foram domesticadas, assentadas no trabalho e destinadas à residência.

Segundo o autor, a domesticação está na passagem do nomadismo para o sedentarismo. O nomadismo é antitético em relação à forma de Estado moderna. Essa forma de Estado pauta-se na afirmação de que se preocupa em suprimir o que considera a sobrevivência de um modo de vida antiquado e arcaico.

Torna-se mais fácil dominar um indivíduo, se este tiver uma residência fixa. A domesticação é bem característica da violência totalitária moderna.

O paradigma dos diretores de empresa ou dos reguladores sociais (líderes dos sindicatos ou de produtos políticos) é o paradigma do progresso econômico. Não há

preocupação quanto à exploração da natureza e concomitantemente a exploração do homem.

As relações sociais se apóiam na atração e na rejeição afetiva e esquecemos disso, porque estamos obcecados pelo modelo economicista e individualista dominante durante a modernidade.

Com a modernidade ocorre uma mudança radical no papel do intelectual e na vida política. O que estrutura o pensamento político e social dos séculos XIX e XX é uma vida política voltada a “intelectualidade e moralidade”. Isto afeta-nos até hoje, pois temos dificuldade para compreender o que ultrapassa o horizonte político.

A política seduz no máximo com exhibições à americana ou como objeto de diversão em espetáculos de variedades. Ela tornou-se objeto de desconfiança geral; desta forma, não será a melhor saída para enfrentar os desafios atuais. O projeto político não exerce mais o mesmo fascínio, a natureza não é mais considerada como um objeto inerente a explorar, o indivíduo não é mais sentido como a razão última de toda a vida em sociedade. Não que esses elementos não existam mais, mas não são mais tomados isoladamente, inscrevem-se num conjunto que ultrapassa e engloba cada um deles.

Já não nos satisfazemos com uma história soberana e linear. Maffesoli (1998, p. 143) diz que:

“Se a modernidade pôde ser obnubilada pela política, a pós-modernidade poderá sê-lo pelo clã. O que não deixa de modificar a relação com a alteridade, e mais precisamente com o Estrangeiro. Com efeito, o que tende a predominar é uma solidariedade mecânica dos indivíduos racionais, entre si, e de seus conjuntos com o Estado. Ao contrário, no caso do clã, seremos confrontados com uma solidariedade orgânica que vai acentuar especialmente o todo. Poderíamos dizer que, na perspectiva individualista (e política), o genérico é “aquilo de que todos fazem parte,

mais do que aquilo que é ‘comum a todos’, seja ele partilhado pelos pequenos grupos, que parece pertinente, hoje em dia”.

Há um irreprimível impulso do plural. O pluriculturalismo mostra-se bem presente, e é inútil ignorar sua relevância.

Esses aspectos contraditórios, essa heterogeneidade, não são mais aquilo sobre o qual a história pode agir, especialmente através da ação política, mas aquilo com o que é necessário negociar e, a mal ou a bem, entrar em acordo. Não podemos julgar isso a partir de uma não-alienação da vida nem a partir de uma lógica do “dever-ser”.

O politeísmo dos valores faz-nos pensar em antagonismo. Muitos podem e são diferentes, possuem costumes que vão contra os meus, e mesmo que não os considere “belos”, “santos” ou “bons”, mesmo que eu os combata, não posso negar-lhes a existência.

Durante a Modernidade, fez-se o controle da desordem em nome da Razão Suprema que toma o lugar do Deus único. O racionalismo triunfante fará da ciência a teologia do mundo moderno.

A Modernidade levou mais de dois séculos para edificar a política racional e esta submergiu sob violentas ondas; pois contemporaneamente vivenciamos que o coletivo tende a prevalecer, para o bem ou para o mal, vivendo fortes emoções, seja na desafeição em massa referente à ação política, seja na violência das gangues, seja nas diversas aglomerações que pontuam a vida social.

Posto isto, observamos a ampla contraposição existente entre a tendência econômico-política que caracterizou a Modernidade e que está submergindo, as evidentes relações que envolvem as características da vida cotidiana, como as representações, emoções compartilhadas, etc... O individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um determinado grupo. Por isso, é imprescindível a compreensão da

emergência desses pequenos grupos no âmbito da sociedade de massa. Existe uma inevitável ambivalência e fragmentação que permeiam todas as opções, todos os nossos projetos de vida.

Como veremos a seguir, o sociólogo Simmel conseguiu através de suas análises observar essas questões de forma brilhante.

1.1 Traços do “projeto da modernidade”: alcance, limites e questionamentos histórico-sociais.

Segundo Bauman (1999), somente agora Simmel começa a ser reconhecido como um (talvez o mais) perspicaz e poderoso analista da modernidade. Sua sociologia foi rejeitada durante muito tempo e apenas depois de algumas décadas de sua morte é que foi incluído entre os “pais fundadores” da sociologia.

Simmel observava aquilo sobre o que iria escrever, não em um escritório na burocracia estatal, mas refletia a condição humana da perspectiva de um errante solitário. Em suas mãos, a realidade fragmenta-se e recusa-se a ser remunerada pelo impacto unificador da Igreja, do Estado.

Conforme Bauman (1999) evidencia, hoje vemos que a “fragmentação” das análises de Simmel era o que melhor retratava a condição humana que ele, diferentemente de todos os sociólogos de sua época, conseguia captar por trás da fachada das ambições totalizantes

dos poderes instituídos. Pode-se dizer que este autor desmascarou a tão sonhada totalidade numa época em que a maioria dos contemporâneos ainda lhe exaltava.

A falência, ou talvez a mentira original, da “natureza universal” que predominou na modernidade, servindo como disfarce para o assalto à diferença e repressão da alteridade, foi diagnosticada.

Simmel (apud Bauman, 1999, p. 198) diz que

O homem aperfeiçoado”, que se esperava surgir uma vez afastadas todas as coerções à “condição universal”, “não podia exibir diferenças”, “uma vez que era perfeito”, “portanto o que se precisa fazer” é libertar o homem “individualizado por traços empíricos, posição social e configuração acidental” de todas essas influências e diversões históricas que arruinam sua essência mais profunda” e, então, “o homem enquanto tal” “pode emergir nele”.

Em toda era moderna, a busca do indivíduo é por si mesmo, por um ponto fixo e não ambíguo de referência. Ora, essa busca é no mínimo contraditória; pois todas as sociedades produzem estranhos e cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de maneira inimitável. Se esses “estranhos” não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, isso deixa confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação. Os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos. Para os estranhos, George Orwell (apud Bauman, 1998) irá retratar a imagem de uma bota de cano alto pisando uma face humana, mais necessariamente, pisando no pó a face do estranho, servindo de repressão àqueles que ainda não haviam sido pisados, mas poderiam ser, caso não entrassem nos “parâmetros da ordem”.

Os estranhos tipicamente modernos, segundo Bauman (1998), foram o refugio do zelo de organização do Estado. Foi à visão da ordem que os estranhos modernos não se

ajustaram. Quando se traçam linhas divisórias e se separa o assim dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroçam-lhes os produtos... Os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado. Na ordem harmoniosa e racional prestes a ser construída não havia nenhum espaço para os cognitivamente ambivalentes. Construir a ordem foi uma guerra de atrito empreendida contra os estranhos e o diferente. Essa ordem era o orgulho da modernidade e a pedra angular de todas as suas outras realizações.

Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade. As fantasias tendem a ser imagens espelhadas das sociedades que as gera, enquanto a imagem a ameaça tende a ser um auto-retrato da sociedade com um sinal negativo. Segundo Bauman (1998), em termos psicanalíticos: a ameaça é uma projeção da ambivalência interna da sociedade sobre a maneira como vive e perpetua seu modo de viver. A insegurança da sobrevivência da sociedade, a faz viver como se estivesse cercada por inimigos e por isso, deve lutar contra estes até vencer. O que essa sociedade não percebe é que está lutando contra si própria, pois os seus “inimigos” são seus próprios medos reprimidos.

Como demonstrou Michel Foucault (apud Bauman, 1998), o Estado Moderno Clássico, firmemente encarregado dos esforços diários de estabelecimento da ordem, coletivizou e “demografizou” suas incumbências.

Na Modernidade foram inventadas, conforme mostrou Michel Foucault (apud Bauman, 1998) as fábricas de ordem, instalações industriais produzindo situações em que a regra substitui o acaso e a norma substitui a espontaneidade, eram fábricas de situações previsíveis e, concomitantemente controláveis. Os diretores e supervisores ditavam as

regras. Se fosse preciso puniam as “más ações”, enquanto as “boas ações” eram recompensadas. O que se esperava era a uniformidade da conduta de cada pessoa.

Bauman (1998, p. 164-65) diz que:

É assim que tendemos a pensar na cultura até hoje como num dispositivo de antialeatoriedade, um esforço para estabelecer e manter uma ordem; como numa guerra contínua contra a aleatoriedade e esse caos que a aleatoriedade ocasiona. Na luta eterna entre ordem e caos, o lugar da cultura é inequivocamente no lado da ordem. Ao defrontar com a incoerência das normas, o estado de ambivalência comportamental, a profusão de produtos culturais sem uso óbvio “para o sistema”, pensamos em um conflito entre culturas, ou em uma crise cultural. Em qualquer dos casos, consideramos a situação anormal ou nociva. Ficamos alarmados e esperamos uma alteração mórbida dos acontecimentos” (BAUMAN, 1998, p. 164-65).

Entretanto, nos alerta que é cada vez mais difícil pensar na cultura dessa maneira, pois a crise parece ser constante, a anormalidade regra, a doença torna-se crônica. Observando o que o autor claramente nos expõe, percebemos que a perspectiva de suprimir a desigualdade socialmente gerada, de garantir uma possibilidade igual de acesso ao que a sociedade oferece é algo utópico e que ficou somente nos sonhos modernos.

Durante o período moderno, pensava-se na exclusão social apenas como algo passageiro, que seria solucionado rapidamente, assim que o sistema social fosse totalmente racionalizado. Porém, ao observarmos, notamos que isto não ocorreu; a “racionalização” em vez de igualdade, trouxe mais desigualdade.

A idéia de que tudo será solucionado, faz-se presente na modernidade. A resolução moderna fez questão de negar que existissem inquietações, fez questão de encobrir aquilo que os seres humanos pudessem estar preocupados. Tapou os ouvidos e fechou os olhos a quaisquer dificuldades que pudessem ocorrer.

Desde o começo da modernidade o domínio da religião institucionalizada foi minado pela idéia de auto-suficiência humana. As preocupações que permeiam a vida humana se relacionam com problemas – e “problemas” que existem para serem solucionados.

Bauman (2001) diz que, duas características, fazem nossa situação se diferenciar da ilusão moderna. A primeira é o colapso gradual e o rápido declínio da crença de que há um estado de perfeição a ser atingido amanhã, uma sociedade boa e justa, a ordem perfeita, sem conflitos. Tanto é verdade que a frase que mais temos ouvido é a seguinte: “O que vamos fazer com tanto desemprego, violência? Parece que não temos solução. A segunda é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes.

Bauman (2000) afirma que a liberdade individual só pode ser produto do trabalho coletivo; porém caminhamos cada vez mais, rumo à privatização dos meios de garantir/assegurar/firmar a liberdade individual – e se isso parece resolver os males atuais é um tratamento que ao longo do tempo produzirá pobreza em massa, medo, insegurança, etc. e isso, infelizmente, já está ocorrendo.

O conceito de Natureza, na sua acepção moderna, opõe-se ao conceito de humanidade pelo qual foi gerado. Representa o outro da humanidade; a Natureza parece um objeto que pode ser manipulado de acordo com a vontade do homem.

Qualquer coisa que compromete a ordem, a harmonia, o plano rejeitando um propósito e significado, é Natureza, e precisa ser tratada como tal.

O planejamento e a execução da ordem é essencialmente uma atividade racional, intimamente relacionada com os princípios da ciência moderna e, de modo geral, com o espírito da modernidade.

Os racionalizadores imaginavam um estado de perfeição última e estatal. Para que essa imaginação pudesse concretizar-se seria necessário suprimir e neutralizar os determinantes autônomos da ação individual. E isso significava o domínio universal do sistema e a ausência do homem.

Helen Fein (apud Bauman, 1999), afirma que o genocídio moderno é uma função racional da escolha por uma classe dominante, assim, o estado é legitimado como veículo e o que não faz parte desse grupo, deve ser totalmente excluído.

Esse Outro, nasce da “operação da ordem e da harmonia”, nasce da tentativa de homogeneização, pois são vistos como incontroláveis, ambivalentes inadaptáveis...

Bauman (2000) afirma que há por trás de cada visão de “cultura homogênea” uma intenção ideológica. A classe que assumia o poder patrocinava a prática moderna da homogeneização. “Essa ideologia estava à vontade no mundo da construção nacional, das cruzadas culturais, da implantação de padrões uniformes sobre a variedade de estilos de vida, de assimilação forçada e de busca de harmonia cultural” (BAUMAN, 2000, p. 202).

A visão de um projeto total e harmonioso, não suporta ser perturbada e por isso, precisa criar as condições para a eliminação do “Outro”. Nesse sentido, a metáfora da jardinagem usada pelo autor, faz-se imprescindível, pois o “Outro” é exatamente visto como “erva daninha” e como tal, precisa ser rapidamente eliminado, pois o estranho envenena a comodidade da ordem com a suspeita do caos. São considerados verdadeiros forasteiros do mundo. Por isso, devem ser suprimidos, física ou mentalmente exilados – ou o mundo pode sofrer sérias conseqüências. Mas, o estranho “dá trabalho”, recusa-se a ficar confinado em um lugar distante e assim, desafia a segregação espacial; pois põe em “xeque” o ordenamento do mundo e em relevo a “mera historicidade” da existência. “O

próprio momento de sua inserção no mundo real, pode ser considerado como um evento histórico, mais do que um fato natural” (BAUMAN, 1999, p. 69).

O estranho possui uma doença incurável: “sofre de incongruência múltipla”, essa doença, tais quais doenças contagiosas, são incompatíveis com outras presenças, por isso, o detentor dessa doença deve ser extirpado do mundo real, para não contagiar, incomodar e fazer “perecer a muitos”.

Com o intuito de acelerar o progresso da humanidade rumo a perfeição que foi por toda parte a mais eminente marca da era moderna foram cometidas atrocidades, inclusive as presididas por Hitler e Stalin.

Segundo Bauman (1999, p. 38):

Nem a visão nazista nem a comunista destoavam da audaciosa autoconfiança da modernidade; meramente propunham fazer melhor o que outros poderes modernos sonharam e talvez tenham mesmo tentado e fracassado em realizar (BAUMAN, 1999, p. 38).

Detler Peukert (apud Bauman, 1999), diz que: “as determinações e a liberdade de ‘ir até o fim’ e atingir os extremos eram de Hitler, mas a lógica foi construída, legitimada e fornecida pelo espírito moderno”. O Estado moderno nasceu como uma força missionária, de cruzada, visando a submissão das populações dominadas, transformando-as numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão.

Hoje vivemos dias em que a liberdade individual está em expansão, mas ao mesmo tempo “massacrada”. A tão sonhada segurança prometida pela civilização moderna esvai-se a cada minuto, basta olharmos ao nosso redor.

As tentativas (ou promessas) históricas de que a sociedade pode fazer seus membros felizes falharam. A boa sociedade de acordo com Bauman (2000, p. 112),

Pode-se e deve tornar livres seus integrantes, não só livres de um ponto de vista negativo – no sentido de não serem coagidos a fazer o que não fariam por espontânea vontade – mas positivamente livres, isto é, no sentido de serem capazes de fazer coisas... E isso significa primordialmente poder influenciar as condições da própria existência, dar um significado para o “bem comum” e fazer as instituições sociais se adequarem a esse significado.

No livro: *Globalização: As Conseqüências Humanas*, Bauman (1999) diz que ao longo de toda era moderna nos acostumamos com a idéia de que a ordem é equivalente a “estar no controle” e parece que agora, sentimos falta dessa suposição. A imagem da “desordem mundial” reflete a nova consciência de que as coisas que anteriormente pareciam tão firmemente controladas já não são.

Segundo o autor, a globalização é a “nova desordem mundial”, com outro nome.

A globalização aparentemente substituiu a idéia de “universalização”, outrora constitutiva do discurso moderno, assim como os conceitos de “civilização”, “desenvolvimento”, “consenso” e outros termos-chaves, a idéia de universalização transmitia a esperança, a intenção e a determinação de produzir a ordem; tornando semelhantes às condições de vida de todos, em toda parte.

No entanto, o significado de globalização, tal como formulado hoje se refere primordialmente aos efeitos globais e como vimos, podemos compará-lo mais com a desordem, do que com a sociedade ordenada, boa, igualitária outrora pensada - no sentido de universalização.

Jeremy Seabrook (apud Bauman 1999, p. 87) diz que

A pobreza não pode ser ‘curada’, pois não é um sintoma da doença do capitalismo; bem ao contrário: é evidência da sua saúde e robustez, do seu

ímpeto para uma acumulação e esforço sempre maiores... Mesmo os mais privilegiados são compelidos a carregar dentro de si a urgência de lutar para adquirir...

Nossa sociedade atual apresenta traços diferentes de quaisquer outras sociedades já existentes. Somos uma sociedade em que o consumismo reina absoluto. Já não sabemos se os seres humanos consomem para viver ou vivem para consumir.

A sociedade moderna conforme Bauman (1995) era nas suas camadas fundadoras, na sua fase industrial, uma “sociedade de produtores”. Hoje somos uma “sociedade de consumidores”.

Para aumentar ainda mais a capacidade de consumo percebemos que os consumidores não devem nunca ter descanso. Os grandes investimentos em comerciais, propagandas, etc., as grandes inovações, servem para manter o consumidor sempre em estado de alerta; pois quer sempre estar na “linha de frente”, na última moda, quer sempre mais...

Os ricos se queixam, sobretudo, das coisas de que precisam se privar. Há um clima de insatisfação total, as conquistas perdem rapidamente seu valor. Tudo é muito fluido, pois a sociedade está cada vez mais infinitamente dinâmica. Nossa sociedade é composta por “indivíduos livres”, “reflexivos”, que olham de perto cada movimento realizado e que raramente se satisfazem com seus resultados, mas estão prontos a consegui-los. No entanto, essa reflexão não vai longe o suficiente para alcançar os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados, e os determinam. Como diz Bauman (2001), nossa liberdade não tem precedente, por isso, é também tão impotente.

Nem sempre nossos desejos se realizarão, o equilíbrio e estabilidade muitas vezes almejada, também não, pelo contrário, as sociedades irão confrontar-se com a ambigüidade, com a desordem que é inseparável da ordem.

Daí a importância do que Morin (1982) irá afirmar sobre a consciência e de como esta emergirá.

1.2. As lições dos quatro fatores do colapso: neotenia, ambivalência, desordem, consciências dissimultâneas e anomia.

Morin (apud Paula Carvalho, 1984) afirma que a consciência emerge na diáclase antropológica (que é o lugar da ambigüidade e do imaginário, a desmesura e a desordem que são os vetores da neotenia humana).

Para haver independência da ação humana é preciso ocorrer a atenuação dos instintos.

A recorrência do diálogo com o entorno talvez seja, de acordo com Paula Carvalho (1984), a propriedade que mais caracteriza o homem na idade senil. Essa propriedade, além de outros traços característicos do ser humano, constitui segundo o autor sintomas particulares de um fenômeno geral de neotenia, que por sua vez é um fenômeno de domesticação. A domesticação ao mesmo tempo em que oferece liberdade de ação e pensamento ao ser humano, diminuiu-lhe a adaptação ao próprio entorno, ou seja, atenua seus instintos, sendo desta forma, ambivalente.

A neotenia parcial por auto-domesticação faz emergir no ser humano dois traços: a independência incitando assim, a “aprendizagem latente de exploração”, dotando o ser humano para a juvenilização, que por sua vez, dota “objetos precisos” dando-lhes significado e uso potenciais.

Segundo Lapassade (apud Paula Carvalho, 1984, p. 846):

Tratando-se da espécie humana, a neotenia significa, inicialmente, o inacabamento e depois, conservação de formas juvenis. Ora, a neotonia não implica necessariamente, só se tornar verdadeiramente significativo se retiver a plasticidade dos estádios juvenis para opô-los a estabilidade dos adultos.

Insistir sobre a neotenia humana consiste, então, em valorizar a indeterminação da juventude e, correlatamente, desvalorizar as determinações da maturidade. Significa, ao mesmo tempo, que o progresso supõe a característica plasticidade das formas embrionárias de vida.

É imprescindível que independentemente da necessidade do instante, o homem queira conhecer, aprender cada vez mais, pois assim, sua capacidade de adaptar-se ao entorno aumentará. Essa capacidade de adaptação ativa e criadora é um fenômeno de neotenia.

Os traços da neotenia neg-entrópica são: o “risco”, a “desordem”, a “ambigüidade”, a “anomia”.

Quando há o controle dos traços neótenos do homem, temos a hipocomplexidade. Já quando não há o controle desses traços temos a hipercomplexidade.

Gehlen (apud Paula Carvalho, 1984) observa que o homem é um ser que corre perigo. Como mencionamos anteriormente, a liberdade de ação pressupõe a redução de uma estrutura fixa e o aumento da insegurança.

Lorenz (apud Paula Carvalho, 1984, p. 852) diz que “toda nova plasticidade de comportamento só foi adquirida ao preço de uma necessária negação de certos graus de segurança”.

As mudanças felizes da evolução só podem realizar-se a partir de perturbações, de “ruídos”, de “erros”, os quais continuam sendo, ao mesmo tempo, o perigo mortal para toda auto-reprodução e toda auto-organização. Todo sistema está ameaçado pela desordem e ao mesmo tempo, alimenta-se dela.

A ciência contemporânea não busca mais uma fórmula explicativa para o mundo, sua produção é provisória, parcial, pois a realidade na qual estamos inseridos é incerta, imprecisa. A ciência tem explorado a complexidade, o imprevisível e o inédito, não há mais a busca obsessiva pela harmonia tão procurada na modernidade. A cada dia o espaço está sendo cedido à entropia e à desordem.

A desordem, de acordo com Balandier (1997), engendra-se na obscuridade, o poder a impede contrariando seus objetivos, a teoria social também, ao impor a conformidade a uma ordem cuja degradação nada poupa, nem ninguém, fazendo do rito um instrumento das regularidades ou um corretor dos defeitos da ordem.

O rito trabalha para a ordem, traz respostas aos acontecimentos, ao inesperado, afastando qualquer tipo de ameaças neles contidas; administra a fachada de seus crimes, “tornando-os aparentes”. Deste modo, segundo o autor, o rito não mantém mais uma ordem, e sim, opera como redutor de uma real ou suposta desordem.

O rito explicitamente político manifesta por necessidade o jogo realizado da ordem e da desordem, em uma abundância simbólica única e dando a perceber uma verdadeira dramaturgia do poder. Em períodos de vacância do poder detido pelos soberanos, acontece provavelmente crise. É um período de violência e desordem e de suspensão da norma. Desta forma, Balandier (1997, p. 36) afirma: “quando a força geradora da ordem perde seu apoio, o corpo real se torna inoperante, e o caos se estabelece por meio de ações miméticas e de múltiplas transgressões”.

Nenhuma sociedade está totalmente livre da desordem e por isso há necessidade de saber lidar com ela em vez de querer eliminá-la. Nesse sentido, o mito e o rito têm um papel imprescindível: tratam a desordem no sentido de lhe dar uma forma dominável, de convertê-la em fator de ordem, ou deportá-la para os espaços do imaginário.

Como pudemos observar anteriormente, a ordem e a desordem são inseparáveis. A desordem se torna destruidora, quando existe perda de ordem, quando os elementos se dissociam e tendem a não mais construir uma estrutura, uma organização. Em contrapartida, a desordem se torna criadora, quando acarreta uma perda de ordem, acompanhada de um ganho de ordem, quando é geradora de uma ordem nova que substitui a antiga, desta podendo ser superior.

Hoje a ciência não executa mais a função que foi pedida pelos homens que executasse, que era trazer sua contribuição para um discurso de ordem e de unidade que os confortasse. Presenciamos a desordem inegável que ocorre contemporaneamente, não há como falar que nosso mundo será facilmente explicado; pelo contrário, admite-se hoje que é impossível chegar a uma descrição absolutamente lógica da totalidade do mundo, pois sempre poderá ter uma falha. De acordo com Balandier (1997, p. 61) “se o saber científico

dá lugar à incerteza, é também porque chegou a um melhor reconhecimento da complexidade; a simplicidade e a estabilidade se tornaram exceção, e não mais a regra”.

A sociedade não é mais a mesma e por isso, não existe mais uma teoria geral largamente aceita, uma ciência unificada da sociedade. O conhecimento do real está relacionado ao conhecimento dos procedimentos do pensamento que lhe dão forma e o questionam. As mudanças e as desordens da sociedade impõem outro diálogo com o social a fim de torná-lo mais inteligível. No cenário desta sociedade está presente concomitantemente a insegurança, a vulnerabilidade, a incerteza que são conseqüências da desordem.

O que aparecia como desordem, impõe-se gradativamente como um novo estado de coisas. Parece que a desordem faz parte da realidade cotidiana, as gerações jovens vivem nesse estado transitório, sem coesão. A desordem é banalizada, aparecendo apenas como parte do real.

A teoria científica atual inspira o paradigma ordem/desordem que orienta as interpretações da sociedade que privilegiam seja a auto-organização (modelo biológico), seja a tendência a uma maximização da entropia (modelo termodinâmico).

A ciência atual manifesta a complexidade do real e a incerteza que afeta todo conhecimento. O processo de auto-organização determina menos. “A versão entrópica começa a tomar forma de texto, seja para definir a tendência espontânea do sistema social global, seja para fazer da ordem algo que se deseja, mas que é difícil de se conseguir”, segundo Jacques Attali (apud Balandier, 1997).

A desordem não é irreduzível, por isso, é necessário dar-lhe um lugar, assim a teremos sob controle. De outro lado, a desordem extrema pode invadir e desregular a vida social, sua ordem.

Todas as sociedades reservam um lugar para a desordem, pois não têm capacidade para exterminá-la. Ao jogar com a desordem, as sociedades conseguem desarmá-la transformando-a em fator de ordem.

Desordem e ordem estão de forma conjunta, em um enfrentamento de objetivos imprecisos.

A figura do homem, de acordo com Balandier (1997), se torna cada vez mais confusa, e o autor assim como Bauman (In: Modernidade Líquida) fala a respeito de uma sociedade flutuante, sem forma, fragmentada, pois o homem está face a face a uma realidade incerta. Essa incerteza demonstra em parte a relação de ambigüidade que o homem atual mantém com seu meio ambiente e sua própria natureza. O homem tomou consciência de suas conquistas e dos efeitos de desordem das quais são também geradores. Enquanto a consciência da desordem se torna aguda, os princípios de ordem não são facilmente identificáveis, e por isso se tornam cada vez mais fluidos.

A desordem não atua sozinha, e por isso é imprescindível conhecer como são suas manifestações convertendo-a em efeitos positivos. Balandier (1997, p. 196) afirma:

Quando a desordem, por sua intensidade, duração e extensão se identifica com o caos, a incerteza e a inquietação não são mais as únicas manifestações das reações que ela acarreta. Não é somente inexplicável é percebida como fator de contágio que ameaça não deixar pedra sobre pedra, aparecendo também como o revelador, pelo qual os problemas e as dúvidas de alguma forma crescem. Mostra as coisas em negativo, converte as certezas, as ignorâncias e as indiferenças em desconfianças que se generalizam e se ampliam.

A desordem age por contágio, atingindo os espaços dos signos, dos símbolos, o espaço do imaginário. Esta crise que parece não ter fim começou abalando a imagem do

dinheiro, pois tomou inicialmente a forma de uma quebra da Bolsa. Balandier (1997, p. 199) afirma que:

O dinheiro se torna um signo que se inverte, designa agora uma precariedade mais generalizada (o drama se inscreve em toda parte, e as formas consumidas são sua imediata manifestação) e um desregramento sem freios que pode criar uma desordem também sem limites, revestida de fatalidade, de uma condenação suprema que sanciona a adoração de falsos deuses, como se o valor do dinheiro aniquilasse os verdadeiros valores.

Vivemos numa sociedade ambivalente, em que o efêmero encoraja as escolhas imediatas, e a busca do sucesso rápido conduz à espera da sorte.

Em nossa sociedade, também podemos presenciar a corrida dos cientistas e médicos rumo a busca da solução para eliminar algumas doenças, que parecem assombrar a todos com sua grande capacidade de aniquilação do homem. Essas doenças trazem temores e carregam o contágio da desordem ao máximo. Temos a impressão de que nada está sob controle.

A violência está bem presente e também pode tomar forma de uma desordem contagiosa. E a nosso ver, já tomou. Como temos presenciado, podemos chamá-la de doença incontrolável, que destrói, devasta, aprisiona, traz medo e insegurança.

O terrorismo é uma enorme ameaça, pois coloca a instituição policial, instituição preservadora da ordem, à prova. Os atos terroristas minam os suportes do poder. Destrõem a ordem para mostrá-la sob o aspecto da desordem.

No século XX surgiram os totalitarismos. O indivíduo é anulado, a democracia é comparada a uma enganação.

A lógica da dominação dos totalitarismos não está ilesa de erros. Gera uma concepção de mundo exclusivista, não admitindo posições contrárias, mas com o tempo,

inevitavelmente confronta-se com a desordem. Ninguém aceita ser dominado por muito tempo.

Vivemos em um mundo cheio de incertezas, mudanças e inquietações no qual, como mencionamos anteriormente, há a consciência da desordem; por isso, a necessidade de entendermos o que Balandier (1997) afirma quando diz que a ordem e a desordem são inseparáveis. Já que não podemos eliminar definitivamente a desordem, precisamos transformá-la, de alguma forma, em algo positivo.

Quando se fala em consciência, é importante destacar que também há a existência de consciências dissimultâneas e que estas produzem uma combinação complexa, uma totalidade confusa. Para tanto, é preciso entender e observar que a história e tudo aquilo que ela carrega de não contemporaneidade coexiste na globalidade social. A realidade é então: tendência e latência.

De acordo com (Tacussel, 1984) existem cinco tipos de consciências dissimultâneas:

A não simultaneidade prático-utópica: que se volta fundamentalmente a uma sustentação épica, designando um conjunto de sonhos não – contemporâneos que podem criar uma ruptura na linearidade histórica;

A não simultaneidade simbólico-onírica: observável no desejo de criatividade, mas ainda, na degradação patológica através da doença mental. Também indica uma capacidade de se apropriar do mundo dotando-o de significações unicamente subjetivas e atreladas entre elas por uma coerência fictícia que aspira à objetividade;

A não simultaneidade técnico-científica: esta cobre os mistérios da intuição científica, definindo um percurso no qual a colocação de hipóteses presentes verifica

resultados anteriores adquiridos empiricamente, o que assegura o cientificismo de teorias já operacionais, mas ainda fragmentadas;

A não simultaneidade cultural antecipadora: o expressionismo alemão é a referência desta consciência dissimultânea. Observa-se nessa consciência, o presentimento daquilo que vai acontecer;

A não simultaneidade emocional: reduz-se a uma simples expressão de nossas sensações.

Esses cinco tipos de consciências dissimultâneas merecem as mesmas nuances que as ficções metodológicas, das quais a sociologia é dotada (“tipos ideais”, “formas”, “resíduos”, etc). Por isso, a expressão “consciência possível” que é vista como uma redução das consciências prático-utópicas e culturais antecipadoras, formula uma homologia fechada entre estruturas mentais e psíquicas de um grupo e coerência estética de uma obra de arte. A consciência possível irá estabelecer uma atitude de consciência extremamente coerente para segurar no tempo presente as virtualidades do amanhã sem contradição fundamental. Por outro lado, a consciência possível, de forma alguma devia atenção sobre a mistificação da vida cotidiana que permanece como uma referência à não simultaneidade.

Já o agenciamento das consciências dissimultâneas, que produz o que Tacussel chama de totalidade confusa, se trabalhada pela gestão política da memória, a vida social permitirá o recolhimento e a mistificação da existência coletiva. Sendo assim, o desejo de transmitir uma emoção pode surgir do acúmulo de esquecimentos. Neste estado sem transparência, está também uma ética que respeita a sensibilidade, o instinto, o risco de abertura ao estranhamento, a incerteza, a crise.

Segundo Paula Carvalho (1984, p. 852), “a máquina hipercomplexa funciona normalmente no limite da crise”. O autor também afirma que o ser humano neóteno está

apto a conduzir a crise e a desordem criando assim, a neg-entropia: é um ser humano neóteno neg-entropo.

A neotenia neg-entrópica tem como um de seus instrumentos simbólico-organizacionais a anomia.

Alain Bourdin (apud Paula Carvalho 1984, p. 853) diz que: “a teoria da anomia se aplica às relações entre desordem social e inovação”.

De acordo com Morin (1979, p. 126):

A inovação supõe ou provoca, no seio de um sistema vivo, uma certa desorganização ou relaxamento das opressões, ligado à ação de um princípio reorganizador. O próprio da hipercomplexidade é, precisamente, a diminuição das opressões num sistema que se encontra de fato num certo estado de ordem permanente, constituído pela ação das livres associações aleatórias.

Lacroix (apud Paula Carvalho, 1984, p. 854) diz que:

A anomia se situa nas molduras de uma teoria da crise que também é uma teoria do Estado, no que podemos assim resumi-la: grandes momentos de efervescência criadora ‘escandam’ a história das sociedades. Entre elas desenvolve-se um movimento de entropia, que a anomia exprime, e o mesmo faz com as tendências neguentrópicas que permeiam a coerção estatal.

Paula Carvalho (1984) utilizou o termo anomia, no sentido desta caracterizar uma forma, e a principal, no plano das representações de criatividade social, implicando no desvendamento com relação às instituições, aos valores e às imagens que estão escondidas atrás de máscaras. Devem ser questionadas as ideologias, as normas, os meios de comunicação.

Quando há a tentativa de homogeneização, o diferente é excluído, mascarando-se a integração sincrética existente.

A anomia tem como moldura a crise. A anomia é feita de incerteza e incompletude e assim fomenta a ambivalência e, pois, a neg-entropia. A anomia é o lugar da inovação, daí ser imprescindível a curiosidade e a instantaneidade do presente sem preocupações com perspectivação.

De acordo com Bourdin (apud Paula Carvalho, 1984), há um “esquema classificatório dos diferentes fenômenos anômicos”. Esse esquema é conduzido pelas categorias que orientam a ordem/desordem:

- a) a ideologia por meio de discurso define a ordem das coisas;
- b) os modelos de ação social definem comportamentos possíveis e possibilita a avaliação da pertinência de sucesso;
- c) os valores e normas servem de ossatura aos comportamentos;
- d) “efeito analisador” é a ordem periférico instituinte;
- e) “vazio institucional” é a desordem instituída, não se tem perspectivas nem pontos de referência.

Também há, de acordo com Kaës (apud Paula Carvalho, 1984) molduras de emergência dos diferentes fenômenos anômicos que o autor afirma que serviram “à utopia”, mas, sobretudo, à “mythopoiésis”, como oposições à “ideologia”.

Há também a categoria da marginalidade semiótica, os aspectos sócio-sêmicos da transicionalidade anômica e da a-estruturalidade articulam-se com essa categoria.

A polissemia, segundo Paula Carvalho (1984, p. 863),

É reconduzida pela dimensão político-institucional: todo discurso é um discurso de poder e todo o espaço sócio-sêmico-organizacional é um ato de estruturação política; temos, entretanto, o discurso fragmentar da ideologia e o discurso da ruptura polissêmica [...]” e é através da semiótica que isto ocorre, visto que o homem é linguagem.

De acordo com Lacan (apud Paula Carvalho, 1984, p. 865): “o significante representa o sujeito mediante outro significante”.

Para Paula Carvalho (1984, p. 856),

A subjetividade é ambígua, dupla: na sua vertente inconsciente participa de um processo de desterritorialização semiótica que “trabalha” as máquinas lingüísticas, preparando-as para transformá-las em máquinas semióticas a-significantes, enquanto na vertente consciente instala-se nas reterritorialização da significação e da interpretação.

As máquinas a-significantes estão intimamente ligadas às máquinas do desejo, através do próprio símbolo.

Os signos e as coisas se dispõem, reciprocamente, de modo independente das “localizações” subjetivas. Ainda mais por se tratar dos agentes de enunciação individualizados. Desfaz-se a ilusão de uma enunciação que abarque aquilo que é universal, não passando de adjacência como, diz Paula Carvalho (1984), aos enunciados produzidos e manipulados pelos sistemas político-econômicos dominantes.

A desordem que ocorre com a crise revela-nos a cada dia as limitações dos políticos e o enfraquecimento de sua representatividade. Ora, o político é indissociável dos princípios de ordem, sua função está confusa. Vivemos um momento de caos coletivo, os poderes estão paralisados, há desconfiança da política.

2 A PÓS-MODERNIDADE

O mundo em que vivemos está cada dia mais assustador, ambíguo, incontrolável, violento, instável. Até mesmo os políticos são atingidos por uma evidente desconsideração. A ordem tão almejada pela modernidade existe, enquanto existir a desordem, as duas são faces da mesma moeda.

As pessoas se adaptam facilmente à riqueza ostentada e à miséria exibida. Tudo está no palco do espetáculo e aplaude ou não, quem desejar. Catástrofes, diversas crueldades, epidemias e outras tragédias estão na ordem do dia.

O paradoxo, o ambíguo é uma das marcas da pós-modernidade. Uma das condições principais da pós-modernidade, de acordo com Harvey (1992), é o fato de ninguém poder ou dever discuti-la como condição histórico-geográfica.

O mito de um progresso infinito esvai-se como a água que sai da mina e a ela não retorna. Toda a tecnologia desse mundo globalizado e a ideologia econômica que reina absoluta, não são capazes de solucionar os inúmeros problemas que se descortinam diante de nossos olhos.

Durante a modernidade o que prevaleceu foi que o indivíduo ou os grupos sociais podiam modelar a história.

Maffesoli (2001) afirma ser possível, que o indivíduo, sustentado pela ideologia individualista, seja a “territorialização”, por excelência, da modernidade. Esse indivíduo confinado em sua própria casa cria uma espécie de prisão moral, uma fortaleza: ninguém sai, ninguém entra. Assim, o “território” individual foi exacerbado em detrimento aos

diversos “territórios” comunitários; além disso, o nomadismo caiu totalmente em descrédito.

O nomadismo, a errância, estão inscritos na estrutura humana. Desta forma, o nomadismo é expressão de um sonho imemorial que o embrutecimento do que está instituído, o cinismo econômico, não conseguem esconder totalmente.

Simmel (apud Maffesoli, 2001, p 44-5) afirma que o estranho desempenha um papel inegável nas interações sociais. “Servem de intermediários com a exterioridade e, através dela, com as diversas formas de alteridade.”

Max Weber (apud Maffesoli, 2001, p. 47) mostra perfeitamente bem

O papel desempenhado pelo nomadismo e os diversos valores que lhe são ligados no judaísmo antigo. A solidariedade tribal, o sentimento de comunidade econômica, a proteção que isso traz ao indivíduo, todas essas coisas estão intrinsecamente ligadas a itinerância das tribos judias primitivas.

O ser humano tem necessidade de estar-junto e às vezes momentos de dispersão; na maioria das vezes, nos quadros do positivismo ambiente, atribuíram-se essas variações a causas objetivas, as necessidades essencialmente econômicas. O fundamento da “variação” é antes de tudo religioso.

O nomadismo no meio do povo judeu é uma tradição, mas também não podemos nos esquecer que a dispersão desse povo foi forçada. Os judeus transformaram em oásis as travessias do deserto que o destino lhes reservara e peregrinos, foram tornando-se cada vez mais aptos a conseguir reservar um lugar nas cidades medievais e depois nas cidades modernas; trazem para o Ocidente tudo o que o Oriente já dispunha em matéria de ciência e medicina.

De acordo com Simmel (apud Maffesoli, 2001, p. 86): “os judeus são o próprio tipo do estrangeiro necessário a um determinado grupo”.

Os judeus são perfeitamente habilitados para serem negociantes, conselheiros, empreendedores, pois já percorreram vários lugares, conhecem muitas línguas e dispõem de contatos diversos. Contudo, podem sofrer discriminações, como se sabe, mas por isso mesmo, são melhor testemunhas do sofrimento humano. A ambigüidade está presente neste povo; ao mesmo tempo em que eles estão em um lugar, podem tender para um não-lugar (u-topos), utopia.

O habitat dos nômades é o deserto – esse lugar-não-lugar sobre o qual Edmond Jabès apud Bauman (1998, p. 92) diz que, “nele, não há avenidas, bulevares, becos sem saída nem ruas. Somente – aqui e ali – vestígios fragmentários de passos, rapidamente apagados e negados”.

Segundo Bauman (1998), os nômades descobrem que são arrivistas, alguém já no lugar, mas não inteiramente do lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência.

Os moradores mais antigos odeiam os arrivistas; é como se a ordem estabelecida, fosse ser desestruturada. No entanto, é necessário compreender que essa ordem só pode perdurar se alguma coisa ou alguém vem desestabilizá-la, sendo assim, o disfuncionamento, o pecado, a infelicidade, também fazem parte do mundo. Não podemos desconsiderar a “parte sombra” que Maffesoli (2001) observa, que existe em todos nós. É imprescindível termos consciência de que a vida é um grande palco, mas na vida, ao contrário do teatro, a representação habilidosa é considerada falsidade e não sutileza.

De acordo com Bauman (1998, p. 101): “Talvez nós vivamos numa era pós-moderna, talvez não. Mas de fato, vivemos em uma era de tribos e tribalismo. É o

tribalismo miraculosamente renascido, que injeta espírito e vitalidade no louvor da comunidade”.

A modernidade segundo o autor, está conosco na forma do mais definidor dos seus traços definidores: o da esperança de que as coisas melhorem, pois afinal de contas elas não são devidamente boas.

Bauman (1998, p. 101-02) diz que: “pregadores vulgares de tribalismo desadornado e elegantes filósofos das formas de vida comunalmente baseadas ensinam-nos o que fazem, em nome de mudar as coisas para melhor”.

Rorty apud Bauman (1998, p. 102) afirma que “qualquer benefício que as idéias de ‘objetividade’ e ‘transcendência’ tinham feito à nossa cultura poderia ser obtido igualmente bem pela idéia de comunidade”.

As comunidades foram crescendo naturalmente e foram fortificando-se, diferentemente da sociedade “coordenada”, talvez racionalmente projetada e controlada que a modernidade se pôs a construir. Essa sociedade pode ser comparada a um hospital ou asilo de pobres e não sabemos quando devemos começar gritar e acrescentaríamos: não sabemos se vai adiantar o esforço do grito.

No século XX percebemos que o que pensávamos que existia não existe; valores sólidos e duráveis-(conhecimento do tempo-espaço severamente estruturado, estabilidade do mundo) sabemos que não temos”.

No jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras não param de mudar. A estratégia é fazer com que o jogo dure o menos possível. Os padrões são descartáveis. Devemos viver um dia de cada vez e viver intensamente, como se fosse o último dia, pois não sabemos se de fato o é.

Existe segundo Bauman (1998, p. 114) “o jogo da mobilidade; a pessoa deve poder mudar, as necessidades impelem, ou os sonhos o solicitam. A essa aptidão os turistas dão o nome de liberdade, autonomia ou independência, e prezam isso mais do que qualquer outra coisa [...]”.

Essa liberdade de escolha é, na sociedade pós-moderna, o mais importante entre os fatores de estratificação. Sendo assim, quanto maior a liberdade de escolha, mais alta a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna.

Bauman (1998, p. 119) afirma que “As diferenças sociais pós-modernas são feitas com a amplitude e a estreiteza da extensão de opções realistas”.

Segundo o autor, certamente o mundo pós-moderno é qualquer coisa, menos estável e imóvel – tudo está em constantes variações. Contudo, os movimentos, variações parecem aleatórios, não têm direção certa. É difícil, julgar sua natureza “avançada” ou “retrógrada”. No mundo contemporâneo o que conta é a habilidade de se mover, não importa se “para frente” ou “para trás”.

Na vida pós-moderna não devemos fazer a identidade deter-se, mas sim devemos evitar que se fixe.

Maffesoli (1997) faz uma análise da implosão da política ligada à saturação da lógica da identidade. O autor diz que o que foi o pivô da modernidade, que era o reino da razão e sua legitimação sendo que todas as coisas deviam ser bem classificadas, separadas, identificadas, no lugar, está cedendo espaço a uma lógica mais maleável, a da identificação. Isso ocorre porque o sujeito está fragilizado e a própria essência política também o está.

Os sincretismos políticos ou ideológicos segundo Maffesoli (1996, p. 30) “não saíram unicamente do evidente charlatanismo dos profissionais da política ou dos

formadores de opinião”. A comunicação exacerbada, a globalização, não remete simplesmente ao desenvolvimento tecnológico; também tem outras conotações.

Podemos notar como há a massificação da cultura, do lazer, do turismo, do consumo e é evidente que são causa e efeito de um tribalismo exacerbado.

O consumismo ligado à moda está cada vez mais sendo exaltado. A marca puramente estética da moda faz com que a criação não responda a nenhuma finalidade objetiva, mas favorece a reunião, o particular das emoções; sendo assim, há o caráter irrealista da moda.

Bauman (1998) afirma que a marca da pós-modernidade é a “vontade de liberdade”, capaz de acompanhar a velocidade das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano. Neste mundo não há como se sentir seguro e estável; pois é tudo muito incerto e porque não dizer assustador. Isso porque as questões pós-modernas não encontram utilidade para a “certeza”, para a “segurança”, ou mesmo para a “estabilidade”. Como afirma Bauman (1999), aquele desejo imenso de poder que animou a busca do definitivo desperta agora pouco entusiasmo. Já o que desperta grande paixão é o que a sociedade atual incita-nos a fazer, que é desempenhar o papel de consumidor.

2.1 A pós-modernidade em Filosofia

Para Vattimo (1992), o termo pós-moderno está ligado ao fato da sociedade em que vivemos ser uma sociedade dos mass media.

O discurso sobre a pós-modernidade se legitima conforme o autor com base no fato de que, se considerarmos a experiência que vivemos nas atuais sociedades ocidentais, uma noção adequada para descrevê-la parece ser de post-histoire.

Conforme Outeiral (2003) afirma, a modernidade historicizou o homem e sua cultura, tudo isso na busca e no anseio do estabelecimento de sua identidade. Já a pós-modernidade “decretou” o fim da história.

O autor diz que, enquanto a modernidade a credita que os sonhos que são sonhados juntos se tornam realidade, a pós-modernidade com o fim-da-história e seus heróis pós-modernos, expulsa a utopia. Não há o que desejar, senão consumir o que está produzido, simulações da realidade, simulacros.

O progresso se torna uma grande rotina, pois na medida em que o homem dispõe da natureza para se desenvolver tecnicamente e alcança novos resultados, a habilidade de disposição e planejamento os tornará cada vez menos “novos”.

Com a sociedade de consumo, mesmo o que se diz ser novidade, nada traz de “revolucionário”. As roupas, objetos, arquiteturas, parecem girar sempre no mesmo círculo. Tudo continua do mesmo jeito, apenas se alternam.

Há, de acordo com Vattimo (1996), uma espécie de “imobilidade” de fundo do mundo técnico, que os escritores de ficção científica representam com frequência como a redução de toda experiência da realidade a uma experiência de imagens (ninguém encontra de verdade ninguém; vê tudo em monitores de tevê, que comanda sentado em sua sala) e que já se percebe, para sermos mais realistas, no silêncio abafado e climatizado em que os computadores trabalham.

Para o autor, quando falamos em pós-moderno, é porque consideramos que em alguns dos seus aspectos essenciais, a modernidade acabou. O sentido em que se pode dizer

que a modernidade acabou está ligado àquilo que se entende por modernidade. Entre as muitas definições, é possível que haja uma sobre a qual se pode concordar: a modernidade é a época em que se torna valor determinante o fato de ser moderno”.

De acordo com Vattimo (1996, p. 171):

Se a modernidade se define como a época da superação, da novidade que envelhece e é logo substituída por uma novidade mais nova, num movimento irrefreável que desencoraja qualquer criatividade, ao mesmo tempo em que a requer e a impõe como única forma de vida – se assim é, então não se poderá sair da modernidade pensando-se superá-la. O recurso às forças eternizantes indica essa exigência de encontrar um caminho diferente.

É precisamente a diferença entre *Verwindung* que é a palavra que Heidegger (apud Vattimo, 1996) usa para indicar algo análogo a *Überwindung*, ou seja, a superação que se distingue desta por não se relacionar com o passado. É a diferença entre esses dois termos que pode conforme Vattimo (1996) nos ajudar a entender e definir o “pós” do pós-moderno em termos filosóficos. O ultrapassamento segundo Nietzsche (apud Vattimo 1996, p. 171) “é uma categoria tipicamente moderna e, portanto, não é capaz de determinar uma saída da modernidade”.

Falar de história em um sentido unitário se torna cada dia mais difícil. A filosofia entre os séculos XIX e XX criticou a idéia de história unitária, e revelou o caráter ideológico destas representações.

Walter Benjamin (apud Vattimo, 1992, p. 8/9) afirma que

A história como curso unitário é uma representação do passado construída pelos grupos e pelas classes dominantes [...] assim, aquilo de que fala a história são as vicissitudes da gente que conta dos nobres, dos soberanos, ou da burguesia quando se torna classe de poder: mas os pobres, ou os aspectos da vida que são considerados “baixos”, não fazem história.

A pós-modernidade filosófica nasce na obra do Nietzsche, este filósofo coloca o problema do excesso de consciência histórica, que tira a tranquilidade do homem do século XIX, não o deixando produzir algo novo, pelo contrário, o impede de criar um estilo próprio.

Para Nietzsche (apud Vattimo, 1996), tudo isso se chama doença histórica, pois faz estilo “a partir de outro que acaba escolhendo de maneira arbitrária como máscaras de teatro.

Ao falarmos em fim da historicidade, diz Vattimo (1996), podemos suscitar um equívoco que é o da distinção entre uma história como processo objetivo dentro do qual estamos, de um modo ou de outro, inseridos, e a historicidade como um modo determinado de termos consciência dessa inserção.

Segundo o autor, o que caracteriza o fim da história na experiência pós-moderna é que enquanto na teoria a noção de historicidade se torna cada vez mais problemática, na prática historiográfica a idéia de uma história como processo unitário se dissolve. Dissolução significa, antes de tudo, ruptura da unidade, e não fim puro e simples da história. Começou a perceber-se que a história dos eventos – políticos, movimentos de idéias, revoluções – é apenas uma história dos modos de vida, que se aproxima muito mais de uma “história natural” da humanidade.

Essa dissolução da história, provavelmente é a característica que mais diferencia a história contemporânea da história “moderna”.

Segundo Vattimo (1996), para de fato ser pós-moderno deve-se caracterizar não apenas como novidade com relação ao moderno, mas também como dissolução da

categoria do novo, como apresentação de uma etapa diferente, mais evoluída ou mais retrógrada, não importa, da própria história.

Se a idéia de história se encontra abalada, a idéia de progresso também, pois não dá para sustentar que os acontecimentos humanos avançam para um fim. O fim que a modernidade acredita dirigir o curso dos acontecimentos era também ele representado do ponto de vista de um certo ideal de homem e esse ideal na modernidade foi sempre o do homem moderno europeu – é como dizer: nós europeus somos a melhor forma de humanidade.

O ideal europeu de humanidade revelou-se como um ideal entre outros, não necessariamente pior, mas que não pode sem violência valer como verdadeiramente essência do homem.

Além do fim do imperialismo e colonialismo, um grande fator que contribui para a dissolução da idéia de história e de modernidade é a sociedade de comunicação.

No nascimento da sociedade pós-moderna, os meios de comunicação desempenham um papel imprescindível. Esses meios de comunicação não caracterizam uma sociedade mais consciente de si, mas sim caracterizam uma sociedade mais complexa, até caótica. Entretanto, talvez seja neste relativo “caos” que poderemos encontrar nossas esperanças de liberdade.

Os jornais, rádio, televisão, enfim os meios de comunicação foram determinantes no processo de dissolução das grandes narrativas, de acordo com o filósofo Lyotard (apud Vattimo, 1992).

O efeito mais evidente dos mass media é que um número cada vez mais expressivo de subculturas se manifesta expondo o que pensam. Vivemos momentos de pluralização

que parecem impossíveis de serem revertidos, desta forma, impossível também se torna conceber o mundo e a história segundo pontos de vista unitários.

Está ocorrendo exatamente o contrário daquilo que Adorno (apud Vattimo, 1992) acreditava que iria ocorrer, pelo menos aparentemente. Este filósofo previa que os meios de comunicação seriam utilizados para tentar alcançar uma homogeneização com visões do mundo estereotipadas. Sendo assim, haveria a formação de governos totalitários que estariam no controle. Entretanto, o que nos é visível mencionamos anteriormente, minorias de todo o gênero se expressam através dos meios de comunicação.

Quando é derrubada a idéia de uma realidade central da história, o mundo da comunicação generalizada explode, segundo Vattimo (1992), como uma multiplicidade de racionalidades “locais”- minorias étnicas, sexuais, religiosas, culturais ou estéticas – que tomam a palavra e já não podem ser reprimidas. No entanto, a libertação das diversidades não pode ser e não é o abandono de todas as regras: é preciso saber que existem outros dialetos. Se professo o meu sistema de valores – políticos, religiosos, étnicos, etc., neste mundo de tanta pluralidade, deverei também ter consciência da limitação de cada sistema de valor, começando por aquele que eu escolhi.

De acordo com Vattimo (1992, p. 16): “Cada um de nós, amadurecendo, restringe os seus próprios horizontes de vida, especializa-se, fecha-se dentro de uma esfera determinada de afetos, interesses, conhecimentos”. Nós temos uma liberdade problemática, porque nós não sabemos os verdadeiros efeitos dos *mass media*, pois vivemos nas oscilações de um mundo pós-moderno e isso é irresistivelmente real.

O mundo pós-moderno assinala uma extensão lógica do poder do mercado a toda a gama da produção cultural. O que presenciamos nos últimos anos é a virtual tomada da arte pelos grandes interesses corporativos. Porque, seja qual for o papel desempenhado pelo

capital na arte do modernismo, o atual fenômeno é novo precisamente por causa do seu alcance. As corporações se tornaram, em todos os aspectos, os principais patrocinadores da arte.

2.2 A pós-modernidade nas artes

Diversos são os enfoques dados ao termo pós-moderno. Irving Howe (apud Connor 1992) vê o pós-modernismo como falta de rigor, de inteligência e de compromisso. Arnold Toynbee (apud Connor, 1992) emprega o termo para caracterizar a queda da civilização ocidental na irracionalidade e no relativismo. Contudo, outros filósofos como Lyotard, Fiedler e Hassau (apud Connor, 1992), descrevem pós-moderno num tom mais positivo. Pós-moderno em suas obras significa a liberdade e a auto-afirmação dos que despertam do passado.

A arquitetura, segundo Connor (1992), é o lugar mais evidente para se começar o exame do relacionamento entre modernismo e pós-modernismo. E isso ocorre porque há uma visível supremacia da experiência do modernismo arquitetônico no século XX. Tudo começou nos primeiros anos do século, anos nos quais houve a irrupção da teoria e da prática arquitetônica utópica.

A arquitetura conseguiu, mais do que qualquer outra forma de arte, alcançar seus objetivos de modo unificado.

O prédio univalente é aquele que, de acordo com Connor (1992), alardeia sua simplicidade de forma, é pura materialmente e puro signo que não se refere a nada fora de si mesmo. Essa univalência se deve ter em parte, ao fato de ela ter uma relação muito menos ambivalente com as esferas econômica e social do que todas as outras formas de arte nos primeiros anos deste século.

De acordo com Jencks (apud Connor 1992, p. 61) “a arquitetura pós-moderna se caracteriza pelas várias maneiras com que recusa esse princípio de univalência. A primeira e a mais evidente é o retorno ao sentido da função referencial ou significativa da arquitetura”.

O movimento marcado pela arquitetura pós-moderna é, portanto, de univalência para multivalência. Enquanto os arquitetos modernistas enfatizam a unidade absoluta de intenção e execução num prédio, a arquitetura pós-moderna assinala seu afastamento dessa austeridade ao exibir incompatibilidade de estilo, formas e textura.

Conforme Connor (1992, p. 64) “A forma de pluralismo mais óbvia e assinalada na arquitetura pós-moderna com muita frequência é sua abertura ao passado”.

O pós-modernismo segundo o autor mostra grande abertura dos estilos e técnicas históricas, resgatando assim o passado.

Na arquitetura, a teoria pós-moderna possui resistências ao modernismo quanto ao princípio de abstração. A intemporalidade cede lugar a um engajamento crítico com a história, a univalência é substituída pela multivalência, e o indivíduo deve fazer parte de um conjunto cooperativo.

Para ser de fato novo, o pós-modernismo precisa evitar o compromisso do modernismo com o novo, o pós-modernismo para ser genuinamente novo, precisa ser velho. No entanto, segundo Jencks (apud Connor 1992, p. 670) “o pós-modernismo se

define no difícil espaço entre o novo antigo e o antigo novo”. Isso significa que já não há nenhum espaço alegável puramente ‘novo’ em que a arquitetura possa simples e irrevogavelmente introduzir-se.

Desta forma, percebemos que toda tentativa de novidade está fadada a repetição. A diferença está em repetir de forma consciente.

Segundo Victor Burgin (apud Connor 1992, p. 67/8):

Deve se voltar ao passado não para celebrar a intemporalidade e imutabilidade dos valores da situação presente, mas para demonstrar que ele nunca é simplesmente passado e sim, em vez disso, o lugar dos sentido pelos quais vivemos e com os quais lutamos no presente.

Para Howard Fox (apud Connor 1992, p. 77):

No fundo a arte pós-moderna não é exclusivista nem reducionista, mas sintética, incorporando livremente a plena gama de condições de experiência e de conhecimento que se acha além do objeto. Longe de buscar uma experiência única e completa, o pós-moderno esforça-se por alcançar uma condição enciclopédica, permitindo uma miríade de pontos de acesso, uma infinidade de respostas interpretativas.

As teorias do pós-modernismo na arte abrangem duas correntes principais. A primeira recebe o nome de “conservadora pluralista” e, segundo Connor (1992), é Charles Jencks quem identificou tal teoria em sua obra. Para o autor, a caracterização do pós-modernismo concentra-se na multiplicação de normas estilísticas e no retorno ao simbolismo.

A Segunda teoria é chamada de “crítico pluralista” e é exemplificada por autores como Krauss, Crimp, (apud Connor, 1992). Tal teoria tenta ir além do modernismo ao revelar as instabilidades presentes nele. O pós-modernismo visa a preservação da ética

exploratória e da oposição da suspeita que caracteriza muitas formas de modernismo e das práticas vanguardistas.

Não se pode negar um considerável grau de intersecção entre os detalhes sobre a emergência do pós-modernismo na arquitetura e na arte. No entanto, há claras diferenças entre esses dois domínios, a arquitetura cristalizou-se no Estado Internacional, mas isso não ocorreu na pintura e na escultura.

O que sustenta o modernismo na arte é uma ideologia, por isso, o que subjaz ao debate sobre o pós-modernismo é uma mudança dessa ideologia, mais do que na arquitetura. Connor (1992) diz que o modernismo artístico é definido em algum ponto entre a prática e a teoria.

A maioria das análises da ruptura pós-moderna na arte gira precisamente em torno da radical instabilidade do estético negando o impulso para a “presentificação”.

Freid (apud Connor, 1992) enfatiza o afastamento do modernismo da tarefa de representar o mundo e a conseqüente preocupação com seus próprios estilos, formas e meios. Também diz que a pintura modernista não se preocupa em retratar a realidade da sociedade.

Para o autor a divergência entre o pictórico-estético e o sócio-econômico não é um acidente mas, de modo irresistível, o meio pelo qual a pintura (e a escultura) se torna ela mesma, atingindo o limite da auto-absorção.

Para Howard Fox (apud Connor, 1992), arte pós-moderna é sintética e apresenta indícios de abertura ao que está além da obra auto-absorvida. É o impossível retorno à representação, ao simbolismo, à conotação etc. Isso pode assumir, segundo Jencks (apud Connor, 1992), uma forma confusa e indeterminada ao se falar de um estilo pós-moderno de alegoria.

Existem várias diferenças entre a estrutura de oposições que compõe a análise pós-moderna, mas também existem vários pontos em comum, como por exemplo: opõe-se a singularidade da “obra”, a multivalência a univalência, etc...

A fotografia, uma expressão de arte, vem sendo um dos mais ameaçadores adversários da pintura neste século.

Connor (1992, p. 82) afirma que “Pode-se dizer que essa ameaça ocorreu como reação à ampla disseminação da tecnologia fotográfica que a pintura moderna se viu forçada a deixar a representação e a adotar a interrogação abstrata de suas próprias formas e condições”.

O autor também observa que a fotografia modernista deveria definir-se apenas por meio da mais escrupulosa atenção. Isso é vinculado por Sekula (apud Connor 1992) com o esteticismo, ou seja, a invenção da fotografia como alta arte só foi possível por meio de sua transformação num fetiche abstrato, transmitindo significados.

Outeiral (2003) observa que a invenção da fotografia no século XIX possibilitou a reprodução bastante perfeita da realidade. Isso permite conseqüentemente a liberação do artista para se aventurar mais além, chegando ao impressionismo e às outras formas modernas de representação. Ao utilizar negativos fotográficos houve a propiciação de uma série de reproduções e, hoje, com uma máquina de xerox teremos um grande número de cópias, bastante reais.

Já Victor Burgin (apud Connor, 1992, p. 83) possui uma visão diferente. Para ele,

A ascensão da condição da fotografia artística tem relação com a crença entronizada na prioridade metafísica das imagens sobre as palavras, a crença de que uma imagem mostra-nos diretamente a realidade que as palavras só podem comunicar de maneira frágil e infiel. Essa inteligibilidade pura e infalível da imagem é uma ilusão, porque todas as

imagens, fotográficas ou não, operam uma densa rede de relações com outras formas de representação, textuais, visuais e psíquicas. Em toda a fotografia há algo por trás, um mundo de causas, uma narrativa.

Segundo Connor (1992), nesse aspecto Victor Burgin une-se ao movimento da teoria fotográfica pós-moderna. Esse movimento está destinado a implicá-la numa rede mais inclusiva de relacionamentos e determinantes.

Para Abigail Solomon Godeau (apud Connor, 1992), os fotógrafos mais significativos são aqueles que se engajam na fotografia-no-mundo, são aqueles que conseguem reconhecer os códigos culturais e acolhe-os.

De acordo com Connor (1992, p. 89/90):

Se as teorias da arte e da arquitetura modernistas estão fundadas no desejo de descobrir a essência ou o limite de cada prática artística, ou, em outras palavras, de afirmar a identidade estética e material dessa prática, é difícil, a princípio, ver a correspondência disso na escrita. Se se pode, até certo ponto, dizer que a arquitetura é essencialmente 'linhs e massas organizadas no espaço', e que a pintura é, em essência, 'linhas e formas organizadas numa superfície plana', que princípio formal essencial poderíamos descobrir para a escrita ou literatura? Usando uma analogia estrita, por certo poderemos dizer que a essência da literatura é: a materialidade da linguagem, formas na página e sons no ar.

Mazzaro (apud Connor 1992, p. 102) afirma que:

A formulação das diferenças essenciais entre 'modernismo' e 'pós-modernismo' se torna: ao conceber a linguagem como uma queda da unidade, o modernismo busca restaurar o estado original muitas vezes propondo o silêncio ou a destruição da linguagem; o pós-modernismo aceita a direção e usa a linguagem e a autodefinição mais ou menos da maneira como Descartes interpretava o pensamento – como a base da identidade. Em consequência, o modernismo tende a ser mais místico, nos sentidos tradicionais da palavra, enquanto o pós-modernismo, apesar de todo o seu aparente misticismo, é irrevogavelmente mundano e social.

Kaplan (apud Connor, 1992) diz que o vídeo pós-moderno é caracterizado por sua recusa em assumir uma posição clara diante de suas imagens, não emitindo assim, um significado evidente. Nesses vídeos as imagens não se alinham de forma coerente; produzindo então, um efeito bidimensional.

Baudrillard (apud Connor, 1992), embora nunca use o termo “pós-moderno”, diz que a TV é, em si e por si, uma eterna parte representativa da cena pós-moderna da simulação, do êxtase e da obscenidade.

Para Fried (apud Connor, 1992), teoria dramática pós-moderna vê possibilidades políticas no rompimento ou complicação de fronteiras estreitas e das distinções coerentes que mantém. Num mundo em que o espetáculo e a performance dominam, é necessário suspeitar das próprias estruturas de representação.

Harvey (1992) diz que a eleição de Ronald Reagan, ex-ator de cinema, para um dos cargos mais poderosos do mundo dá uma nova dimensão às possibilidades de uma política mediatizada e moldada, por aparências (imagens).

Segundo Harvey (1992), o pós-modernismo surgiu em meio a este clima de construção e exibição de imagens políticas e de uma nova formação de classe social. Há o mascaramento dos efeitos sociais da política econômica de privilégio que deveria ser evidente. Apela-se a valores supostamente tradicionais de autoconfiança para se justificar a falta de moradias, o empobrecimento, o desemprego.

Em 1987, o governo dos Estados Unidos cortou 35 milhões de dólares do orçamento de ajuda de emergência aos sem teto. Enquanto isso, os candidatos se digladiavam para ver quem iria conseguir ganhar as eleições. Desta forma, as vozes dos sem-teto caíram no esquecimento, num mundo em que predomina o fingimento e a aparência.

O autor também afirma que a ética é dominada pela estética, assim a política carismática e o extremismo ideológico são exaltados. A pobreza e a falta de moradia são servidas para o prazer estético.

Connor (1992, p. 193) afirma que: “a arte pós-moderna e, com ela, a teoria pós-moderna aparecem em reação a essa institucionalização das energias do modernismo”.

Segundo o autor, a tarefa de uma pós-modernidade teórica do futuro tem de ser forjar formas novas e mais inclusivas de coletividade ética. Trata-se da capacidade de garantia de uma diversidade global de vozes pois, sem dúvida, o tratamento da diferença e da ‘alteridade’ deve ser visto como algo onipresente desde o início de toda tentativa de apreensão da dialética da mudança social.

Conforme Morin (1982), para que essa mudança social possa ocorrer, necessariamente, as ciências precisam ter consciência do seu papel na sociedade, sabendo da existência de princípios ocultos que comandam suas elucidações e em especial devem ter consciência de que lhes falta uma consciência.

2.3 A Pós-modernidade em Ciência

Nos séculos XVI e XVII, o desenvolvimento da ciência constitui uma procura pela racionalidade.

A ciência progrediu na dupla tensão entre empirismo e racionalismo, onde o primado dado à experiência desfaz as teorias racionalistas, mas onde a cada nova

desracionalização sucede um reforço novo de inteligibilidade, que provoca uma nova tentativa de re-racionalização.

Segundo Morin (1982), Hume formulou o que, após Kant, ficou conhecido como o “problema de Hume”, isto é, o problema da justificativa do raciocínio indutivo. Na verdade, Hume resolveu o problema, embora de uma maneira devastadora para a “racionalidade” da ciência. Para ele, simplesmente não há um princípio racional justificador do raciocínio indutivo, porque a relação causal não é uma “conexão necessária” entre fatos e, nessas condições, somente o costume e o hábito são os responsáveis pelas inferências indutivas feitas tanto pelos homens como pelos animais, a partir das suas experiências.

“A associação entre princípio de persuasão (violência, manipulação) e de economia (rendimento, eficácia) conduz à autodestruição da razão”.

A razão é um fenômeno evolutivo que não progride de forma contínua e linear, não existe razão absoluta, fechada, auto-suficiente. Só uma razão pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordem). A razão aberta não é rejeição, mas o diálogo com o irracional. A razão fechada pode enfrentar a complexidade da relação-objeto, ordem–desordem.

Para Morin (1982, p. 217) “O desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi apenas um desenvolvimento disciplinar, mas também um desenvolvimento transdisciplinar”.

Posto isso, é preciso considerar que o saber é primeiro, para ser refletido, meditado, discutido. Precisamos, pois, para promover uma nova transdisciplinaridade de um paradigma que, certamente, permite distinguir, separar, opor, e, portanto disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que possa fazê-los comunicar sem operar redução. É preciso um paradigma de complexidade, que ao mesmo tempo disjunte e

associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.

Para Morin (1982), a procura de método não é dar fórmulas programadas de um pensamento “são”. Ao contrário de Descartes, que partia de um princípio simples de verdade, Morin propõe a comunicação com base num pensamento complexo. Convida-nos a pensarmos em nós mesmos na complexidade, e complexidade é aquilo que não é simples. A complexidade traduz-se sempre, para um observador, em incerteza.

Todo conhecimento tem algo de simplificados sentidos em que abstrai um certo número de traços empíricos do fenómeno, julgados não significativos, não pertinentes, contingentes.

Conforme o autor, o pensamento humano, como a lógica do vivo, é aquilo que liga o preciso ao impreciso. Só podemos utilizar a linguagem de forma flexível e heurística associando conceitos imprecisos, polissêmicos a conceitos precisos monossêmicos”.

A lógica é o reino do “inesperado” e não o do previsto.

De acordo com Morin (1982, p. 234):

Podemos nós passar da relativização da nossa lógica A(aristotélica) para a formulação de uma lógica mais ampla? Ou estamos para sempre prisioneiros da lógica aristotélica, e a lógica da complexidade permanecerá para sempre irracionalizável para nós, ou seja, a-lógica? Em todo o caso, o conceito de lógica parece perder a sua racionalidade absoluta, quer permanecendo mirrado e relativo, quer abrindo-se para a ambigüidade, a contradição, o erro, a criação.

O complexo reconhece-se por vários traços:

- 1 – Necessidade de associar o objeto ao seu ambiente;
- 2 – Necessidade de ligar o objeto ao seu observador;

3 – O objeto já não é principalmente o objeto se for organizado, e, sobretudo, se for organizante (vivo, social), é um sistema, uma máquina;

4 – O elemento simples desintegrou-se;

5 – Confrontação com a contradição.

A complexidade convida-nos a uma nova convivência, a um novo trabalho com a contradição, um trabalho de cooperação e de antagonismo. Sobre os problemas fundamentais encontrar a contradição é encontrar o real onde ele excede as possibilidades da lógica humana.

O pensamento complexo não é um pensamento sobre-humano, mas simplesmente um pensamento que não pode e não deve ser mutilado.

De acordo com Morin (1992, p. 244):

O pensamento complexo deve preencher várias condições para ser complexo: deve ligar o objeto ao sujeito e ao seu ambiente; deve considerar o objeto, não como objeto, mas como sistema-organização levantando os problemas complexos da organização. Deve respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas. Deve trabalhar-dialogar com certeza, com o irracionalizável. Não deve desintegrar o mundo dos fenômenos, mas tentar dar conta dele mutilando-o o menos possível.

A complexidade não consiste apenas em referir os nossos problemas humanos e sociais a um conhecimento da natureza, nomeadamente biológico. A complexidade consiste também em referir este conhecimento da natureza às nossas determinações antropossociais.

A ciência clássica baseava-se na idéia de que a complexidade do mundo dos fenômenos podia e devia resolver-se a partir de princípios simples e de leis gerais. Assim, a complexidade era a aparência do real e a simplicidade a sua natureza.

O desenvolvimento dos conhecimentos científicos põe em crise a cientificidade que suscitara esse desenvolvimento.

Morin (1982) chama de **paradigma de complexidade** ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo. O paradigma de complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode sim na mesma linha incitar a estratégia-inteligência do sujeito investigador a considerar a complexidade do problema a ser estudado.

Uma teoria só realiza o seu papel cognitivo, só ganha a vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito e esta investigação do sujeito é que dá ao termo método o seu papel inteiramente indispensável. Assim o método, ou pleno emprego das qualidades dos sujeitos, é parte inelutável de arte e de estratégia em toda a paradigmatologia, toda a teoria da complexidade. É atividade pensante e consciente.

O pensamento é o que é capaz de transformar as condições do pensamento, isto é, de superar uma insuperável alternativa, não se esquivando, mas situando-a num contexto mais rico onde ela dá lugar a uma nova alternativa. Não se deixar dissociar pela contradição e o antagonismo, dissociação que evidentemente suprime a contradição, mas, pelo contrário, integrá-la num conjunto onde ela continua a fermentar, onde sem perder a sua potencialidade destrutiva, ela adquire também uma potencialidade construtiva.

A teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método, ou melhor, teoria e método são os dois indispensáveis do conhecimento complexo.

Faz-se necessário entender que não existe ciência pura, há em suspensão, mesmo na ciência que se considera a mais pura, cultura, história, política, ética, embora não possa reduzir a ciência estas noções.

O conhecimento científico produz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Entretanto, este mesmo conhecimento é aquele que produz o aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender este problema é necessário dispor de um pensamento capaz de compreender a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência.

Morin (1982) diz que os científicos produzem um poder sobre o qual não têm poder. E assim há um progresso inaudito dos conhecimentos científicos, correlativo com um progresso múltiplo da ignorância;

Progresso acrescido dos poderes da ciência, correlativo com a impotência acrescida dos científicos a respeito destes mesmos poderes.

Deste modo, estamos diante de uma situação paradoxal onde o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e onde o desenvolvimento da ciência é, ao mesmo tempo, o da inconsciência.

Conforme o autor, a técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. A instituição científica suporta as coações tecno-burocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá.

Morin (1982, p. 29) afirma que “...a ciência está no âmago da sociedade e, embora bastante distinta desta sociedade, é inseparável dela, isto significa que todas as ciências, inclusive físicas e biológicas, são sociais”.

O pensamento científico é incapaz de se pensar a si mesmo porque crê que o conhecimento científico é reflexo do real. O que é próprio da cientificidade é traduzir o real em teorias mutáveis e refutáveis.

A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber. É também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para a outra. As teorias científicas são mortais, e são mortais, diz Morin (1982), por serem científicas.

Segundo Karl Popper (apud Morin, 1982), uma teoria é científica, porque oferece aos observadores a possibilidade de provarem a sua falsidade. Posto isto, as teorias que permanecem são as que resistem as contestações.

O progresso das certezas científicas não vai no sentido de uma grande certeza, mesmo sendo o conhecimento científico um conhecimento certo, na medida em que se baseia em dados verificados e que é apto para fornecer predições concretas.

É interessante notar que uma “boa” certeza nos liberta de uma visão ingênua. É, pois, necessário que toda ciência se interrogue sobre as suas estruturas ideológicas e o seu enraizamento sociocultural.

Morin (1982, p. 34) diz que:

Podemos perguntar, se em todos os horizontes científicos não se elabora, de modo ainda disperso, confuso, incoerente, embrionário, aquilo a Kuhn chama uma revolução científica, a qual, quando é exemplar e fundamental, arrasta uma mudança de paradigmas e, por isso, uma mudança na própria visão de mundo.

A ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir para ser refletido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua vida.

A necessidade, para a ciência se auto-estudar, supõe, segundo Morin (1982), que os científicos queiram auto-interrogar-se, o que supõe que eles descubram as contradições

fundamentais onde desembocam e nomeadamente, as injunções contraditórias a que está submetido todo científico que confronta a sua ética do conhecimento com a sua ética cívica e humana.

Morin (1982, p. 43) diz que [...] “o conhecimento científico não pôde e não poderá enriquecer se não conservar no seu seio uma anarquia epistemológica.”

Uma teoria unificadora de acordo com o autor, não faz com que haja progresso na ciência.

Há incapacidade de se estabelecer um critério rigoroso da cientificidade. Portanto, há dificuldade de distinção entre o que é ou não científico. A cientificidade traz consigo idéias, paradigmas e tudo isto está inscrito na cultura, na história e na sociedade. Sendo assim, há que se conceber o conhecimento científico na sua inscrição cultural, social e histórica. O conhecimento científico é inseparável de uma tecnologia, ela mesma ligada a uma sociedade, a uma civilização. Há ainda que se considerar que estamos numa cultura de que a própria ciência é parte integrante.

Enquanto o conhecimento científico for cego para o papel que desempenha na sociedade e o lugar que ocupa na mesma, continuará a fornecer ao poder meios de morte e opressão.

Existe a necessidade de uma tomada de consciência ao mesmo tempo dos limites, das carências e das “manchas cegas” do conhecimento científico. Esta tomada de consciência não conduz ao pessimismo, pelo contrário é algo positivo, porque o que é falso deve ser necessariamente desintegrado para dar lugar à descoberta das respostas adequadas.

Morin (1982) faz as seguintes perguntas: “sabemos nós do que falamos quando falamos de conhecimento? E quando falamos de progresso do conhecimento?”. Questiona-

se sobre qual é o conhecimento que nós perdemos na informação e qual é a sabedoria que nós perdemos no conhecimento?

O conhecimento precisa de estruturas teóricas para poder dar sentido às informações. Contudo, demasiadas informações e teorias obscurecem o conhecimento. Assim, o conhecimento também é complexo.

Estamos acostumados a associar a idéia de progresso às idéias de racionalidade, a idéia de ordem e a idéia de organização o que deve progredir para nós é a ordem e não a desordem, é a organização e não o contrário. Mas torna-se necessário evidenciar que onde existe progresso este não é toda a dimensão da realidade, é parte dela, mas não a única. Aliás, um progresso unilateral, como um progresso de especialização, pode traduzir insuficiências que sabemos mortais. Se o progresso é acompanhado pelo seu contrário numa relação misteriosa, não podemos recusar a complexidade do progresso ao considerar as sociedades humanas e a história social.

O século XX foi um século fecundo para a ciência, novos desafios foram colocados à competência explicativa das hipóteses, teorias e leis fundadoras do pensamento científico moderno. Foram apontados problemas éticos e morais, surgindo, assim, a necessidade epistemológica de um novo paradigma que rompa os limites do determinismo, da simplificação e que possa encarar a incerteza e o acaso como fatores para a compreensão do real.

2.4 A questão paradigmática do NES 1980 e o paradigma holonômico.

Para conseguirmos pensar a escola como organização social e tentar entender as questões relacionadas com sua administração é preciso defini-la de forma eficaz a partir de um paradigma.

Canevacci (1992) diz que quando um determinado contexto de pesquisa exprime uma multiplicidade de mensagens e de fontes, deve-se desenvolver um método adequado, isto é, que multiplique os pontos de vista de observação, levantamento e transcrição do objeto.

Foucault (2000) diz que por mais que o enunciado não seja oculto nem por isso é visível ele não se oferece a percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo.

O que perfeitamente bem ilustra essa visão, é o Filme “*Mentes Perigosas*”.

Logo no início do filme, a professora Louanne Jhonson, interpretada pela atriz Michele Pheifer, começa a lecionar em uma escola em que desconhecia a realidade da sala de aula. No primeiro dia de aula fica aterrorizada devido o comportamento dos alunos e pergunta para seu amigo que também é professor na mesma escola: O que são essas crianças? Rejeitados do inferno? E seu amigo responde: Não, são inteligentes com problemas sociais.

A partir desta resposta há uma mudança no comportamento da professora que procura entender o que há por trás de cada atitude dos seus alunos. Desta forma, entra no “clima” da sala de aula para tentar conquistá-los e é o que ocorre gradativamente. Entretanto, existem vários obstáculos para serem ultrapassados até alcançar seu objetivo.

Um dos obstáculos e talvez o pior deles é a própria escola com toda sua burocracia. Digo isto, porque a professora começa a trabalhar com aquilo que tem a ver com a realidade de seus alunos, seu cotidiano. Ela tenta entender os problemas que existem na sala de aula e qual a ligação destes com o que ocorre fora da sala de aula, pois o aluno está inserido em um contexto amplo, mas infelizmente ao invés da direção da escola apoiá-la, ocorre o contrário, criticam seu trabalho dizendo que é necessário seguir exclusivamente os critérios e o currículo escolar.

É importante ressaltar a persistência da professora em seu objetivo estabelecendo laços de afeto com os alunos. Isso a torna muito querida. Ao mesmo tempo trabalha com poesias que falavam a respeito da realidade e da cultura de seus alunos possibilitando, assim, um rico diálogo.

Como mencionamos anteriormente, para entender as questões relacionadas com a administração escolar é preciso defini-la a partir de um paradigma.

O paradigma que adotamos para a compreensão da organização escolar é o paradigma holonômico. Badia (2003) afirma que esse paradigma lida com articulações complexas de totalidade. A palavra “hólons” significa onde na parte se pode ver a imagem do todo e o símbolo ‘o fator de união do todo. Através deste paradigma poderemos admitir a dimensão simbólica entendendo a realidade de maneira mais rica e complexa.

Esse paradigma, segundo Sanches Teixeira (1990), possui o enfoque da “razão cultural” e têm por pressuposto que é a partir da representação simbólica que se começa a organizar a esfera da ação organizando, assim, a realidade.

Crespi (apud Sanches Teixeira, 1990), a partir desse mesmo enfoque considerando a consciência como qualidade distintiva do homem, mostra a importância do papel da mediação simbólica na constituição do social e do poder que lhe é inerente. Considera-a como o conjunto dos produtos culturais, ou seja, arte, linguagem, religião, mito, ciência, pois acredita que o comportamento social dos indivíduos é sempre o resultado de uma pré-compreensão simbólica do real.

Essa consideração da mediação simbólica levou Crespi (apud Sanches Teixeira, 1990, p. 86) “a formular a noção de poder enquanto capacidade de gerir a relação determinado/indeterminado. Pensando como categoria existencial e não como categoria política, o poder é visto como o ponto dinâmico de encontro das normas e a infração das mesmas.”

Para Crespi, o social é um processo dinâmico que não pode ser reduzido ao seu aspecto instituído. Este dinamismo do social se expressa na oscilação determinado/indeterminado.

O caráter indeterminado nasce com a consciência e deve, segundo o autor, ser entendido em seus dois sentidos: a) não determinado enquanto livre do determinismo; e b) não determinado enquanto não circunscrito nos limites precisos, não aderente imediatamente, na sua totalidade, a sua identidade determinada, a seu “papel” e a sua função”.

As sociedades possuem um traço fundamental que é a auto-organização. Para Morin (apud Sanches Teixeira, 1990, p. 88) “A sociedade é uma organização que retroativamente organiza e controla a produção e a reprodução das interações que a produzem”

As interações existentes nessas sociedades, sejam elas concorrentes ou cooperativas, são a noção-chave do pensamento de Morin, diz Sanches Teixeira (1990), e são essas interações que garantem a vinculação entre ordem, desordem e organização.

Conforme a autora, nas sociedades essas interações são concomitantemente fontes de liberdade, criatividade e fontes de exploração e criminalidade.

Para Morin (apud Sanches Teixeira, 1990), o vício de toda utopia é a solução generalizada dos problemas. Segundo este autor nenhum esquema racionalizador poderá eliminar a presença da desordem, do antagonismo, sem eliminar ao mesmo tempo, a vida; por isso, a complexidade torna-se tão evidente. Nesse sentido, diz Sanches Teixeira (1990, p. 90):

Creio que a concepção de organização complexa de Morin complementa e supera as concepções de sociedade e de organização de raízes funcionalistas e marxistas, na medida em que, no primeiro caso, ignoram a desordem, o conflito e a contradição e, no segundo, buscam uma forma de superá-los. Em ambos os casos, o objetivo é uma sociedade estável, sem contradições.

Desta forma, Morin (apud Sanches Teixeira, 1990) propõe uma reparadigmatização da Ciência, pois ao nível do paradigma, acredita que a visão da realidade e conseqüentemente da ação social mudam.

Daí a importância do levantamento de perspectivas praxeológicas para a organização da escola e o repensar de um redimensionamento das questões educativas e administrativas, os quais passam necessariamente por uma análise da escola que consiga

dar conta das diferentes dimensões que constituem a sua realidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível o desvendamento do seu lado instituinte, ou seja, das ações que ocorrem cotidianamente no interior da escola.

Kuhn (apud Badia 2002, p. 6) afirma que:

[...] a ciência normal e as revoluções são... atividades baseadas na comunidade. Para descobri-las e analisá-las, primeiro é preciso desenredar a estrutura comunitária mutável das ciências ao longo do tempo. Um paradigma não rege... um assunto, mas um grupo de praticantes... o paradigma é um produção de consenso de conhecimento como consenso a partir do grupo comunidade científica e/ou dos intra-grupos.

De acordo com Paula Carvalho (1998): A “holonomia” ou o “NES 1980” (Novo Espírito Científico) definem o “pós-Bachelard” e envolve basicamente: o paradigma da complexificação e o paradigma da realidade operatória do negativo. Essas são as molduras epistemológicas e paradigmáticas que são comuns à Escola de Grenoble.

O NES é integrante do projeto de Bezauberung (que se centra na reativação do pensamento simbólico). Segundo Durand, apud Badia (1999, p. 56): “o símbolo é o processo geral do pensamento simultaneamente indireto e concreto, que constitui o dado primeiro da consciência”.

Duborgel apud Badia (1999) afirma que observando a obra de Bachelard podemos evidenciar as proposições do NEP (Novo Espírito Pedagógico), cujo eixo “poético”, revela-nos o direito do sonho. Enquanto o eixo “científico” lembra-nos a necessidade de trabalharmos pedagogicamente a bipolaridade de nossa vida psíquica.

Segundo Duborgel (apud Badia, 1999 p. 55):

[...] o NEP desenvolve sua prática como referência a dois mundos, a duas gamas de atitudes e de atos psicológicos; contra as reais exclusões positivistas iconoclastas e contra as tentações de um “irracionalismo” e de um ocultismo duvidoso, onde seriam falsificados as intenções, os atos, as obras e os valores da imaginação, ela abre as portas igualmente rigorosas de uma entrada do ser humano no âmago de sua dupla autenticidade.

Podemos afirmar que a racionalidade e a imaginação são dois componentes igualmente fundamentais.

Conforme Bourdieu (apud Badia, 2002, p. 8):

[...] todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força... toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos e as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Sendo assim, chegamos ao que Paula Carvalho (1997) chama de estratégias do preconceito. As diferenças culturais e as alteridades grupais são excluídas e tidas como estranhas.

Conforme Bauman (1998), o estranho é produzido pelas próprias sociedades quando estas traçam suas fronteiras e estabelecem seus mapas cognitivos e estéticos. A simples presença do estranho traz confusão ao que deve ser coerente, traz angústia ao que deve ser alegre e obscurece o que deve ser totalmente claro. Contudo, deveríamos nos questionar se não seria o inverso de tudo isso; pois a ordem deveria reinar e sendo assim, a incerteza precisava ser dissipada e com ela os estranhos. A aniquilação cultural e física destes é uma destruição criativa segundo o autor.

Daí a grande importância quanto à escolha de um paradigma que melhor compreenda a sociedade, pois há grande complexidade no que diz respeito à nova ordem tecnocultural. Não podemos fechar os olhos para o que está ocorrendo. A realidade virtual, compreendida como “real”, altera nossa percepção e faz evanescer-se a realidade tradicional. Segundo Muniz Sodré (2001), as telas, em todas as suas formas, cores, constituem o espaço em que as imagens e dígitos criam uma nova sintaxe do mundo.

2.5 Injunções sócio-culturais

Os meios de comunicação exercem poder em termos práticos da nossa vida cotidiana e expõem aspectos da realidade o tempo todo; tais como: a violência, a pobreza, a corrupção, etc; mas é imprescindível notarmos que muitas vezes esses aspectos são contraditórios e dissimulados pela própria mídia. Se os meios de comunicação defendem uma tal ideologia, essa efetivamente irá sobressair.

Muniz Sodré (2001) está interessado em saber qual a importância da mídia para a democracia e cultura brasileira. A democracia além de uma forma de governo é também vivida em nossas relações cotidianas. A cultura é o conjunto dos instrumentos de mediação simbólica como (artes, língua, leis, ciências, mitos) e que permite ao indivíduo conhecer a realidade.

Através da mídia vivenciamos novas formas de percepção e de viver a cultura, mas, a organização social da cultura no Brasil ainda permanece discriminatória, basta olharmos para a imensa população de analfabetos, para a falta de condições materiais de vida e etc.

Por mais que se queira buscar uma fundamentação científica de cultura brasileira, o que temos percebido no dia-a-dia é que há um monopólio ideológico dominante. O objetivo é a homogeneização para corresponder às demandas do poder. Entretanto, como isso pode ocorrer se há a convivência e concomitantemente o confronto e a ambigüidade entre diversos modos de vida e formas de pensar? Tudo isso exprime a grande complexidade em que estamos inseridos.

Temos perante nossos olhos uma realidade mesclada. Mas como viver numa realidade assim?

Gruzinski (2001) diz que talvez a melhor forma de viver nessa realidade seja aceitá-la em vez de nos desesperarmos para tentar mudá-la.

Diante dessa situação, de uma realidade tão complexa e heterogênea, será que conseguiremos ser livres para expressar nossos sentimentos, opiniões, vontades, ou será que essa liberdade simplesmente não passa de uma enganação?

O consumismo, de acordo com o que Lyon (apud Outeiral, 2003) comenta, não conhece limites. Desde que estabelecida uma cultura do consumo pós-moderna, tudo se transforma num item de consumo, inclusive o conhecimento, o significado. Tudo aparece de forma fragmentada, heterogênea, dispersa, plural – sujeito às escolhas do consumidor.

Numa sociedade de consumo, a condição de toda liberdade, de ser diferente compartilhando a dependência das compras é algo visível. Contudo, para que essa liberdade possa de fato existir é preciso que exista também muitos e variados produtos disponíveis no

mercado; pois assim, o consumidor poderá escolher sua “identidade”. Essa identidade parece frágil e mutável.

Outeiral (2003) nos diz que, com a pós-modernidade, houve a criação de um novo espaço, o ciberespaço, o espaço virtual, o espaço do computador com a interatividade da Internet.

Pierre Levy (apud Outeiral, 2003, p.126), escreve a propósito: “A força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas dos seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade”.

Quando ocorre a virtualização, uma pessoa, uma informação, um ato, se tornam não presentes, conseqüentemente se desterritorializam.

Estamos todos em movimento como diz Bauman (1999): se não estamos viajando, podemos nos mover através da internet ou então em frente da TV sabendo o que ocorre no país e no mundo. Conforme a moda muda, também mudamos, passamos a nos vestir, pensar e até mesmo agir de forma diferente. Queremos nos sentir livres para ousar e influenciar o mundo em que vivemos.

Essa autonomia irá nos fazer questionar e refletir na busca de respostas aos problemas existentes, mas para que essa autonomia possa firmar-se é preciso que os indivíduos que compõe a sociedade sejam autônomos. Esses indivíduos têm consciência de que não receberam pronta a sua identidade, pelo contrário, deverão confrontar-se com um longo e indeterminado processo de identificação de si. Talvez esse processo esteja se estendendo ainda mais, devido às sociedades contemporâneas passarem por profundos processos de transformação; tudo muda muito rapidamente as identidades culturais como afirma Boaventura Sousa Santos (1999) são mutáveis e até mesmo transitórias, “ são identificações em curso”.

As identificações são múltiplas, diferentemente da identidade almejada na modernidade. Desejava-se a homogeneidade nas práticas sociais, assim o controle seria exercido mais facilmente.

O fato é que novas ou velhas, as identidades sempre existiram, a diferença está em termos ou não termos consciência daquilo que somos e pretendemos fazer. Essa consciência está se tornando cada dia mais escassa; pois a identidade sofre influência de imagens, modelos, que circulam na mídia e que não nos permitem refletir e sim simplesmente aceitar de forma passiva.

O discurso publicitário pontua a cotidianidade televisiva; sendo assim, esse discurso age como um dispositivo de controle social e está principalmente vinculado pela publicidade.

Quando a tecnologia é utilizada para acabar com as distâncias espaciais, temporais, em vez da homogeneidade o que se vê é a heterogeneidade ser desvelada, pois os seres humanos não mais precisam ficar isolados no “seu mundo”, mas sim são emancipados a conhecer novos modos de vida.

Bauman (1998) diz que pensamos em cultura como algo que irá manter a ordem. Entretanto, se a pensarmos como um produto da escolha feita por cada pessoa, então deveremos empregar o termo cultura no plural. A cultura não tem obrigação de manter a ordem e nem criar o caos, é cultura e ponto. Ela não tem função e não serve a nenhum propósito específico.

Estamos vivendo num mundo de diferenças acentuadas. Hoje é difícil representar qualquer sociedade com uma única cultura e/ou várias culturas coerentes; sendo assim, precisamos saber que uma cultura pura é algo cada vez mais distante da realidade. O fato é que a mistura de cultura é algo real e presente em nosso cotidiano.

Gruzinski (2001) fala em mistura de culturas e afirma que essa mistura cobre fenômenos diferentes que podem se inscrever tanto na globalização como em margens menos vigiadas.

O sincretismo religioso também é um tipo particular de mistura, uma junção de práticas e crenças... Em pesquisa realizada no Brasil, no campo da antropologia, por especialistas das religiões, verificou-se que o sincretismo é uma verdadeira forma de resistência à cristianização e que visa a continuação do paganismo.

A Igreja regular orgulhava-se de ter convertido os índios. O franciscano Motolinía (apud Gruzinski, 2001) afirmou no início dos anos 1540 que os índios deixaram suas idolatrias, não sobrando nada que tivesse alguma importância; na verdade nem sequer restava lembrança do passado.

A Igreja não perseguiu realmente as misturas e isso fez com que elas se proliferassem acentuadamente.

O antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán (apud Gruzinski, 2001, p. 45) diz que: “Os elementos opostos das culturas em contato tendem a se excluir mutuamente, eles se enfrentam e se opõem uns aos outros; mas ao mesmo tempo, tendem a se interpenetrar, a se conjugar, a se identificar”.

No século XVIII quando a noção de cultura nasceu e se configurou nem sequer pensava-se em toda essa complexidade que vimos anteriormente. Acreditava-se que através da ação civilizadora o homem pudesse ser controlado e assim não agiria “fora dos parâmetros”, mas os fenômenos culturais mudaram tão abruptamente desde a época em que foi configurada a noção de cultura que até poderíamos dizer que as coisas estão “fora de lugar”, ou será que é melhor dizer que as coisas estão no lugar que deveriam estar, mesmo que aparentemente estejam bagunçadas?

O poder ordenador que antes era atribuído a cultura sofreu drástica queda. Os primeiros sinais de que a ordem não mais seria estabelecida por intermédio da cultura surgiram segundo Bauman (1998) na obra de Lévi-Strauss; pois esse autor detectou que as culturas e sociedades não são “totalidades”, ao contrário estão em constantes processos de estruturação.

As culturas e as sociedades com raríssimas exceções não são submetidas a um plano geral e normativo, mas possuem incessantemente impulso para diferenciar, separar.

Quando falamos em nacionalismo verificamos que este pretende acomodar e dar voz aos que já estão “dentro”. Desta forma, não admite a possibilidade de que as pessoas possam se unir e manter ligadas suas diferenças.

Lévi-Strauss (apud Bauman, 2001) apresenta duas estratégias para enfrentar a alteridade, a antropoemia que significa “vomitar” os estranhos impedindo assim qualquer contato; nem que para isso seja necessário: deportar, prender, matar o “Outro”. E a antropofagia que significa “devorar” os estranhos e isso assume diversas formas: guerras, canibalismo, cruzadas, etc. Embora sejam dicotômicas entre si, as duas estratégias possuem o mesmo objetivo que é a destruição dos “estranhos”, dos “diferentes”.

A noção de igualdade diz Bauman (2001, p. 44) “Cada homem vale outro, o fato de sua humanidade é um valor, logo, fato gerador de direitos, de possibilidades contratuais.”

O indivíduo como ser autônomo e moral como diz a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789- está distante de exercer na prática aquilo que diz na teoria, pois a igualdade, segurança e propriedade são valores não garantidos mesmo estando no papel.

A imprensa deveria assegurar ao cidadão isolado a representatividade de sua forma de pensar, agir. É bem compreensível que a sociedade se questione a respeito dos benefícios

das teletecnologias-imprensa, internet, televisão para democratizar e para o que se convencionou chamar “cultura brasileira”.

Importante também é notarmos em que contexto surgiu tal expressão. A noção de uma “cultura brasileira” surgiu no momento em que se tentava criar uma ideologia nacionalista no governo de Getúlio Vargas - Estado Novo. Como sabemos essa cultura é na realidade o desejo de monopolizar as idéias visando assim um fácil controle da população e uma homogeneização do pensamento.

Segundo Muniz Sodré (2001) as estratégias de imposição ideológica continuam atuantes ainda hoje, mas com roupagem diferente. Antes o poder se escondia para vigiar, hoje está bem transparente.

Em vez do acesso à cultura por intermédio da mídia o que vemos são momentos de exposição do elitismo. Enquanto se reafirma a ideologia do progresso; a desigualdade “acena sorrindo”.

Lévi-Strauss (apud Muniz Sodré, 2001) afirma que a função primária da comunicação escrita é facilitar os meios para a escravidão; afinal de contas, a mídia depende de interesses empresariais e políticos.

Num país como o nosso, fica cada vez mais complexo pensar a cultura; primeiramente é preciso entender a formação social e suas bases econômicas, políticas e tecnológicas, e isso aclama um desenvolvimento integral do cidadão e sua inserção numa educação formal.

Os liberais pós-iluministas acreditavam que o ser humano dotado de razão caminharia numa mesma estrada, a estrada certa. Sendo assim, as escolhas diferentes somente serviriam como tropeços e obstáculos para se chegar ao lugar adequado.

Os homens antes mesmo de pensarem em uma sociedade, comunidade justa, igualitária, livre, enfim a melhor forma de convivência; já tinham uma história coletiva. Raymond Willianns (apud Bauman, 2001) afirma que a “comunidade” sempre existiu.

É interessante notar que dentro de uma comunidade em uma determinada ocasião a liberdade de escolha é negada e em outra aceita.

Contemporaneamente há uma grande aceitação da vida em comunidade. Em termos sociológicos, o comunitarismo é uma forma de reagir contra a fluidez da vida, contra a fragilidade e transitoriedade dos relacionamentos humanos. A insegurança e a incerteza levam às pessoas quererem fazer parte de determinados grupos, realizando atividades conjuntamente, compartilhando seus anseios, desejos, medos...

Richard Sennett (apud Bauman, 2001) diz que a expressão “nós” é hoje um ato de autoproteção. O desejo de comunidade é para defesa.

Enquanto a família se despedaça num mar turbulento de ondas gigantescas e ventos muito fortes; o que queremos e precisamos é encontrar um abrigo seguro. Infelizmente é mais fácil encontrar falta de garantias e desabrigos. Sentimo-nos perdidos e exasperados com as situações que se nos apresentam. Tudo é muito diferente num espaço de tempo curtíssimo.

Conforme afirma Bauman (2000, p. 31) “A vida insegura é vivida na companhia de gente insegura”.

Compartilhamos nossas irritações e indiferenças, mas isso não faz com que a solidão, tristeza ou a alegria que eu sinto se transforme em algo comum a todos.

As sociedades contemporâneas estão enfrentando problemas complexos e difíceis de solucionar.

A questão imprescindível que notamos claramente é a crise do sujeito. Esse sujeito está sem base, sem ter como se firmar, então ele procura no consumismo uma maneira para se auto-firmar porque nossa sociedade enfatiza que o que realmente conta é o que você tem e não o que você é.

Bourdieu apud Bauman (2000) afirma que homens e mulheres para se tornarem “imortais”, para serem “reconhecidos”, buscam aparecer cada vez mais na mídia; é como se a televisão fosse o equivalente ao espelho de Narciso. “Ser é ser visto na TV”.

Começa desta forma, uma corrida desesperada que chamamos de competição, um quer ser melhor que o outro, nem que para isso seja necessário usar “armas ilegais”. Então surge outro problema; pois o sujeito, muitas vezes, nem sabe quem é de fato seu “adversário”. Será o companheiro de trabalho? Será a mídia? Será o Estado? Será você mesmo? E além de tudo isso, ainda descortina-se outro problema: mal conhecemos uma dada realidade e outra já se apresenta. Os valores são como o vento, se esvaem rapidamente só os sentimentos passageiramente.

Bauman (2000) diz que o pensamento cultural contemporâneo assemelha-se a imagem de campos minados e que vez por outra, sem se saber onde nem quando, haverá explosões.

Pudemos perceber que a cultura não é um conjunto de sistemas harmoniosos e devidamente fechados entre si mesmos, há o “choque” entre as culturas, o impacto, incoerência e falta de coordenação. Há a disseminação de novidades a todo instante, espontaneidade e mudanças drásticas. Tudo isso combina com a ambivalência cultural existente em nossa sociedade.

A ambigüidade, a disfuncionalidade, a alteridade, não são mais vistas como algo extraordinário e de “outro mundo”, pois essa realidade está bem perto de nós. As diferenças

coexistem num mesmo lugar, até mesmo dentro das instituições educativas. É por isso que essas instituições devem ser pensadas por meio do cotidiano não banalizado e ritualizado, a par de uma praxiatria do grupo educativo. Assim sendo, a pedagogia que o NEP (Novo Espírito Pedagógico) almeja segundo Bachelard (apud Paula Carvalho, 1990) é uma pedagogia que admite o sonho e a imaginação. A criança é considerada como ser que necessita se expressar, não mais segundo as exigências, a violência e a imposição de uma única maneira de agir, mas visa o desenvolvimento e acolhe o pluralismo. A educação é uma prática fática.

3 AS LIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

O paradigma holonômico irá reger a antropologia das organizações educativas em oposição à “teoria das organizações” regida pelo paradigma clássico.

Pensando na escola como eixo central, o paradigma holonômico teria funções mutacionais, enquanto o paradigma clássico teria funções reprodutoras; o primeiro homologaria o imaginário da ruptura/conflitorialidade, o segundo o imaginário da segurança/ ordem.

Para entendermos melhor o que acontece na instituição escolar optamos pelo paradigma holonômico cujos traços são: um pluralismo coerente, uma metodologia fenomenológico-compreensiva e estrutural-figurativa, uma dinâmica da “complexidade neg-entrópica” e uma concepção de linguagem como “função simbólica”.

Todos os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa. Como observara Fernando Azevedo (apud Paula Carvalho & Badia, 2003) há um conceito amplo de educação: essa educação ocorre não somente na escola, mas é realizada por todos os grupos sociais. Apoiado nesse conceito amplo de educação Paula Carvalho (2003, p. 29) mostra a educação como “prática basal de sutura das demais práticas sociais”: pois há uma “prática educativa” permeando a ação específica de cada prática social, sendo a “prática educativa basal” “pervagante” de todas as específicas.

Ao ser pensada desta forma a educação, ao impregnar-se por essa concepção “holonômica”, adquirirá maior expressividade de ação com os “universos pára –escolares” das demais práticas, que estão presentes no universo do grupo – instituição escola e que,

muitas vezes, são ignorados, simplesmente por se considerar que não fazem parte da cultura escolar.

A organização educativa como “grupo em fusão” e “educação fática” recebe um sentido ampliado e concatenado.

A antropologia profunda irá abordar a questão da diversidade cultural e dos universais do comportamento cultural.

Desde que observamos a existência de uma diversidade cultural, é fundamental, diz Paula Carvalho (1990), uma constante elaboração de estudos sócio-antropográficos da multiplicidade cultural.

Essa polissemia cultural pode ser as estruturas organizacionais que visem à significação sócio-cultural através dos códigos. Mas também a cultura pode ser remetida a um plasma existencial, enfocando a forma de vivenciar um problema global. Sendo assim, a cultura faz com que a experiência existencial e o saber constituído andem de mãos dadas. O saber deve canalizar as relações existenciais.

Para Morin (apud Paula Carvalho, 1.990), a cultura é concebida como “mediação simbólica” de alta complexidade e por isso é entendida como um “sistema metabólico” que irá fazer as trocas entre os termos de base: existência e saber e, assim, teremos uma contínua alimentação do sistema.

Nossas sociedades são complexas e convivem com múltiplas culturas não homogêneas. Daí a necessidade e importância da elaboração da noologia; mas não somente isso; será primordial uma nova concepção de organização em que a desordem, o risco e a insegurança estarão presentes.

Para que os “projetos de unidade da Ciência do Homem” sejam concretizados a base fundamental é a antropologia do imaginário de G. Durand, e a antropologia da complexidade de E. Morin.

Evidencia-se que a noção chave de “trajeto antropológico” de G. Durand articulará Natureza/Bios e Cultura/Noos por meio da simbolização.

Já a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura em E. Morin aconteceria pelo “circuito antropológico do processo de hominização”.

Seria a articulação entre espécie- indivíduo- sociedade, sendo a constituição da consciência o eixo desse processo.

Tanto E. Morin quanto G. Durand objetivam a sutura epistemológica e prática entre Natureza e Cultura e o fazem através da dimensão simbólica.

M. Sahlins (apud Paula Carvalho, 1990), em oposição crítica à cultura como “razão prática”, propõe que a cultura seja observada pela razão simbólica, porque afirma que o homem se caracteriza por viver segundo um esquema simbólico e não simplesmente viver num mundo material. O homem organiza sua vida acionando sistemas de conceitos que irão ajudá-lo a definir sua ação. A linguagem é o universo das mediações simbólicas que irá filtrar a “práxis”.

Godelier (apud Paula Carvalho, 1990) mostra que as realidades “ideais” devem ser acatadas como realidades lingüísticas, como fatos que são indissociáveis da língua e do pensamento. O interesse prático dos homens produz a lógica material e esse interesse prático é constituído simbolicamente. A lógica material e a lógica cultural estão intimamente relacionadas, pois as finalidades da produção surgem no domínio cultural. Desta forma, toda relação social nasce e existe no pensamento e fora dele.

A idéia de auto-organização como autonomia é a idéia central do paradigma da complexidade. A noção de complexidade está intimamente ligada às relações entre ordem/desordem/organização, pois a complexidade acolhe a álea e a desordem é elemento estruturante.

A desordem era concebida como degradação energético-organizacional; mas, com o tempo, passou a ser concebida como energético-organizatória. Essa organizacionalidade é conflitorial e possui implicações antropolíticas e educativas.

Gehlen (apud Paula Carvalho, 1990) conclui que existem alguns traços que definem o ser humano como neóteno neg-entropo e esses traços são o risco, o inacabamento, a abertura e a crise.

Segundo Paula Carvalho (1990, p. 103) há

Uma antropolítica da hipocomplexidade, cujas implicações organizacionais e educativas são regidas pela homogeneização entrópica, pela racionalização, pela reprodução, e uma antropolítica da hipercomplexidade tendencial, cujas implicações organizacionais e educativas são regidas pela neg-entropia, neotenia e conflitorialidade implicando, portanto, inovação, transformação e mutação.

A hipercomplexidade está relacionada à proposta de autogestão e autonomia; ao passo que a hipocomplexidade prende-se a lógica da dominação.

Até 1960 se dava a exclusividade dos modelos entrópicos de organização e suas conversões educacionais. Tais modelos remetiam ao paradigma clássico e estavam estreitamente vinculados aos enfoques funcionalistas e à racionalização do trabalho. A educação é minada pela função ideológica que oculta a reprodução das “ordens”. Seu fundamento consiste na homogeneização.

O paradigma clássico lida com manipulações redutoras da desordem. Temos assim, o universo totalitário, o imaginário da ordem.

Após 1960 começam a surgir os modelos neg-entrópicos; os quais fazem-nos remeter ao paradigma da complexidade e, conseqüentemente, à conflitorialidade, e a um paradigma mutacional destacando o papel da desordem como algo insubstituível.

O modelo neg-entrópico de organização escolar ira fazer a critica à função político-ideológica. O grupo-sujeitado passaria a ser grupo-sujeito, viabilizando, segundo Paula Carvalho (1990, p. 108), “ a manipulação das representações coletivas e dos sistemas de atitudes no sentido da liberação da palavra e do Desejo...”

Com os modelos neg-entrópicos temos a indeterminação, a transgressão dos limites, os movimentos libertários .

Como bem observamos em outro momento, o paradigma acaba por definir a ação. Crespi (apud Paula Carvalho, 1990) afirma que em ambos os modelos apresentados ocorre uma dissolução da mediação simbólica. O autor questiona sobre a viabilidade de um projeto social da cultura da diferença” e pensa em alguns traços que poderiam caracterizar esse projeto:

- O sujeito deve se emancipar e superar as alienações;
- O poder deve ser função social do sujeito;
- A mediação simbólica e as experiências devem estar intimamente relacionadas;
- O sujeito deve se orientar para a busca de formas mais adequadas de relação

com a mediação simbólica.

A articulação do imaginário, da diferença e da organizacionalidade são as linhas desse projeto.

Os grupos sociais têm atividade sêmico-imaginária e isso é evidenciado pela prática simbólico-organizacional que instaura a fantasmática grupal e / ou a fantástica social.

Isáacs (apud Paula Carvalho, 1990, p. 115) evidenciou que o “fantasma” é o “cenário imaginário” onde se presentifica o sujeito e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última instância, de um desejo inconsciente.”

Os grupos necessitam conhecer as dimensões imaginárias e reconhecer a ambivalência das mediações simbólicas. Se assim não for, o grupo corre o risco de desenvolver, segundo Guattari (apud Paula Carvalho, 1990), uma espécie de “ função esquizofrênica” , em que as mediações simbólicas são absolutizadas.

A organização das atividades do grupo é estruturada pelo imaginário.

D. Anzieu (apud Paula Carvalho, 1990), ao observar essa estruturação, irá estabelecer correspondências entre organização institucional e organização fantasmática:

- Entre o grupo e o real há uma relação imaginária e na medida em que essa relação existe podemos falar em identidade de grupo; quando um imaginário é banido, logo é substituído por outro.

- Quando se fala em “revolução”, pensa-se na invenção de novas instituições que possam instaurar uma nova fantasmática que equilibre vida coletiva e inconsciente social.

- A instituição fixa o imaginário.

- Os modos e estilos específicos da organização fantasmática nas instituições sociais devem ser desvendados pela psicanálise institucional.

Para destacar os momentos de crises e a função de reequilibração simbólica na dinâmica sócio- psico- organizacional é necessário entender a passagem dos grupos-sujeitados para os grupos-sujeitos, através das mediações simbólicas e de uma reificação

institucional; nesse momento percebermos a ambivalência das mediações ao nível da organização fantasmática e da organização institucional.

O homem é um ser caracterizado pela neotenia neg-entrópica, pois a incerteza permeia sua vida e há a aproximação de um espaço organizacional alternativo ou paralelo.

O ser humano abre-se para o mundo explorando-o em sua curiosidade, riscos, ambigüidade e, como observa Winnicott (apud Paula Carvalho, 1990), essa “iniciação à experiência” é um processo árduo, infindo e que ocorre de forma permanente, envolvendo as ocorrências sócio-culturais, mas não abandonando o dinamismo psicológico. Isso gera uma tensão entre o mundo exterior e mundo interior. Para suportar tal tensão é preciso entrar em ação o que se convencionou chamar de “área intermediária de experiência” e ocorre tanto no domínio do imaginário quanto no sócio-cultural dos “fenômenos a-estruturais”. Essa é uma área de espontaneidade e criatividade.

Os fenômenos a-estruturais irão dar os contornos ao cotidiano; tais fenômenos irão inserir, no tempo presente, comportamentos anteriores à construção de modelos culturais instituídos; são os traços neótenos de um ser que corre perigo e joga com a crise.

Com a crise chegamos à anomia. Essa é feita de incerteza, direcionamento aleatório, incompletude e fomenta a ambivalência e a neg-entropia. Ela sugere uma “desmoralização” etológica e não ética. É o lugar da instantaneidade do presente.

O “tipo ideal de situação anômica”, de acordo com Lapassade e Guattari (apud Paula Carvalho, 1990), dá-se quando se visa à elaboração da autogestão, pois há transversalidade, dialéticas do instituinte/instituído como noções operatórias da alternatividade organizacional.

Segundo Paula Carvalho (1990), o instituinte é a energia social livre e o instituído é a energia social amarrada. O projeto institucionalista é a liberação da energia. Essa

liberação ocorre através da intervenção social, por uma intervenção, na liberação do orgasmo ou, ao contrário, quando a energia é cristalizada nas instituições.

A dimensão simbólica permeia a instituição. Lapassade (apud Paula Carvalho, 1990, p. 129) afirma que: “deveríamos chegar à construção de uma nova antropologia à base de técnicas reinventadas possibilitando trabalhar em dois níveis dialeticamente ligados: o nível do desejo e o nível da instituição.

O projeto imaginário possui algumas categorias que podemos evidenciar: simbolização institucional, autogestão, a transversalidade, o analisador, o discurso da instituição, as “leis” da análise institucional.

A simbolização institucional ocorre em toda instituição (micro ou macro) e refere-se ao fato da reprodução do conjunto do sistema institucional. Esse sistema está preso a um imaginário social.

Com relação à autogestão percebemos que esta facilitará condutas instituintes autênticas e que as decisões coletivas de organização começam com a “cultura” dos grupos; mais necessariamente no “inconsciente dos indivíduos”.

Já a transversalidade é noção fundamental elaborada por Guattari (apud Paula Carvalho, 1990), pois ajudará na liberação do desejo não deixando que as condições internas contraditórias sejam recusadas.

O analisador irá revelar o que ocorre na organização desvendando o discurso da instituição (o sistema ideológico institucional).

A análise institucional consiste em encontrar o eixo central em toda situação da prática social desmascarando o efeito periférico do Estado. Para encontrarmos esse eixo central será necessário mudar o olhar dando importância ao que antes parecia insignificante.

Os problemas pedagógicos estão envoltos numa trama burocrática e as redes de leitura da dinâmica sócio-cultural estão emaranhadas pela mesma “mentalidade” e paradigmas querendo solucionar o que, talvez, nem sequer exista!

As pessoas envolvidas com o processo educativo tendem ao imediatismo das soluções. O que percebemos é que muitos dão suas “opiniões”, mas não as fundamentam... Então o tempo é desperdiçado e os problemas não são nem equacionados, nem resolvidos.

Este imediatismo ainda de mãos dadas com o empirismo e o pragmatismo e, como diria Freud (apud Paula Carvalho, 1990), são “perversos” e operam de forma contrária: ao invés de solucionar, criam mais problemas. Tudo isso porque se pretende generalizar o que é particular esquecendo-se da existência das “paisagens mentais”. Desta forma, o “círculo vicioso” não pára de acontecer, pois toda problemática é estruturada numa mesma paisagem mental e isso se configura como etnocentrismo. Professores, administradores são verdadeiros “perversos burocratas”.

É importante que a mediação simbólica institucional acolha a palavra e o corpo, os rituais de resistência e a profunda cotidianidade oximorônica.

Quando pensamos na problemática pedagógico-administrativa observamos que há uma grande repetição quanto aquilo que fica obscurecido pelo discurso, de forma que sempre reaparece e nunca é resolvido, pois não se leva em consideração a dimensão simbólica e concomitantemente a função organizacional do imaginário e da fantasmática inconsciente. Tudo isso revela-nos que, de fato, os problemas são mal colocados e que a organização escolar está sendo regida pela organização entrópica e homogeneizante do paradigma clássico. A cultura é entendida tão somente como cultura organizacional vedando o acesso à consciência do universo simbólico.

Segundo M. Chauí (apud Paula Carvalho, 1990) existem algumas maneiras para desvendar o universo ocultado: a proposta crítico-paradigmática que irá conduzir às raízes da falsificação da problemática: crítica à racionalidade técnica como padrão organizacional, crítica à razão prática da cultura e fundamentação na noção de neotenia neg-entrópica.

É imprescindível notar que a lógica da dominação está extremamente relacionada ao modelo produtivista de gestão. O psiquismo passa a ser “controlado” de acordo com representações da cultura organizacional. Há diminuição drástica do domínio noológico em favor do que Marcuse (apud Paula Carvalho, 1990) designou como “razão técnica”. Para a aprendizagem da cultura organizacional há um processo de inculcação: são os discursos ideológicos.

Para entendermos melhor todas essas relações é necessária a articulação das circunstâncias histórico-estruturais e paradigmáticas de instalação do iconoclasmo no paradigma clássico.

Duborgel (apud Paula Carvalho, 1990) irá mostrar que o iconoclasmo define-se pela representação, domesticação, extinção da imaginação simbólica em prol do pensamento direto (do conceito). Há por fim, uma pedagogia iconoclasta nas instituições que se pauta no modelo entrópico de organização. O autor também analisará o conteúdo do discurso psicopedagógico e institucional, os discursos de educadores e pesquisadores do ensino para descobrir mais sobre a endoculturação e como está ocorrendo.

Fica, pois, evidente a necessidade de uma re-paradigmatização, uma nova antropolítica educativa que será contrária à violência iconoclasta escolar e a favor do pensamento imaginante que é criador de neg-entropia organizacional.

3.1 Do imaginário da ordem ao imaginário da ruptura/conflitorialidade

Através de vários autores evidenciamos a necessidade de considerar a criança e sua educação de forma plural, não unidimensionalizando e subordinando a esquemas monolíticos e iconoclastas, pois o iconoclasmo induz a repressão do imaginário e a “educação praxeológica”. Tudo isso irá gerar, segundo Paula Carvalho (1989), uma ampliação assustadora da racionalidade técnica e seus traços: produtivismo, eficiência, ofelividade, progresso.

Para que a “racionalidade técnica” seja definida é preciso um amplo conceito de “regras” que, posteriormente, visará obter o controle de qualquer intervenção.

Godelier (apud Paula Carvalho, 1977) define “praxeologia” exatamente como a lógica da ação racional e Maffesoli (1976) a define como a lógica social da dominação. A escola passa ser o agente da endoculturação repressiva.

Essa lógica educativa da dominação praxeológica vai ao encontro daquilo que Maffesoli (1987) designa como “político econômico”, engendrando uma dinâmica sócio-psico-organizacional regida pela dimensão macroestrutural. Em contrapartida, encontramos como “alternatividade organizacional” o trabalho realizado nos microgrupos e a “educação fática” cunhada por Paula Carvalho (1987).

A educação precisa ser vista como um conjunto de todas as práticas simbólicas, a educação é basal. As diferenças, conflitorialidades existem, pois estas permeiam os grupos e estão presentes o tempo todo na escola.

Numa gestão escolar em que a praxeologia é a mediadora, o imaginário social estará subordinado, reprimido e submetido a racionalização. É o mesmo que ter duas asas e não poder voar.

Como observamos, para que essa realidade sofra mudanças é necessário um novo paradigma. No entanto, reparadigmatizar não é algo fácil; pelo contrário, é algo complexo, pois é preciso mudança de quadros de pensamento.

A re-paradigmatização também perpassa a política, as práticas de ação, etc, mas, sobretudo, porque segundo Badia (2002), os paradigmas são “instituições sociais” e estas servem de “defesa contra a ansiedade psicótica”.

O paradigma holonômico, que adotamos, se apóia na razão aberta e complexa. E “dá asas” à “cultura dos sonhos”, à “cultura dos sentimentos e das imagens”, pois acredita que é através da psyche humana e dos pequenos grupos que se poderá ter o desenvolvimento de matrizes criativas. Por isso, é imprescindível conhecer a experiência dos pequenos grupos para começar a compreender a experiência do imaginário.

Durand (apud Badia, 2003) afirma que o imaginário não é uma “disciplina”, mas sim um tecido conjuntivo “entre” as disciplinas, é uma convocação ao Sentido. O imaginário instaura o universo de existência e de ação das ciências humanas. O imaginário é “o capital inconsciente de gestos dos sapiens”, é “o conjunto das polissemias simbólicas como conjuntos psico-culturais” e trata-se do universo das representações coletivas classificando e organizando simbolicamente os mapas de realidade e de consciência dos grupos sociais. Essas representações são configuradas como práticas simbólicas e organizacionais.

Paula Carvalho (apud Badia, 2003) evidencia que os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa. Não existe somente uma forma de educação; a

educação é ampla, é realizada na escola, mas também por todos os grupos sociais. Desta forma Paula Carvalho (1987) irá mostrar que a educação é “prática basal de sutura das demais práticas sociais”. Os grupos sociais estão presentes nas escolas no “multiculturalismo” que constitui a “cultura escolar” como “culturas escolares”.

O perigo que podemos constatar é justamente que a escola queira, através da teoria dos currículos, programas, avaliações e etc, a homogeneização desses grupos, o que sabemos é desastroso pois, assim, o “eu” será “mortificado” para que então a “instituição total” surja: forte robusta, afirmando-se em tudo e a todos: “eu sei o que é melhor para você”, “siga este caminho”, eu “dou a receita e você a segue corretamente”. Tudo isso numa obsessiva intervenção, querendo deixar as “coisas ordenadas...”.

Seria interessante observar que a educação fática que está em contraposição à educação praxeológica e a favor da revalorização das funções da imaginação simbólica emergirá a partir da ruptura dos códigos expressivos, que são os “movimentos do imaginário”.

Então surge uma pergunta: O que deve ser entendido por “organização educativa?”

É preciso saber que as organizações são grupos semi-estruturados que coincidem com o momento instituinte da dinâmica sócio organizacional e que o ato de organizar existe em moldes arquetípicos. Em suma, a organização educativa será, como diz Morin (apud Badia, 2003), uma formação de sensibilidades de teor “en-ciclo-pédico” colocando em contato aquilo que estava disjunto, fazendo tudo se comunicar numa dimensão interdisciplinar de contato e de sutura. Isso é a “educação fática”.

Como observamos em outro momento, o paradigma clássico trata da simplificação, disjunção, exclusão e separa o sujeito cognoscente do objeto conhecido, ou seja, separa o sujeito e o mundo, procurando operacionalizar. G. Morgan (apud Badia, 2003), fala em

“metáfora da máquina”: a construção da cultura pela máquina do trabalho e pela organização burocrática das atividades humanas. A Lei, a Regra, o Falo e a Ordem, segundo Guattari (apud Badia, 2003), organizam tudo regidos pela “proibição do incesto” e o “imaginário da ordem”.

A praxeologia bloqueia a ação comunicativa entre os grupos; temos, assim, uma concepção de cultura regida pela “razão prática” e que se confunde com os códigos e normas uma concepção de educação praxeológica que, como diz Galbraith (apud Badia, 2003), formará para o “desemprego estrutural” e forjará uma concepção entrópica de organização. Sendo assim, podemos afirmar que abordagens clássicas unem - se ao “projeto da modernidade” e não consideram a ambivalência e a conflitorialidade existentes no universo antro - sócio - organizacional.

Já as abordagens holonômicas vinculam-se ao “colapso do projeto da modernidade” e fazem saltar aos nossos olhos essa ambivalência e conflitorialidade, pois dá ênfase a uma ontologia pluralista e contraditorial e a uma epistemologia sintético - compreensiva e fenomenológica. A concepção da razão aberta é contemplada, a aprendizagem dá - se pela interdisciplinaridade, os conceitos, que antes eram considerados incompatíveis e excludentes, devem ser ligados pela lógica da conflitorialidade através de relações antagonistas, concorrentes, mas possíveis devido à lógica da comunicação conceitual, pluralista (dialógica), lidando com articulações complexas. Existe assim, “a pluralidade das formas de consciência”, como diz Badia (2003, p. 15): “É a razão desvendada pela psicanálise e pela *“imagerie mentale”*, como por exemplo a “consciência onírica” e as “imagens hípnicas”, que são portas de entrada para o domínio da função e medição simbólica, pois o símbolo é fator de união”. Por isso é que alguns filósofos (da linguagem), como J. Derrida e G. Deleuze (apud Badia, 2003), escreveram sobre “clausura da

linguagem” mostrando que, se as representações coletivas são sempre mediadoras, elas se elaboram sempre como linguagem ou linguagens nos sistemas simbólicos. Esses sistemas simbólicos possuem práticas simbólico - organizacionais e dinâmicas educativas. Mas as organizações sociais são vistas como “estruturações afetivas ou vinculares” na educação fática. O que de fato importa é a profundidade dos vínculos simbólicos, afetuais de grupos e indivíduos visando à autonomia.

Como observamos, não temos acesso direto à presumível existência de uma realidade, mas somente às medições simbólicas que dela falam “por hipótese”. Não podemos pensar sem a existência de uma língua. Se o paradigma e a “língua ou linguagem” – mudarem, a realidade mudará, ou seja, conforme diz Schütz (apud Badia, 2002), teremos outra apreensão, outro “tipo de âmbito de sentido”. Esse relativismo cultural estabelece - se numa “ cultura da diferença” ou, como diria Certeau (apud Badia, 2002), “numa cultura plural” . Tudo isso em oposição ao “etnocentrismo”, que privilegia um determinado referencial cultural seguindo-se preconceitos e exclusões. Como mostrou Lorenz (apud Badia, 2002), os ritos asseguram a função de minimizar a ambivalência e a ambigüidade no comportamento social e grupal introduzindo a padronização, a praxeologia.

No universo holonômico ocorre a acolhida do “Outro”, pois a cultura é regida pela “razão simbólica e suas formas e práticas” e há uma concepção de “educação fática” e uma concepção neguentrópica de organização onde o alvo é a auto-organização, a auto-gestão, podendo-se alicerçar e construir um “espaço entre-saberes” que promova a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Acredita-se numa eficiência da ordem social contra a emergência das ambigüidades. Sendo assim, objetiva-se uma homogeneização nas transmissões dos valores e normas

comportamentais. Como afirma G. Balandier (apud Badia, 2002), os ritos estão ligados a um imaginário da ordem e a uma dinâmica do consenso.

Existem os “ritos consensuais”, que têm por objetivo reunir os membros da escola numa mesma comunidade moral, conferindo à escola sua identidade específica enquanto instituição distinta e separada. São criados, por meio desses ritos, os padrões do comportamento escolar. As punições e recompensas são parte integrante desses ritos.

Já os “ritos diferenciadores” servem para a delimitação de grupos no interior da escola, em função da idade, sexo, função social. Esses ritos aumentam a intensidade do comportamento de respeito frente àqueles que são instituídos e abalam a perenidade da ordem.

Quanto aos “ritos de inversão” e “rituais de rebelião”, na cultura escolar são aqueles que realmente promovem a subjetividade e incitam ao poder (mito) poético, levando a novação criativa, as rupturas dos códigos expressivos e à expressividade. No entanto, como lembra Paula Carvalho (apud Badia, 2002), tudo isso faz-nos pensar numa “educação para a transgressão” e isso só poderemos evidenciar se considerarmos o “lado sombra” da organização social, fantasmática e inconsciente das relações de grupo. Isso pode ser sintetizado como imaginário da ruptura ou da desordem.

3.2- Análise das redes das “duas tipicalidades” em torno de cultura/ organização/ educação

Partindo da necessidade de se levar em consideração uma análise mais rica e complexa da realidade faz-se necessário resgatar a dimensão simbólica do ser humano. E para tanto, privilegiaremos o enfoque da “razão cultural”. O enfoque da “razão cultural”, parte do pressuposto de que a ação humana é mediada pelo projeto cultural.

Já o enfoque da “razão técnica” admite que o universo da cultura é determinado pela ação pragmática dos homens; e isso irá desembocar num utilitarismo desmedido.

A crítica à “razão técnica” tem sido realizada pelas mais diversas abordagens sociológicas, filosóficas ou antropológicas. Pretende-se nelas mostrar qual o papel que o racionalismo desempenha nas sociedades contemporâneas.

Paula Carvalho (1989, p. 82) fala sobre a “articulação histórico estrutural existente entre a constituição do paradigma clássico e a praxeologia iconoclasta, a nível global de organizações educativas e escolares” Esse quadro tem como solo os vetores do racionalismo e a construção da “razão prática” ampliada.

Sabendo dessas circunstâncias é fundamental entender quais as abordagens que alicerçam as teorias de administração, as quais, enquanto “ideologias racionalizadoras”, propõem modelos de gestão e de organização.

Para Morin (apud Sanches Teixeira, 1990), a razão clássica se tornou o grande mito do saber, da política, da ética. Parte-se do conceito de racionalismo como uma visão de mundo que afirma a existência de um acordo perfeito entre o racional (coerência) e a realidade do universo, excluindo o irracional e o a-racional do real.

O economismo torna-se uma ideologia racionalizadora. Toda a eficácia e rendimento são sinônimos de que a “sociedade industrial” dá certo e que está acima de outras sociedades consideradas infra-rationais. Assim a sociedade burguesa ocidental é caracterizada pela visão racionalista do mundo e pela instituição de uma racionalidade instrumental e utilitária comprometida com o “espírito do capitalismo”.

Maffesoli (apud Sanches Teixeira, 1990) irá denunciar o totalitarismo da razão que faz com que a realidade seja reduzida aos critérios da utilidade e do cálculo. Para este autor, o trabalho é super valorizado pelos novos burgueses, a fim de poderem exercer controle sobre o trabalho dos outros.

A razão técnica serve como fundamento para dois enfoques: o enfoque liberal-funcionalista e o enfoque progressista.

Em primeiro lugar iremos destacar o enfoque liberal-funcionalista, que tem por pressuposto que a organização e a sociedade são totalidades a serem mantidas em equilíbrio e ordem. Ao lado desse pressuposto encontra-se o liberalismo, cujos princípios de individualismo, propriedade, liberdade, democracia e igualdade vinham de encontro às necessidades da nova ordem social e econômica que estava se estruturando com o capitalismo.

A escola foi concebida como forma de equalização social. Então a educação passa a ser um processo de socialização. A escolarização é considerada como um mecanismo de controle social, contribuindo para preservar a hegemonia da classe dominante.

As matrizes teóricas da sociologia do consenso que mais tiveram influência nos estudos de administração escolar no Brasil foram o taylorismo, o fayolismo, o enfoque comportamental e o enfoque sistêmico.

Já as matrizes teóricas da sociologia do conflito podem ser encontradas nos diferentes enfoques marxistas. Estes procuram explicar os processos de produção e reprodução que ocorrem no interior das organizações como resultado dos processos existentes na sociedade.

Com a crítica ao pensamento pedagógico liberal, surgem as chamadas “teorias da reprodução” que, centrando-se no papel das instituições sociais e da escola, denunciam-na como mecanismo de controle social. Tais teorias mostram que a ação pedagógica é uma imposição arbitrária da cultura da classe detentora do poder. (Bourdieu & Passeron apud Sanches Teixeira, 1990).

Apesar dos enfoques marxistas criticarem a organização burocrática da escola, não propõem formas para melhorar sua organização. Não questionam o poder e a dominação presentes neste tipo de organização.

É nesse sentido que, para Maffesoli (apud Sanches Teixeira, 1990), o poder não muda de natureza se suas invariantes estruturais não forem questionadas.

Assim sendo, tanto os enfoques liberais-funcionalistas, quanto os enfoques progressistas irão utilizar sistemas de interpretação semelhantes, permitindo observar a escola sob o prisma da produtividade e da eficácia, ignorando toda sua pluralidade, complexidade e a própria cotidianidade e são justamente esses aspectos ignorados que determinam o que de fato acontece na escola.

Por essa razão privilegiaremos a “razão cultural”, pois esta tem por pressuposto que é a partir da representação simbólica que se começa organizar a esfera de ação. Dessa forma, ela seria, como diz Sanches Teixeira (1990, p. 83) “a organizadora do real”.

Na medida em que o comportamento social dos indivíduos é o resultado de uma pré-compreensão simbólica do real, significa que o universo da mediação simbólica, como

afirma Crespi (apud Sanches Teixeira, 1990), é considerado como o conjunto de todos os produtos culturais, (linguagem, religião, ciência, arte, mito) e é, portanto, função basal de constituição da ordem social.

As práticas simbólicas constituem o imaginário. Essas práticas são organizacionais e educativas, na medida em que os vínculos vão sendo criados.

O enfoque da razão cultural almeja uma outra concepção de sociedade, de organização e, concomitantemente, de educação. É por isso que as funções da escola precisam ser repensadas, pois não dá para continuar considerando-a como mecanismo de controle social. Uma educação com a dimensão simbólica não pode possuir funções somente reprodutoras, pois naturalmente estimulará a participação e a criatividade.

Para que esta concepção de educação seja real, é necessário o educador, pesquisador, ter uma postura de abertura às novas descobertas e estar ciente de que esta concepção de educação remeterá aos modelos negentrópicos de organização e estes são complexos.

A utilização do enfoque “da razão cultural” para o estudo da gestão escolar sugerirá uma concepção cada vez mais ampliada de educação que conseqüentemente conduzirá a aceitação e até mesmo à valorização da alteridade, da diferença. Esta concepção esclarecerá que não existe somente uma maneira adequada de se ensinar, mas sim há a existência de formas diferenciadas de ensino, educação e que trazem consigo diferentes maneiras de organização escolar.

Em suma, para a primeira tipicidade, temos uma concepção de “razão técnica”, de “cultura como reprodução”, de “organização como modelo entrópico” e de “educação como praxeologia”. Para a segunda tipicidade, temos uma concepção de “razão cultural (ou

simbólica)”, de “cultura como plasma existencial (ou multiculturalismo)”, de “organização como modelo neguentrópico” e de “educação fática”.

3.3 A problemática da diversidade cultural, das diferenças, da alteridade e das estratégias do preconceito nas “duas tipicalidades”.

Tendemos sempre a pensar todas as coisas através dos nossos valores, modelos, nossas definições sobre a vida. Temos extrema dificuldade em pensar a diferença. Sentimos medo, somos hostis a tudo o que nos parecer estranho: “heterofobia”, dizia Freud.

O etnocentrismo está tão próximo que fica difícil separá-lo do nosso cotidiano. Como diz Everardo Rocha (1996) o etnocentrismo é uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como eixo central. E então, quando nos deparamos com um “outro grupo”, o “grupo diferente”, ficamos perplexos. E este choque gerador do etnocentrismo nasce, talvez, na constatação das diferenças. Então, como diz Marc Augé (1999), o sentido dos outros se perde e se exacerba ao mesmo tempo. Perde-se à medida que desaparece a aptidão a tolerar a diferença. Mas essa intolerância, ela mesma criada, inventa a estrutura da alteridade.

A diferença é ameaçadora porque fere nossa própria “identidade cultural”.

A sociedade do “eu” é a “melhor”, a “mais perfeita”, é onde existe o “progresso por excelência”. A sociedade do “outro” é “inferior”, “atrasada”, cheia de “barbarismos”. O

etnocentrismo passa exatamente por um “julgamento de valor” da cultura do “outro” nos termos da cultura do grupo do “eu”.

Ao “outro” é negada um mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo, pois assim fica mais fácil manipular sua imagem como bem se entender.

Everardo Rocha (1996 p. 15) afirma: “Aqueles que são diferentes do grupo do eu - os diversos “outros” deste mundo - por não poderem dizer algo de si mesmo, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo dinâmicas ideológicas de determinados momentos”.

Uma idéia importantíssima que o autor nos apresenta e que se contrapõe ao etnocentrismo é a idéia da relativização. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores, e não nos nossos, estamos relativizando. Relativizar, diz Everardo Rocha (1996, p. 20), “não é transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença”. E complementa, dizendo que, a diferença precisa ser vista como forma pela qual os seres humanos deram soluções diversas a problemas existenciais comuns. Ela não é uma ameaça do “outro” e sim uma possibilidade que o “outro” pode abrir para o “eu”.

Todo o indivíduo tem consciência de pertencer a um mesmo planeta. Marc Augé (1997) diz que a antropologia confronta-se com esta evidência e, ao mesmo tempo, com a de uma pluralidade mantida ou reinventada. A antropologia é necessária e possível, ainda mais numa época em que se fala de “globalização cultural”, respeito às diferenças e etc.

Vemos descortinar-se à nossa frente um notável paradoxo. Por um lado, fatores de homogeneização, agrupamentos de empresas operam-se globalmente, imagens, informações, outros tipos de consumo espalham-se. Por outro lado, por todo mundo vemos diferenças religiosas, étnicas, particularismos, violências homicidas.

Segundo Marc Augé (1998) são os meios de comunicação que ajudam a produzir esse misto de unidade e diversidade.

É importante destacar que a uniformização não impede a desigualdade.

Tanto pessoas em belos bairros com antenas parabólicas ou em favelas cobertas por antenas de televisão, estão acostumadas a assistir catástrofes mundiais, terrorismo, cadáveres etc.

Com o desenvolvimento acelerado da supermodernidade podemos observar essas diferenças. Marc Augé (1998, p. 32) diz que: “Se a supermodernidade pode ter por efeito dissolver ou abstrair a figura do outro (o que é o melhor modo de quebrar a distância do binômio identidade/ alteridade), as relações que ela provoca e intermedia podem ser igualmente totalizantes, excludentes ou alienantes”.

O autor também afirma que a atualidade mais ardente, é efetivamente, marcada pela invocação de noções como cultura e religião.

Segundo o autor, as culturas vivas recebem influências externas, e num certo sentido, são culturas de contato. O que é de fato interessante é o que fazem com essas influências que recebem!

Marc Augé (1998, p. 24/25) afirma que:

A cultura não provoca por si só nenhuma rejeição ou incompatibilidade, na medida em que continua a ser cultura, isto é, criação. Uma cultura que se reproduz de maneira idêntica é um câncer sociológico, uma condenação à morte, assim como uma língua que não se fala mais, que não se deixa contaminar por outras línguas, é uma língua morta. Portanto, há sempre um certo perigo e uma certa ilusão em querer buscar sua pureza perdida. Elas só viveram por serem capazes de se transformar.

Hoje aparecem as condições antropológicas contemporâneas: o observador e o observado reconhecem-se um ao outro, mesmo que em posições diferentes e desiguais. A transformação do mundo impõe a contemporaneidade e essa transformação não pode ser entendida ou apresentada, com uma imagem simplista, pois não é. É antes de tudo complexa. Como diz Marc Augé (1997 p. 86): “A complexidade de que nos falamos hoje os físicos é, evidentemente, o resultado de um aperfeiçoamento dos meios de investigação e de cálculos: é o pensamento que se complexifica ao enfrentar um real que se esconde de instrumentos rudimentares”.

Mas seria uma lástima afirmarmos que os “tempos passados” eram simples, pois não eram. Existia sim uma menor comunicação.

A intolerância religiosa não é “privilegio” da nossa geração, pois existe há muito tempo e não suporta que o outro possa se assumir e se posicionar como sujeito. Essa intolerância surge como negação à liberdade. A cultura autêntica está de acordo sobre o fato de que aquilo que chamamos de intolerância foi sempre negativo ao exercício das ciências e as condições necessárias ao pensamento na busca pela verdade.

Já a tolerância irá se definir como o direito à alteridade, ou seja, como abertura para o outro. É preciso saber respeitar as diferenças.

Uma nação democrática tem por base fazer com que cidadãos iguais vivam juntos enquanto cidadãos; mas não dá para ignorar que cada cidadão é um indivíduo e tem uma história e culturas específicas.

Infelizmente, ocorre muitas vezes o constrangimento de um grupo minoritário através da imposição de um grupo majoritário, investindo assim a cultura de um caráter violento. Ora, isso é que chamamos de xenofobia, racismo, preconceito.

Contudo, sabemos que a cultura não pode ser reduzida a um conjunto finito de elementos sustentados por um único grupo de pessoas.

Em muitas situações, a mídia deseja substituir a consciência do cidadão, dando interpretações que privilegiam determinados grupos de interesse e não os deixam pensar por si mesmos e tirar suas próprias conclusões. Desta forma, a mídia estará veiculada a intolerância e idéias racistas.

Barret Ducrocq (2000) afirma que a intolerância é mais profundamente arraigada que as ideologias, pois está na origem de nossa existência. Desde a infância não gostamos dos que são diferentes de nós. Todo ser humano, quando possível, procura impor suas opiniões, vontades, convicções. No entanto, o homem pode aprender a lutar contra a intolerância e, assim, aprender a respeitar outras opiniões.

Elie Wiesel (apud Barret Ducrocq, 2000) afirma que a intolerância está no começo do ódio; por isso é bom que a detenhamos pois, caso contrário, gerará inevitavelmente o desprezo, o ódio pelo outro.

Se formos citar a intolerância levada ao extremo, poderemos falar sobre o Holocausto e outros grandes genocídios, as cruzadas, os campos de concentração, nazismo, etc. Todas essas terríveis formas de expressão de intolerância, como diz Barret Ducrocq (2000), procedem de uma demonização da diferença, visando à eliminação do outro. São as estratégias do preconceito, que P. Taguieff, apoiado em Lévi-Strauss (apud Bauman, 2001), descreve como estratégias usadas para o enfrentamento com a alteridade, a antropoemia - que significa “vomitar” os estranhos - é a racização terrorista da destruição dos outros pelas perseguições, impedindo-se assim qualquer contato, nem que para isso seja necessário: prender, deportar, matar o outro. E a antropofagia - que significa “devorar” os estranhos - é a racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, através das formas de

aculturação e isso assume diversas formas: canibalismo, guerras, cruzadas, etc. Embora sejam dicotômicas entre si, as duas estratégias possuem o mesmo objetivo: a destruição dos “estranhos”, dos “diferentes”.

Infelizmente, os males horrendos causados por essas estratégias caminham juntamente com essas desprezíveis formas de expressão de intolerância e se mostram ainda nos dias atuais: limpeza étnica nos Balcãs ou em Ruanda, repressão e massacres do islamismo no Afeganistão, Argélia, atitudes xenófobas em relação aos estrangeiros e tantas outras formas quase irrestritas dessa terrível proliferação do egoísmo humano.

Barret Ducrocq (2000, p. 268): afirma que “A educação da tolerância não consiste, porém, em renunciar às particularidades. Ela é baseada na distinção entre as especificidades do homem privado e a universalidade do cidadão”.

O combate à intolerância é extremamente necessário pois, ficar de braços cruzados diante de tantas atrocidades, é covardia.

É importante ressaltar que a palavra “respeito”, respeito pelo que constitui a riqueza e a diversidade do homem é mais bem empregada do que a palavra tolerância.

Everardo Rocha (1996) afirma que os evolucionistas postularam uma unidade entre as culturas como se todas tivessem obrigatoriedade de dar conta de problemas idênticos. O que fosse importante para uma sociedade, seria necessariamente importante para outra.

Mas, conforme o autor, o primeiro a perceber a importância do estudo das culturas humanas nas suas particularidades e verificar que cada grupo produzia, a partir de suas condições históricas, lingüísticas, climáticas e etc., foi Franz Boas.

A diversidade do mundo, como diz Marc Augé (1997), recompõe-se a cada instante. Portanto é preciso que falemos dos mundos e não do mundo, mas sabendo que cada um deles está em comunicação com os outros. Não importando a que ordens da realidade

pertençam, têm em comum o paradoxo que os define: exprimem singularidade e universalidade.

Como observamos, as diferenças culturais são evidentes e elas se expressam, conforme Marc Augé (1999) diz, pela distribuição do normal e do anormal ou do proibido. O caráter principal dessas diferenças é que em relação às normas instituídas, toda cultura irá reconhecer as “anormalidades” e agir de maneira preconceituosa com os considerados “anormais”.

Geertz (apud Marc Augé, 1997) diz que: diferentes modos de vida, que acreditávamos estar destinados a se fundir no “mundo moderno”, reafirmaram sua diferença de forma nova. Hoje vivenciamos uma “cultura” de tipo holista, que pode, no interior de limites estritos, falar por todos e por cada um. E para um antropólogo pós - moderno, a cultura, só se transforma no interior dos seus próprios limites.

A ênfase numa pluralidade étnico-cultural reafirmada designa bem nossa realidade atual. Tanto a pluralidade quanto a alteridade, estão ancoradas nas evidências culturais. É sempre a evidência da pluralidade que comanda a reflexão sobre o mesmo e o outro.

O princípio de pluralismo tornou-se necessário pela vontade de lutar contra o poder do conformismo e a uniformização que caracterizam as sociedades modernas. Ele impõe a busca da preservação de uma real diversidade de opiniões, mesmo que decididamente algumas dessas opiniões não agradem, pois é um aspecto essencial da liberdade pôr à prova suas opiniões morais.

Para impedir que certas maneiras de viver se tornem homogêneas e comprometam a expressão de outros estilos de vida é preciso, também, o princípio da neutralidade. Na exigência da naturalidade do estado, a sociedade é concebida, sobretudo, como uma arena

imparcial e nenhum grupo é favorecido em detrimento do outro, mas muitas vezes, essa neutralidade não ocorre.

A falta de transparência dos poderes públicos, a mentira e a censura da imprensa, encarregam-se da manipulação, pois o apetite do lucro e a corrupção atingem seu mais alto grau, na administração do Estado. Essa também é uma forma de violar simbolicamente o direito de outrem.

Resta-nos saber se as maiores violências não são as violências dos que as patrocinam e nem sequer têm coragem de proclamar seu ódio pelo povo de forma clara e aberta.

E, por falar em violência, somente no final do século XVIII tornou-se intolerável o espetáculo de suplícios e torturas aos que pensavam e agiam de forma diferente da que era esperada. Então se procurou encontrar novas formas de punição mais dissimuladas, escondidas.

Contudo, o espetáculo não podia acabar... Afinal de contas, quem não gosta de um “belo espetáculo?”

Quando houve a Guerra do Golfo e, mais tarde, quando do desembarque na Somália, segundo Marc Augé (1998) registra, éramos quase convocados, diante de nossos aparelhos de TV, a assistir ao início das operações. A esse respeito, diz o autor, lembremos aqui a necessidade, para o acontecimento político-militar, de existir como espetáculo.

Vivemos a cada ano, mês, quase a cada dia, acontecimentos “históricos” de forma que a barreira da atualidade e da história se torna mais frágil.

Como diz Marc Augé (1997, p.26), “Nossa modernidade cria passado imediato, história, de forma desenfreada, assim como cria alteridade, ao mesmo tempo em que pretende estabilizar a história e unificar o mundo”.

O filósofo Lyotard (apud Marc Augé, 1997), define o momento “moderno como o da ruína dos relatos fundadores e uma distinção total entre razão e mitos. Já o momento “pós – moderno” é aquele em que tais mitos são deslegitimados. Ciência e técnica desenvolvem-se sem justificativas morais, sem preocupações, senão a preocupação com a performance.

Desta decomposição dos grandes relatos, ocorre a dissolução do laço social, ao estado de uma massa composta, conforme Marc Augé (1997) diz, de “átomos individuais”.

Segundo o autor essa autonomização do indivíduo é simultânea ao “desenvolvimento” do mundo e ao surgimento de novos mitos, que irão desaparecer, por sua vez, (1998), com o fim da modernidade e a era da condição pós-moderna.

Marc Augé (1998) afirma que em princípio, o “desencantamento do mundo” introduz a modernidade, que subverterá em seguida, um outro “desencantamento”, o da pós-modernidade.

Desta forma, faz-se necessário compreender que a dimensão individual constitui em si mesma um mundo, pois a referência ao indivíduo sustenta o conjunto das mensagens econômicas, políticas, e até da mídia e os mundos sociais que essa dimensão atravessa são heterogêneos.

Marc Augé (1999) diz que em nossas sociedades liberais e ao mesmo tempo submetidas à midiatização em massa, o “outro” parecido na aparência, muitas vezes, se revela bem mais distante, devido suas crenças ou hábitos.

Para o autor o par identidade/ alteridade remete pois, a uma dupla oposição, entre indivíduo e coletividade de um lado, entre si mesmo e o outro, por outro lado . O social e o individual são como sombra um do outro.

Então, quando falamos em uma crise da identidade é importante saber que falamos em uma crise mais profunda, a da alteridade. Marc Augé (1997) diz que é por não se

conseguir mais elaborar um pensamento do “outro” que indivíduos ou até mesmo grupos declaram-se em crise. E é a partir dessa crise constatada que certos fenômenos contemporâneos como nacionalismo, fundamentalismo, crise do estado, crise do “sentido”, etc, vem ocorrendo.

A intolerância, como ideologia, e como sistema político, parece nascer em um quadro de crise. De uma crise social e econômica? Sem dúvida. Mas não só.

A crise social e econômica é uma condição necessária como observa Douste-Blazy (apud Barret Ducrocq, 2000), mais não suficiente para o surgimento da intolerância. A crise questiona os papéis. O olhar é inevitavelmente desviado para o outro.

Marc Augé (1998) afirma que o século XIX europeu, que prolonga o século da Luzes e seu ideal de modernidade, é aquele em que floresceu a idéia de indivíduo, os nacionalismos. A libertação dos povos e dos indivíduos não era pensada de forma contraditória, bem, não mais que o respeito às tradições ou às culturas locais e idéia de progresso.

Mas, querer promover simultaneamente, um indivíduo autônomo num mundo “desencantado” e o respeito às diversidades nacionais e até mesmo regionais não é fácil. E, segundo o autor, isso irá emergir mais acirradamente nos séculos XIX e XX na política colonial que procurou exaltar as culturas africanas, mas acabou por reduzi-las ao folclore afinal de contas, não consideravam os africanos cidadãos com plenos direitos. A contradição mais monstruosa foi a do nazismo, que cria uma raça pura e uma raça para ser eliminada.

Ainda hoje, não estamos isentos dos vestígios, das dificuldades da primeira metade do século XX. No entanto, a modernidade é superada em toda a superfície do planeta por poderosos movimentos de aceleração, pelo desenvolvimento dos meios de transporte

tecnológicos, comunicação. Na medida em que cada um é atacado pela informação e pela imagem, as referências se individualizam e se singularizam.

Marc Augé (1997, p. 110) afirma que: “A retórica da mídia, a retórica da política moderna, recapitula todas as informações e as notícias difundidas pelo mesmo canal, propõe uma interpretação delas com suas conseqüências práticas e pouco difere, sob esse aspecto, dos atos de adivinhação aos quais procedem, em diferentes culturas, os especialistas que se vai consultar. Como eles ela convida à ação e fala do futuro, seu desafio tem um duplo resultado; a realização de suas previsões ou de suas promessas e a adesão (eventualmente a conservação) da maioria de espectadores ou de ouvintes ao projeto assim esboçado - a complexidade do resultado antegozado devendo-se ao fato que, no espírito daquele que enuncia as previsões ou as promessas, a adesão dos destinatários é uma condição de sua realização”.

A modernidade é uma equalização e uma mobilidade sempre crescentes das condições. È ao mesmo tempo, a liberdade e o desconcerto.

François Bayrou (apud Barret Ducrocq, 2000) afirma que toda convicção privada deve ser respeitada, mas, entre nós, no contrato democrático, no contrato dos cidadãos entre si, existe um certo número de leis universais, que são os direitos do homem.

Como diz Hervé de Charette (apud Barret Ducrocq, 2000, p. 236) “Na vida internacional, como na vida nacional, é preciso nunca perder a capacidade de nos indignarmos diante dos sofrimentos que o homem inflige ao homem”.

A base do combate à intolerância deve ser construída primeiramente na escola.

Em suma, para a primeira tipicidade temos o “projeto da sociedade unidimensional” estribada na heterofobia, na intolerância e nas estratégias da antropoemia e da antropofagia, valendo-se dos “meios de informação” como “técnicas sociais de

controle”, onde a escola é o instrumento dessa “ordem perversa”. Para a segunda tipicidade temos o “projeto cultural da diferença”, estribado numa antropolítica da tolerância e do respeito e nas estratégias de inclusão diferenciadas, onde a escola é o operador do multiculturalismo.

3.4 Escola e Cultura Escolar na Segunda Tipicidade

A escola não pode ficar presa a esquemas escolares e escolásticos, pois vivemos num mundo marcado pela diversidade cultural e pela emergência de variados movimentos sociais. As questões dos preconceitos, do multiculturalismo, dos nacionalismos, são muito importantes para a escola, para a educação e para o currículo.

Silva (1998), afirma que nossa compreensão sobre o currículo pode se ampliar com a utilização de recursos e metáforas que têm sido colocados à nossa disposição por desenvolvimentos recentes na teorização social e na teorização literária.

O autor também diz que a importância da análise de um processo social complexo como o currículo não pode ficar presa a umas poucas categorias, que são passadas pela tradição oficial, psicológica e pedagógica e que apenas estreitam nossa compreensão do que ocorre em seu interior.

Daí ser imprescindível em nosso referencial (paradigma da complexidade), compreender a cultura escolar, como a cultura organizacional da escola regida pelas teorias da administração escolar, pela teoria das organizações, pela teoria do currículo e programas

e pela lei de diretrizes e bases (este é o lado instituído); e ao mesmo tempo as culturas dos grupos que compõem a escola e dizem respeito às vivências e ao cotidiano (este é o lado instituinte).

Nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo, pode ser ampliada.

Silva (1998), observa a emergência de uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente.

A questão que surge imediatamente é a seguinte: Será que as escolas e as autoridades educacionais têm desenvolvido currículos baseados em pressupostos inadequados sobre a necessidade e capacidade dos estudantes?

Há uma evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea e pensá-la como um fenômeno de complexidade e contradição.

Se a juventude vive na pós-modernidade, também vive em muitos outros contextos; daí a construção social e discursiva envolver um complexo que inclui a escolarização, mas que não está limitada a ela. Existem fatores como os meios de comunicação de massa, o rock, a cultura da droga, e várias outras formações subculturais.

A necessidade de se levar em consideração o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização é evidente. Essa idéia é consistente com o recente argumento que assinala a existência de um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa.

Castells (2003) diz que os processos e as funções dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de “redes”. Este conceito é definido pelo autor como “um conjunto de nós interconectados”. “Nó” é entendido como “o ponto no qual uma curva se entrecorta”. Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma

ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos).

Castells (2003, p. 566), afirma que: “Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação...”

Educacionalmente, somos levados a analisar e avaliar o nexos inevitável entre cultura da mídia e a escolarização pós - moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo.

A intervenção curricular tem como uma das finalidades primordiais a preparação dos alunos para serem cidadãos ativos e críticos. Para tanto, é evidente a necessidade da seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos, promovendo a construção dos conhecimentos, atitudes, valores para atuar na sociedade.

Contudo, como observa (Silva, 1998), os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula pecam devido à parcialidade adotada no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que devem ser ensinados. Isso gera, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção, ou nossa displicência. Por isso é imprescindível que a ação educativa esteja atenta a estas questões e que principalmente desenvolva capacidades para a tomada de decisões, propiciando ao aluno, ao professorado e a todos os dirigentes do ensino uma construção reflexiva e crítica da cotidianidade.

Nesse trabalho de formação de pessoas críticas e ativas, os conteúdos culturais, bem como estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que serão adotadas, requerem perspicácia por parte de quem ensina.

Conforme Silva (1998) analisa, a pedagogia, neste sentido, não se reduz ao ensino de técnicas e habilidades. É sim definida como uma prática cultural que tem responsabilidade ética e política, pela proposição afirmativa que anuncia sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas.

3.4.1 Da escola como “instituição total” à problemática da “anti-pedagogia”

Durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder e a partir desse momento e cada vez mais o corpo passou a ser manipulado, modelado, treinado a obedecer. Trata-se de exercer sobre o corpo uma coerção sem folga, mantendo-o como algo mecânico: gestos, atitudes, movimentos, etc. Os métodos que permitem o controle das operações corporais impondo-lhes uma relação de docilidade – utilidade como diz Foucault (2000), são o que podemos chamar de “disciplinas” ou “biopoder”.

Os processos disciplinares existem há muito tempo em prisões, exércitos, conventos também. Mas no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação. Assim sendo, a disciplina fabrica corpos submissos tornando-os tanto mais obedientes quanto são mais úteis.

As grandes mudanças com relação ao regime punitivo na contemporaneidade foram feitas através de arranjos sutis, pequenas astúcias, de aparência inocente, pequenos detalhes profundamente suspeitos.

Como diz Foucault (2000, p. 120) “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. É nessa eminente tradição do detalhe que se localiza as meticulosidades da pedagogia escolar ou militar, da educação cristã e todas as formas de treinamento.

Os regulamentos minuciosos, o controle das mínimas parcelas da vida irão compondo no quadro escolar, militar, hospitalar um conteúdo laicizado e uma racionalidade técnica e assim nasce o homem do humanismo moderno.

Em primeiro plano, a disciplina irá proceder à distribuição dos indivíduos no espaço. Se for necessário, faz-se uma cerca, enclausura. O espaço disciplinar divide-se conforme quantos corpos há para separar, individualizando-os.

Nos colégios jesuítas cada aluno reagia como se estivesse em um duelo para assegurar seu lugar e valor. Existiam as fileiras, hierarquia e vigilância.

No século XVIII a ordenação por fileiras composta por elementos individuais uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre começa a definir a repartição dos alunos na ordem escolar. Filas nas salas de aula, nos pátios, corredores. Sucessão de assuntos ensinando segundo uma ordem de dificuldade crescente. Divisão das classes de idade umas depois das outras.

O espaço escolar funciona, conforme diz Foucault (2000), como uma máquina de ensinar, vigiar, recompensar, hierarquizar, punir. Trata-se de transformar as multidões “confusas”, “perigosas”, em multiplicidades organizadas, impondo-lhes uma “ordem”.

As atividades são controladas pelo horário, pela elaboração temporal do ato, o gesto e a atitude global do corpo precisam se inter-relacionar e mais, há a exigência da articulação do corpo com o objeto que é manipulado.

Como bem observa Erving Goffman (1999, p. 159),

“Quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas - em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivo e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidades indicadas – se transforma num colaborador; torna-se o participante "normal", “programando”, “interiorizado”.

Em resumo, verifica que, oficialmente, deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado, e é obrigado a viver num mundo que, na realidade, lhe é afim.

Mas o que se esquece é que o corpo, do qual se requer docilidade até em suas pequeninas operações, se opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo.

Segundo (Foucault, 2000) afirma, a disciplina tem que atender a uma exigência nova, que é a construção de uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. Essa exigência se traduzirá de diversas maneiras:

O corpo torna-se um elemento, que se pode mover, articular com outros.

O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros, extraindo a máxima quantidade de forças de cada um e resultando em algo positivo.

Essa combinação de forças exigirá um sistema preciso de comandos. A ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada, basta provocar o comportamento desejado.

A disciplina traz consigo uma maneira própria de punir. Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal e como afirma Foucault (2000, p. 149):

“Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência) dos discursos (tagarelice insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações”.

Vemos que a punição “serve” para fazer com que a criança, jovem, ou adulto sinta que “errou” e assim não volte a “errar”.

Como afirma Foucault (2000), o efeito corretivo que se espera da punição passa pela expiação e arrependimento.

Segundo Erving Goffman (1999), em nossa sociedade, é presumivelmente também em outras, uma organização formal instrumental não se limita a usar a atividade de seus participantes, ela também delinea quais devem ser os padrões, valores, incentivos e castigos. Percebe-se que os participantes podem ser levados a cooperar com as organizações por alguma ameaça. O medo do castigo impede que o indivíduo realize determinados atos.

De acordo com o autor, os castigos físicos dão um bom exemplo de uma prática que evidentemente supõe crenças a respeito do eu da pessoa castigada. No século VI, São Bento determinava que os meninos que errassem as orações deviam ser castigados corporalmente.

No filme “*O Nome da Rosa*”, cuja trama se desenrola em um mosteiro italiano na última semana de novembro de 1327, os monges acreditavam que seus “erros” pudessem ser expiados por torturas, castigos que eles mesmos se infligiam. Ali, em meio a intensos debates religiosos, o frade franciscano inglês Guilherme de Baskerville e seu jovem auxiliar, Adso envolvem-se na investigação das insólitas mortes de sete monges, em sete dias e sete noites. Os crimes se irradiam a partir da biblioteca do mosteiro (a maior

biblioteca do mundo cristão), cuja riqueza ajuda explicar o título do romance “*O Nome da Rosa*” que era uma expressão usada na Idade Média para mostrar o infinito poder das palavras.

Tanto no filme, quanto no livro escrito por Umberto Eco (2003), “*O Nome da Rosa*” encena discussões de grandes temas da filosofia europeia, mas primordialmente observamos que encena a defesa da expressão do homem livre, capaz de resistir ao peso de homens e livros.

Na sociedade ocidental essa prática permaneceu constante e somente nas últimas décadas passou-se a considerar que esse tipo de castigo não deveria ser aplicado. Mas outras formas de punição ainda persistem.

A punição da disciplina não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação - sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. Não poderíamos deixar de mencionar o exame. É ele que combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.

Foucault (2000, p. 155) diz que: “A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”.

A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia, mas pedagogia essa que funciona como ciência.

O autor analisa que no século XVII foram inventadas as técnicas da disciplina e o exame, um pouco sem dúvida, como a Idade Média inventou o inquérito jurídico, mas por caminhos diversos. Então, ainda há espanto, diz o autor, se compararmos: fábricas, escolas, quartéis, hospitais e prisões?

Conforme afirma Goffman (1999), as “instituições totais” têm como fato básico o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas.

Quando as pessoas se movimentam em grupos, são mais facilmente supervisionadas e a infração de uma pessoa tende a salientar-se mediante a obediência incontestável dos outros. Há assim, uma divisão básica nas instituições: o grupo controlado e a equipe supervisora.

Nas instituições totais, a pessoa tem seu território do eu violado; a fronteira que estava estabelecida entre seu ser e o ambiente passa ser inválida.

Na sociedade civil existem circunstâncias em que o indivíduo precisa aceitar algumas ordens que ultrajem sua concepção do eu, mas possui certa margem de expressão, reação para salvar as aparências, que são as expressões de desprezo, mau-humor, às vezes ironia, murmurações. No entanto, a obediência tende a associar-se a uma atitude manifesta que não está sujeita ao mesmo grau de pressão para obediência. Essa expressão de auto-defesa também ocorre nas instituições totais quando surgem exigências constringedoras, humilhantes, mas a equipe supervisora pode castigar severamente quem se “rebelar”.

Na sociedade civil, na época em que o indivíduo se torna adulto já incorporou padrões socialmente aceitáveis para a realização da maioria de suas atividades, de forma que o problema da correção de suas ações surge apenas em alguns pontos, tais como a sua produtividade, mas não precisa estar constantemente preocupado com a possibilidade de críticas ou outras sanções. Porém, numa instituição total, as menores “falhas” estão sujeitas a julgamentos, regulamentos e punições da equipe supervisora. A autonomia não é respeitada. O processo de controle social existe em qualquer sociedade organizada, mas nos

esquecemos ou nem sequer sabemos o quanto esse controle é minucioso e limitador numa instituição total.

A escola é vista por Tragtenberg (apud Garcia, 1976) como “organização complexa” e nela articulam-se várias formas burocráticas. Como se sabe a organização burocrática exerce a ditadura do signo. Assim, tudo deve ser submetido à organização complexa e ao que é instituído como central na organização, que geralmente é aquilo que não tem relevância.

Segundo o autor afirma, nas instituições totais sempre é o mesmo grupo que controla tudo, conforme um plano que é severamente seguido. Mediante a programação coletiva das atividades diárias, as instituições totais desenvolvem “mecanismos de mortificação do ego” e com isso, as “decisões autônomas” são eliminadas. É no interior do sistema social que as instituições educacionais, os professores, desenvolvem um trabalho sutil, mas contínuo para perpetuação da estrutura de poder e geralmente da desigualdade social existente, pois o aparelho escolar impõe a inculcação ideológica e a televisão, seitas e etc., “ajudam nessa inculcação da ideologia dominante”.

Conforme Badia (2003) afirma, por volta de 1940, os sociólogos da nova geração, começaram a discutir o conceito de instituição e o quanto este era equívoco e não-operatório. Neste mesmo ano houve o desenvolvimento da psicoterapia institucional na França e Le Guillant, um dos fundadores desse movimento, faz os médicos de manicômios perceberem, ou melhor, tomarem consciência da opressão que exerciam sobre os doentes. A partir daí, as relações instituídas começaram a ser modificadas: nessas novas práticas, as separações rígidas entre “terapeutas” e “pacientes” flexibilizam-se, e assim, começa-se “socializar a instituição”. Surge uma nova forma de tratamento. A própria equipe “responsável” pela instituição muda à maneira de relacionamento, pois é imprescindível na

re-socialização dos pacientes que haja um ambiente mais acolhedor. O doente se cura não pela institucionalização, mas porque ele mesmo se torna “instituinte”, pois é convidado a participar na “gestão do processo de cura”.

Apesar da “vida comunitária”, o sistema de normas e punições que permeiam os hospitais continuam existindo.

Descobre-se em 1950, através de uma fase teórica mais intensa, que a instituição tem uma “dimensão inconsciente”. Passa-se, a evidenciar o “inconsciente institucional”. Desde então, a atividade exercida pelos pacientes é a análise da linguagem e dos “acting out”.

Segundo Badia (2003) nos mostra, através de uma síntese realizada por G. Lapassade, as décadas de 60 a 80 são caracterizadas pelos “movimentos institucionalistas”, que se caracterizam, por sua vez, pelo desenvolvimento da “análise institucional generalizada”. Esta é entendida como evidenciação do “inconsciente político” pela ação dos “analísadores sociais construídos”: psicoterapia, pedagogia, sócio-análise. A sócio-análise é o trabalho de intervenção nos grupos e organizações sociais, em todos os movimentos.

O que irá determinar a procura por esse trabalho interventivo é a crise das grandes instituições sociais: as igrejas, as escolas, os hospitais, os sindicatos, os partidos.

Os movimentos institucionalistas estão inseridos num contexto social e cultural amplo. Os princípios e práticas de psicoterapia institucional começam a ser desenvolvidos por psiquiatras, por volta de 1.940, e isso ocorre a partir de uma experiência anterior das psicoterapias individuais e de grupo.

Com os trabalhos de Tosquelles e F. Oury, a expressão “psicoterapia institucional” é elaborada em 1952. Dez anos depois, surge o conceito de “pedagogia institucional”, com os

trabalhos de F. Oury e A. Vasquez , em relação com as técnicas dos grupos autogestionários.

Conforme Badia (2003) diz, foi em 1964, após uma intervenção sócio analítica no Grupo Educação e Técnicas, proveniente do movimento Freinet, que ocorreu uma facção e o nascimento de duas orientações na pedagogia institucional. A orientação que Lourau designa como “pedagogia terapêutica”, com F. Oury e A. Vasquez, e a orientação “autogestionária” com Gennevilliers.

A Escola de Gennevilliers foi o ponto de partida da “auto-gestão pedagógica” e esta apresenta-se como uma nova técnica de grupo. A auto-gestão consiste em partir da demanda ou solicitação do grupo e responder ao pedido que deve ser analisado. Assim, o professor é considerado um “expert” a serviço do grupo que se auto-gere, que define suas atividades, seus métodos, meios de trabalho, ou seja, as instituições internas da classe. A “classe em auto-gestão” é uma “cooperativa escolar” e a “não diretividade” designa o comportamento do professor. Contudo, Lobrot (apud Badia, 2003) afirma que sair da escola é um “projeto utópico”! Pais e filhos querem a educação nacional!...

Conforme Tragtenberg (1976) diz, a comunidade de pais encontra no controle burocrático a melhor garantia contra quaisquer tendências desviantes do professor e alunos ao saber que é austeramente julgado, regulamentado.

O sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área de administração pública e seu papel essencial é organização, planejamento e estímulo. O comportamento estereotipado do burocrata não se adapta às exigências dos problemas individuais. O tratamento impessoal que ele confere a assuntos de grande significado pessoal para (professor, aluno) o leva a ser visto como arrogante e insolente.

Segundo Tragtenberg (1976) afirma, o aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando:

1) Contribui para inculcação da ideologia dominante e conseqüentemente mantém as condições ideológicas das relações de dominação.

2) Contribui para formar a força de trabalho.

Atualmente, a maior preocupação com a educação consiste em formar indivíduos que modifiquem seu comportamento juntamente com as mutações sociais. A educação, diz Tragtenberg (1976 p. 1): “Constitui uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis”.

O autor Muniz Sodré (1999, p. 25) afirma que: “O ato de pensar, de criar, é um ato de se integrar enquanto indivíduo, primeiro a outro indivíduo, depois às outras instituições, depois aos livros da biblioteca, depois às máquinas”.

A idéia de grupo, de coletivo na atividade pedagógica é muito forte no momento que estamos vivendo.

3.4.2 - Da escola como “grupo-fusão” à escola como “zona de contato/fronteira”.

Para Sartre (apud G. Lapassade, 1997), o exemplo mais puro de grupo é o “grupo em fusão”. O grupo forma-se no interior e por meio da fusão da “serialidade”. Esse conceito de serialidade é entendido por G. Lapassade (1997) como útil para designar todo conjunto humano sem unidade interna.

Conforme o autor, o grupo será constituído, inicialmente, pela síntese de nossas sínteses. Essas sínteses individuais são sustentadas por uma primeira síntese, que é a síntese do organismo, pois cada indivíduo no grupo é um agente totalizador. Sendo assim, a dialética dos grupos é bem mais complexa do que se pode imaginar, é o movimento de uma constante totalização em processo.

Como diz G. Lapassade (1997), cada um é o grupo e o grupo está em cada um como uma síntese envolvente e sempre atual, em que cada um é concomitantemente ele mesmo e o outro, mediador e mediado.

G. Lapassade (1997, p. 232) diz que: “Como mediador cada um é uma “terceira pessoa” totalizando as reciprocidades.

O grupo é apenas a mediação dessas mediações. Isso é importante para a sociologia: o erro comum de muitos sociólogos é tomar o grupo como relação binária entre o indivíduo e a comunidade, quando se trata sempre de relações ternárias. Todos os membros do grupo são “terceiras pessoas”, ao mesmo tempo em que são todos sócios em pares de reciprocidade; como terceira pessoa, cada um totaliza as reciprocidades que constituem o grupo.

Como observamos, cada pessoa no grupo poderá integrar a sua práxis na práxis comum; assim cada um pode realizar a operação totalizante que constitui o grupo.

De acordo com o autor, o grupo só pode ser totalização em processo. Sendo assim, como fica a questão da unidade, no grupo em formação? Bem, na verdade, essas sínteses não realizam a unidade substancial dos homens, mas sim a unidade das ações. G. Lapassade (1997, p. 234) diz que: “A unidade do grupo é prática, não é ontológica”.

No grupo em fusão, cada um é soberano, é em qualquer lugar o mesmo, cada um pode decidir por todos sem tornar-se chefe. Esse grupo é o conjunto das liberdades práticas reunidas.

O grupo é a totalização das totalidades individuais e só pode tornar-se verdadeiramente um grupo mediante a mediação implícita do juramento, que é o comprometimento de cada indivíduo que aceitará as regras que o próprio grupo se atribuir. Esse juramento surge devido ao medo da dispersão. O juramento é o poder de cada um sobre todos e de todos sobre cada um.

Conforme G. Lapassade (1997) observa, isso se passa, no entanto, no constrangimento e na violência. Esse juramento fundamenta a instituição, mas não é, em si mesmo, institucional.

A partir do juramento surge um estatuto de permanência no grupo e o objetivo imediato é sua organização. O grupo passa a procurar objetivos comuns. O espírito de equipe é a interdependência de cada elemento do grupo em ligação com um objetivo comum.

O grupo morre, desfaz-se, quando não tem mais objetivo a atingir.

O grupo se torna sempre a (partir do juramento) e primeiramente como objetivo: ele se trabalha na medida em que se organiza para buscar objetivos comuns.

Para Sartre (apud Lapassade, 1997), no estágio do grupo em fusão, o indivíduo era o indivíduo orgânico, vivia sua liberdade na práxis comum. Já no estágio da organização esse indivíduo que agora fez o juramento é considerado um indivíduo comum e pertence ao grupo, na medida em que efetua uma certa tarefa e apenas essa. É esse indivíduo comum definido pela função, que age com todos os outros no sentido dos objetivos, na totalização da práxis.

Segundo o autor, a visão estrutural do grupo não deve ser renunciada, pelo contrário, o estudo das estruturas mostra a possibilidade e a necessidade de uma cooperação entre a Dinâmica dos grupos e a Dialética dos grupos.

De acordo com Lapassade (1997), a Dinâmica dos grupos leva a uma dialética dos grupos e o termo “dialética” justifica-se desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento, excluindo a idéia da maturidade dos grupos.

O autor irá exemplificar o que afirmou através das “Estruturas de parentesco”, mostrando que existe uma necessidade prática que determina fronteiras a locomoção do indivíduo num campo cultural. O filho nasce com um futuro pré-determinado. Assim, o “nascimento” é “juramento”, pois já nasceu em um grupo juramentado que o faz passar de indivíduo orgânico para indivíduo comum. Os adultos vêem na iniciação a marca de um compromisso. Tudo acontece como se dissessem ao jovem iniciado: “Você tinha o direito de nos pedir que fosse instituído como indivíduo comum na comunidade e reciprocamente, no entanto, assumia deveres”.

Ao nível do grupo em fusão não se pode falar de relação estruturada pelo fato de o laço recíproco ainda não estar especificado.

Como vimos, o trabalho do grupo é duplo: o grupo se trabalha para conquistar a unidade ontológica que lhe falta e lhe faltará sempre, mas o desejo de possuí-la continuará existindo e, por outro lado, o trabalho em grupo realiza uma unidade prática dos organismos que o compõem; mas essa unidade é ameaçada constantemente de dissolução na serialidade.

Desta forma, o grupo obcecado incessantemente por sua tentativa cheia de fracassos, de conseguir uma unidade que não seja apenas a unidade da ação em comum, vai passando por alguns estágios que nos levaram do grupo em fusão, ao grupo organizado, por

meio do juramento, estabelecendo a permanência no grupo. Mas não pára aí. Há uma nova mudança.

A organização transforma-se em hierarquia, os juramentos fazem nascer à instituição.

G. Lapassade (1997) deixa claro que não se trata de uma sucessão histórica. Trata-se sim da compreensão, por uma gênese ideal, das estruturas sociais e do estabelecimento da inteligibilidade do nascimento do poder.

Acontece que o mesmo perigo que assombrava o grupo-fusão, agora assombra o grupo organizado, mesmo com a estabilidade-terror que é o vínculo através do juramento, o grupo sofre com o perigo de dissolução. Por esse motivo, segundo Sartre (apud G. Lapassade, 1997), o grupo reage por meio de novas práticas, ele irá produzir-se sob a forma de um grupo institucionalizado. Nesse momento, o grupo procurará conseguir uma nova unidade. O indivíduo comum passa a ser o indivíduo institucional.

Enquanto no grupo-fusão existia o nascimento da liberdade contra a prática, no grupo institucionalizado a liberdade do indivíduo é roubada. Assim, a interdependência não é mais livre reciprocidade, mas escravatura e, como afirma Sartre (apud G. Lapassade, 1977, p. 250) “O momento institucional no grupo, corresponde àquilo que se pode chamar de autodomesticação do homem pelo homem”.

No grupo institucional o indivíduo tem sua função definida desde o nascimento.

Ao nível do grupo em fusão, a soberania encontra-se em cada terceira pessoa, ou seja, em todos e em cada um.

Ao nível do juramento e da organização surgem os poderes.

O nascimento da soberania-instituição produz-se a partir da impossibilidade, para cada terceira pessoa, de tornar-se regulador e essa impotência fundamentará a existência do

soberano. O soberano é o único que pode “totalizar” e “unificar”, pois detém os meios de comunicação. Como afirma Sartre (apud Lapassade, 1997, p. 252): “Ele reina sobre o grupo meio-morto”.

A forma típica da instituição é o Estado.

A burocracia aparece como figura terminal da Dialética dos grupos. Definindo-se segundo Sartre (apud Lapassade, 1997, p. 253) da seguinte forma: “por uma tríplice relação” “condicionamento externo da multiplicidade inferior; desconfiança e terror serializante (e serializado) no nível dos pares, aniquilação dos organismos na obediência ao organismo superior”.

A burocratização nasce da soberania.

O uso dos conceitos de maturidade e de acabamento devem ser evitados, pois, só surgem, na história, ligados à dominação. Uma classe, ao deter, o poder proclama sua maturidade e acabamento, acreditando que o melhor possível já foi alcançado.

Mas, como se sabe, uma descoberta fundamental do estágio da autoformação poderia ser a descoberta do inacabamento. No entanto, como diz G. Lapassade (1977, p. 261), “parece que criticar as ilusões da idade adulta equivale a atacar diretamente a diretividade pedagógica e, assim, as estruturas que fazem de nossa sociedade, uma sociedade burocratizada”.

Conforme o autor, deve-se prezar pela autogestão, que não significa o acabamento revolucionário dos conflitos, e sim a idéia de uma revolução sempre inacabada, uma árdua contestação da dominação pedagógica.

A escola é, por excelência, o lugar da alteridade: nela existem pessoas geográfica e historicamente separadas que entram em contato recíproco e estabelecem relações que perduram, mas que geralmente envolvem condições de coerção, desigualdade radical e

conflitos. E isso é exatamente o que Pratt (apud Clifford, 2001) afirma ser uma “zona de contato”.

Já a noção de “fronteira” evoca, segundo Clifford (2001), noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido; são regiões nas quais há ambigüidade, incerteza. É justamente nesse “espaço de alteridade” que se somam também idéias de transformação, renovação, liberdade. E essas são imagens interessantes que nos fazem pensar sobre a educação escolar: como a escola é um espaço de interação e contato entre populações, onde há pessoas e conhecimentos diversificados e onde as diferenças sociais são construídas. Como a escola é um mapa de mapas da realidade e consciência!

Barth, apud Clifford (2001): analisa que as culturas e sociedades não se configuram em unidades fechadas, limitadas; pelo contrário, permitem lidar tanto como o fluxo de pessoal quanto de conhecimentos.

O autor ainda afirma que quando há interação entre as pessoas e o foco está no conhecimento, este articula a cultura de modo que ela se torne transitiva nesta interação. Desta forma, outros modos de representação e outros questionamentos surgem, pois a cultura, passa a ser modelada, pela troca, mudança, reprodução, criatividade.

A noção de “fronteira”, não se traduz em “limite”, enquanto uma barreira intransponível entre culturas previamente distintas ou populações diferenciadas. A noção que Tassinari (2001) propõe considera “fronteira” como “um espaço de contato e intercâmbio entre populações”, como “espaço transitável”, como momentos de criatividade no qual os conhecimentos e as tradições são repensados e no qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.

No entanto, a autora também aponta à existência de “zonas interdidas” ao contato interétnico e ilustra muito claramente o que são essas “zonas interdidas” através de um

relato do que ocorreu durante um curso de formação de professores indígenas no Mato Grosso. O curso reuniu professores, alunos de várias etnias, habitantes de um mesmo território demarcado, que abriga grande diversidade sociocultural, lingüística e histórica. Infelizmente, o cozinheiro do curso, pertencente à aldeia anfitriã, faleceu subitamente. A população da aldeia reagiu à morte como de costume, questionando-se a respeito da morte e buscando evidências de feitiçaria. Porém, os jovens estudantes provenientes de outras aldeias tornaram-se alvos de acusação de feitiçaria. Um clima terrível foi instaurado e o curso não chegou a se concretizar.

Se pensarmos basicamente do ponto de vista da atuação prática nas escolas, reconhecer os limites e as “zonas interdidas”, é um primeiro passo para redirecionar a atuação, e somente uma avaliação de cada caso poderá decidir o que fazer. Como diz Tassinari (2001, p. 68), “É a partir dessa avaliação que saberemos se é possível superar essas barreiras ou se é o caso simplesmente de procurar contorná-las, ou buscar outras alternativas”.

A abordagem da escola enquanto fronteira é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimento e fluxo de pessoas quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. E, como diz Tassinari (2001), essas interdições não são meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. E é através dessas “zonas proibidas de diálogo” que os valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são repensados ou até mesmo criados. São os “interstícios”.

Segundo Muniz Sodré (1999) afirma: a função do professor é cada vez mais de uma pessoa que faz a mediação entre o estudante e os equipamentos tecnológicos, entre o

estudante e o outro estudante. E é essa mediação que levará o indivíduo à reflexão, imaginação e criação. E, como se sabe, a criação hoje, se não for coletiva, não existe.

3.4.3 – Multiculturalismo ou polivalência cultural na escola.

Maffesoli (1986) deixa evidente que acima de um individualismo ou de um narcisismo do passado, devemos ficar atentos às atitudes grupais que têm tendência a se desenvolver em nossas sociedades. E, de acordo com o autor, a multiplicação de pequenos grupos causa alguns problemas devido suas relações mais ou menos conflituosas. Embora exista a hipótese do “sentimento partilhado”, não se pode esquecer do papel do “terceiro”, ou seja, do “plural” na estruturação da sociedade.

Stoer (2000) defende a possibilidade da criação de um espaço onde modos alternativos de vida possam desenvolver-se. O autor concebe cultura como direito de cidadania e propõe no espírito da educação intercultural, um diálogo entre e através das culturas.

Conforme Canevacci (1999) diz, a perspectiva reformadora das ciências sócias assume o holismo como decisivo: nada podendo ser explicado ou resolvido sem se inserir a parte no todo. É sempre o todo que explica a parte. A parte sem o todo não existe.

Segundo Maffesoli (1986) foi Freund que, depois de Simmel, destacou a importância do “Terceiro” na vida social. É esse “triadismo”, esse dinamismo cultural e individual que repõem a tensão existente entre elementos heterógenos. O triadismo permite

fazer ressurgir o paradoxo, a ambigüidade, a pluralidade. Desta forma, ao sonho da Unidade está prestes a suceder uma espécie de “unicidade” (ajustando elementos diversos).

O autor ainda afirma que existem momentos em que o pluralismo é negado ou esquecido. Sendo assim, assiste-se à formação de entidades originais concebidas sobre modelos homogêneos: nações unificadas, progresso linear, etc. Mas isto não resiste à deterioração do tempo e de suas duras leis. Seja pelas massas e seus comportamentos ou pelas estruturas políticas, as realidades diferenciais acabam por arrebatá-las.

Stoer (2000) evidencia a importância dos programas de educação multicultural serem construídos não simplesmente com o reconhecimento da diferença na escola e na sala de aula e sim através de um verdadeiro conhecimento da situação, levando em conta as relações de poder que existem no sistema educativo. Caso, contrário, os programas de educação multicultural somente assegurarão ainda mais o controle de saber/poder pelos gestores do sistema.

Grignon (apud Silva, 1998) afirma que a diversidade é uma das características essenciais das culturas populares. No entanto, essa diversidade, tende a reduzir-se em parte, sob a ação da escola; mas não deixa de ser uma das características essenciais através das quais as culturas populares se opõem às culturas dominantes. Afinal de contas, a classe dominante tem uma profunda tendência à uniformização da vida.

Pode-se dizer que a escola espontaneamente tende ao “monoculturalismo”, pois os saberes transmitidos exaltam a cultura dominante colocando-a como cultura padrão e reduzindo a autonomia das culturas populares. Desta forma, a desigualdade social aumenta ainda mais. Mas, acredita-se que esta tendência espontânea da escola possa ser contrariada e mais, acredita-se que a escola possa ser reconvertida, se não ao “multiculturalismo” ao

menos ao “relativismo cultural”. Porém, sabe-se que para chegar a esta conquista será preciso enfrentar mais de um obstáculo, riscos, contradições, etc.

Grignon (apud Silva, 1998), observa que é justamente a diversidade das culturas populares que constitui sua riqueza e a propriedade essencial dessa diversidade é, sua ambivalência.

Quando a escola rejeita o reconhecimento de que as culturas populares são culturas, rejeita também o direito das crianças procedentes das classes populares do reconhecimento do seu valor. Além disso, o caminho para “compreender” as crianças também se fecha. E é justamente a partir dessa incompreensão que está a raiz para o etnocentrismo da instituição, que exercerá um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças procedentes das classes dominadas.

Daí a necessidade de uma pedagogia relativista, pois a partir desta se admitirá o multiculturalismo e conseqüentemente a existência de culturas diferentes da “cultura culta” ou dominante. Com este reconhecimento de que as culturas populares são culturas e, por isso, possuem autonomia simbólica, as crianças das classes dominadas possivelmente poderão se apropriar da cultura culta, sem que automaticamente haja uma ruptura com sua cultura de origem e uma conversão à cultura dominante.

O contrário seria uma escola “meritocrática-legitimista” que se recusaria a reconhecer as culturas e desprezaria por completo tudo o que não se “enquadra” na cultura culta. E em tais condições não será surpresa que o fracasso escolar se constitua para essas crianças como regra.

Existe, além de tudo isso, alguns perigos do desvio populista relativista e esse desvio ocorre, segundo Grignon (apud Silva, 1998), quando sob o pretexto de reconhecimento do direito à diferença das crianças provenientes das classes populares e das

“minorias”, se esquece ou se nega a existência da hierarquia social (e da hierarquia escolar) existente entre as culturas e, a partir daí, há o risco de “fechar” essas crianças em sua cultura de origem, em sua “identidade” e negar-lhes o acesso à cultura culta, aos saberes universais.

Silva (1998) diz que as teorias da reprodução social nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade social.

Mas, pouco se questiona sobre a própria noção de conhecimento. De acordo com o autor existem duas concepções sobre conhecimento que têm dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática e que estão estreitamente entrelaçadas: o conhecimento como coisa e o conhecimento como idéia. Sintetizando, diríamos: o conhecimento é uma coisa abstrata ideal. Porém, não podemos reduzir o conhecimento à categoria de coisas, pois os indivíduos não são passivos e, por isso mesmo, o conhecimento está diretamente relacionado ao fazer algo com coisas e assim é produtivo. Conseqüentemente a cultura e o currículo também são produtivos.

O currículo é também uma relação social, pois a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas, relações sociais de poder – no qual – estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais.

O currículo é constituído com noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização de sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Assim, traz embutido quais os grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até excluídos dessa representação. Por isso, o currículo é bem mais que uma questão cognitiva, o currículo ao lado de outros discursos é a nossa construção como sujeitos.

A questão da representação ocupa lugar central na política de identidades. A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Esses significados são criados, mas não de forma individual e desinteressada – são produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder. E é dessa forma que, segundo Silva (1998) afirma, a representação – como uma forma de saber – e poder estão estreitamente vinculados.

Lauretis (apud Silva, 1998 p. 200) diz que: “as diferenças não existem fora de um sistema de representação que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe, fora de um sistema de poder. A “diferença” é dependente da representação e do poder”.

O currículo também pode ser analisado como uma forma de representação, pois estaremos usufruindo uma das formas primordiais de estratégia crítica para análise do currículo.

Kellner (apud Silva, 1998) nos alerta para a representação que a mídia transmite e diz que o objetivo é desenvolver uma postura crítica em relação à mídia, fazendo com que os indivíduos sejam mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação.

O autor afirma que um dos insights centrais da teoria pós-moderna é a ênfase crescentemente central da imagem na sociedade contemporânea. Contudo, não acredita na existência de uma teoria pós-moderna coerente e única, como também não acredita que estejamos vivendo numa condição totalmente pós-moderna.

Daí a necessidade da consciência da diversidade da teoria e das posições pós-modernas.

Uma posição pós-moderna considerada relevante para as preocupações pedagógicas é a ruptura entre cultura de elite e a cultura de massa.

Neil Postman (apud Silva, 1998) argumenta que em torno da virada do século, a sociedade ocidental deixou a cultura impressa para trás e passou a investir numa cultura da imagem. A televisão é a máquina de imagens mais prolífica da história, gerando entre quinze e trinta imagens por minuto e, assim, milhões de imagens por dia.

A educação necessariamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica – preocupada com a leitura de imagens, pois estamos imersos no “mundo das imagens” o tempo todo.

Em certo sentido, a imagem passou a ser o discurso público dominante do século XX, com suas imagens de mercadorias, consumo, estilos de vida, valores e papéis de gênero. Ao começar notar melhor a publicidade, ao estudar sobre a mesma, pode-se aprender muita coisa, pois ela pode ser uma das principais forças de moldagem de pensamento, do comportamento. A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis.

No filme: “*O Show de Truman – O Show da Vida*”, o personagem principal, interpretado pelo ator Jim Carrey, sofre o tempo todo influências propagandísticas da mídia, ao mesmo tempo em que é utilizado como “peça chave” nas propagandas publicitárias.

As pessoas mais íntimas que faziam parte da convivência do personagem, sempre aproveitavam qualquer oportunidade para anunciar algum produto.

Usavam o “outro”, para lucrar com as propagandas que eram feitas rotineiramente.

Quase ao final do filme, Truman descobre que está sendo utilizado dentro desse jogo de interesse da mídia e tenta escapar, fugir de tudo que o envolve, pois percebe que

sua vida foi sendo permeada por mentiras. Depois de tentarem matá-lo - sem êxito - oferecem-lhe a oportunidade da fama - sucesso (ao continuar anunciando os produtos) ou uma vida “normal”. Truman decide ser “livre”.

Ao observarmos o que de fato ocorre conosco em nosso cotidiano, talvez percebamos que a ostentação, desejo de fama e sucesso estão bem próximos e não importa que para isso haja dominação e conseqüentemente exploração. Contudo, assim como para o personagem do filme, como para nós: ainda há frestas no muro.

A pedagogia pós-moderna, entretanto, exige uma atenuação da divisão entre cultura de elite e cultura de massa. E uma atenção crescente à leitura de imagens, com vistas à aquisição de um alfabetismo crítico no domínio da cultura de massa.

Adquirir alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve o aprendizado de habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles influenciam seus leitores.

Certamente os processos de aculturação e os contatos culturais foram incessantes ao longo da história. Mas, no quadro da dinâmica lenta, a renovação era assimilada pelo receptor antes da chegada de um fator de mudanças; ao contrário, uma dinâmica rápida não deixa tempo para digerir os elementos estranhos que habitam o funcionamento da sociedade. Quando há a excessiva intervenção dos meios de comunicação de massa, esses elementos não são assimiláveis.

A multiplicação das “médias” de massa, realizou a mutação mais importante das últimas décadas, a tomada de consciência da situação heterocultural e ainda alcançou uma importância extrema na formação dos jovens em relação àquela da escola. A informação considerada moderna recebe maior relevância que as disciplinas de base e, conseqüentemente, há um desmerecimento com relação ao trabalho do professor. Os

poderes públicos não utilizam, como poderiam, esta grande caixa de ressonância que é a televisão.

Kellner (apud Silva, 1998) registra que mais de 102 bilhões de dólares ou aproximadamente dois por cento do PIB americano foram gastos em publicidade, em 1998; um aumento muito significativo, já que em 1950 gastava-se cerca de 6,5 bilhões de dólares. Gasta-se muito mais em publicidade do que em educação. Esse desperdício de recursos numa era de escassez dos mesmos, configura-se num escândalo.

Stoer (2000) afirma que nos Estados Unidos da América o multiculturalismo manifesta-se fortemente como programa, enquanto enfraquece como realidade. A cultura que está se desenvolvendo é a cultura do trabalho e do consumo.

O argumento a favor do multiculturalismo nos Estados Unidos é fraco diz o autor; pois será que o fato de se vender mais molho de salsa (de origem mexicana) do que Ketchup significa que os Estados Unidos se tornaram um país culturalmente diversificado?

Além disso, os multiculturalistas americanos mais convictos são as grandes empresas americanas que apostam na “diversificação dos seus produtos” e no “mercado global”.

Bullivant (apud Silva, 1998) diz que há um pluralismo cultural benigno que rege-se muito mais por atos de reconhecimento do que por atos de conhecimento. Algumas das características desse pluralismo são:

- a diferença cultural é reduzida à diferença étnica;
- a diferença é assumida imediatamente como positiva;
- em vez de ser base para a construção de pontes entre culturas “incompletas”, as diferenças culturais são vistas como meros problemas que deverão ser resolvidos.

- acredita-se que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a educação intercultural e tudo será solucionado.

Mas, somente os esforços para desenvolver essas estratégias serão em vão, pois as técnicas, os conteúdos, serão descontextualizados já que não se tem um real conhecimento e sim um simples e ingênuo reconhecimento da situação existente.

A proposta do autor é que haja a construção de um pluralismo cultural crítico, onde exista a possibilidade da criação de um espaço para modos alternativos de vida e que estes possam desenvolver-se. A cultura é considerada como direito de cidadania. Entre e através das várias culturas deve existir um diálogo.

Jean Poirier, no texto *Heteroculturas e Sociedades Africanas* (1985), diz que, no diálogo das civilizações, a África Negra não está desprovida. A Europa deverá reconhecer a autêntica lição de civilização que, de certa forma, a África lhe trouxe, pois as culturas africanas sabem preservar o equilíbrio da relação entre o homem e o grupo, integrar os jovens ao conjunto social, superar a oposição entre natureza/cultura, elas sabem integrar o corpo ao ser, a arte ao cotidiano, a morte à vida- na mesma proporção de técnicas que o Ocidente perdeu.

Também é preciso observar, segundo o autor: o domínio no qual se exerce um jogo complexo e confuso dos fatores antagônicos, e na “heteropraxis”, uma oportunidade de confronto entre a tradição e modernidade. A oposição se revela tanto em relação ao coletivo dos conjuntos técnico-econômicos quanto da existência individual.

Existe uma tecnologia bipolar, que se desdobra numa imensidão, indo do mais elementar ao mais sofisticado.

O autor afirma que o campo da heteropraxis ultrapassa o quadro da tecnologia e da economia, e é nesta modalidade de “heterocultura” que convém classificar a inversão dos modelos freqüentemente seguidos pelas sociedades e observados na África Negra:

- Na África Negra, a Nação precede o Estado;
- O social precede o econômico;
- Os programas de industrialização precedem o desenvolvimento rural;
- O cultural precede o técnico, em outras palavras, a educação precede a formação tecnológica.

A “heterocultura” está presente em toda a África Negra, ela assume formas ora pitorescas, ora paradoxais. Contudo, os comportamentos coletivos ou individuais são marcados por essa heterocultura.

Convém situar a heterocultura num contexto mais geral no qual ela nasceu: o da pós-modernidade, pois está mais próxima de nós do que imaginamos. A compreensão a respeito desse conjunto de transformação simultânea é imprescindível. As mudanças que ocorreram depois da segunda metade do século XX foram rápidas e acarretaram uma verdadeira mutação na sociedade. Uma característica inédita que nos interessa, é que ela atingiu progressivamente todas as sociedades. O “Terceiro Mundo” foi profundamente atingido, ele teve acesso à existência internacional e a situação colonial cedeu lugar as relações de uma outra natureza.

Nesta passagem da época industrial para a pós-industrial ocorreram três revoluções tecnológicas, de maior alcance: 1 - surgimento das neo-energias; 2 - transformação total da comunicação e 3- a revolução biológica. A conjunção destes três elementos radicais e novos acarretaram, a partir dos anos cinquenta, esta mudança radical da sociedade que, inaugurou uma outra era, a da época pós-industrial. É a chegada da pós-modernidade.

Conforme Jean Poirier (1985) afirma, a pós-modernidade nasceu no Ocidente, mas exerce seus efeitos em todo o mundo. As principais transformações ocorridas são: aceleração dos processos de individuação, a aparição de novas religiões, mercantilização da economia, revolução da comunicação, concentração urbana, ideologias diversificadas, uma nova forma de se relacionar.

Os “Terceiros Mundos” são diretamente atingidos. Em todos os níveis da vida social e individual nada mais é como antes.

O conjunto destes dados irá formar uma paisagem social, cultural e econômica totalmente diferente de todas aquelas que a precederam; mas é um último aspecto fundamental que é destacado, e que já mencionamos, o surgimento da “heterocultura”. O autor evidencia que a heterocultura é a situação na qual se encontra uma sociedade que se alimenta de duas matrizes culturais consideradas como essenciais e antagônicas: a tradição e a modernidade. A partir do momento em que se encontram as transformações: contraídas no tempo, inseridas num meio no qual intervêm os “meios” de massa, se torna totalmente nova.

Esta é a situação atual: em plena situação heterocultural caracterizada por uma bipolaridade de ideologias e de expectativas que se cansam de negar as evidências e, por outros aspectos, fazem lembrar uma barbárie de aspecto humano.

Maffesoli (1986) diz que a civilização enfraquecida tem necessidade dos bárbaros para regenerá-la. É então paradoxal indicar que o estrangeiro permita que uma nova cultura se instaure? O papel dos romanos em relação à civilização grega, o dos bárbaros diante do império romano acabando. Tudo isto marca a importância cultural do estrangeirismo fundador.

O que é certo, afirma o autor, é que todos os grandes impérios dos quais nos falam as histórias humanas são originários das brassagens que ocorreram. O povoamento heterogêneo traz riquezas para as cidades. Não é mais possível negar o estrangeiro. As rupturas trouxeram as continuidades.

Bauman (2000) diz que a encarnação mais perfeita da idéia de inclusão é a tribo – a forma de união que dominou a maior parte da história humana. Com efeito, pertencer à tribo é algo abrangente e totalizante, tornando as outras alternativas invisíveis e, portanto inexistentes. O modo tribal de inclusão fornece o que só pode ser chamado de a totalidade do conhecimento sobre o mundo e o lugar do indivíduo nele. Nascemos na tribo e morremos dentro dela, e neste intervalo de tempo colocamos e tiramos várias vezes, uma série de identidades que já são definidas e inegociáveis.

A modernidade traz o fim para totalidades absolutas como a tribo. As modernas totalidades sociais não têm a coesão da tribo por serem uma combinação de duas – e, portanto incompletas – totalidades, quais sejam: a “república” e a “nação”. Há uma relação, de amor e ódio entre estas; atraem-se e repelem-se mutuamente. Talvez ocorra o mesmo com o estrangeiro, considera-se difícil conviver em paz com suas diferenças, mas ele é imprescindível. A incerteza permeia as relações.

Pierre Bourdieu (apud Bauman 2000, p. 174), lembra-nos a velha regra universalmente impositiva:

[A] capacidade de prever o futuro é a condição de todo comportamento considerado racional... [P] ara conceber um projeto revolucionário, isto é, para ter uma intenção bem formulada de transformar o presente por referência a um futuro projetado, é necessário um mínimo de controle sobre o presente.

Os homens e mulheres contemporâneos não têm controle sobre o presente. Todos somos vulneráveis e frágeis e qualquer posição social, pode ser ameaçada. Por isso para galgar as alturas, como diz o autor, deve-se ter os pés no chão. Mas há um sério problema, o chão está cada vez mais instável e flutuamente. Daí a presença do medo que assombra a todos.

A economia em rápida globalização produz diferenças sempre maiores de renda e de riqueza entre os setores abastados e depauperados.

Bauman (2000) relata que o informe da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento segundo reportagem de 10 de setembro de 1998) mostra que o consumo foi duas vezes maior em 1997 do que em 1975 e se multiplicou por 6 desde 1950, porém, mesmo com estas estatísticas, um bilhão de pessoas “não podem satisfazer sequer suas necessidades básicas”.

Por outro lado, os três homens mais ricos da Terra têm uma riqueza privada maior que o produto nacional bruto somado dos 48 países mais pobres. Segundo o informe da ONU, menos de quatro por cento da riqueza pessoal das 225 pessoas mais ricas do globo, bastaria para garantir a todos os pobres do mundo os serviços médicos e educacionais elementares, além de alimentação adequada.

Na ordem, ou desordem, atual, a presença de um vasto exército de miseráveis e a ampla notoriedade destes deve ser um fator de grande importância. E essa notoriedade da visão dos destituídos é um lembrete, como diz o autor, para que todos os seres sensíveis e sóbrios, de que mesmo a vida próspera é insegura, incerta e que até mesmo o sucesso de hoje não é uma garantia contra o anonimato de amanhã.

O trabalho tornou-se “flexível”, o que em linguagem simples significa que o empregado pode ser demitido a qualquer momento e a defesa dos injustamente demitidos é como o vento: podemos senti-la, mas não conseguimos obtê-la.

Enquanto isso, a agenda pública mantém-se distanciada da área em que estão situados os interesses públicos e o bem-estar individual. As forças políticas que poderiam atacar a insegurança na fonte, não chegam nem próxima de suas extremidades. Não há nada que se compare à riqueza e “eficácia” do Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial.

As dimensões globais existentes não permitem que nem as tribos, nem as nações, nem quaisquer modelos de comunidade sejam fator de total união. Pelo contrário, em escala planetária são fatores de divisão.

Touraine (apud Bauman, 2000) propôs uma distinção entre a sociedade “multicultural” e sociedade “multicomunitária”. Afirma que a primeira evidencia uma sociedade tolerante com as diferenças culturais. A diferença cultural não é uma desvantagem. O multiculturalismo é fiel à liberdade e deve incluir o direito de optar por sair de “uma cultura” e ingressar em outra.

Já a segunda sociedade conclama a preservação das diferenças culturais de grupos existentes como sendo um valor em si mesmo, eliminando a possibilidade de intercâmbio culturais. Isso faz com que a “pureza cultural” seja elevada como valor supremo, e qualquer coisa que venha “atrapalhar” essa pureza é considerada como poluidora.

O autor afirma que separar multiculturalismo de multicomunitarismo jamais seria algo radical e à prova de erros, por isso a palavra multiculturalismo pode evocar confusões; pois se presta a equívocos, sugerindo não apenas variedade cultural, como variedade de culturas. Então, em vez do uso deste termo, é melhor falar em “sociedade policultural” .

Difícilmente alguma sociedade poderá ser representada com uma cultura “pura”, pois convivemos num mundo de diferenças. O sufoque da polivalência cultural ou a pressão para se obter consenso cultural serão em vão. Mas seria interessante se os homens fossem capacitados a alcançar entendimento mútuo...

3.5 - O Legado da problemática pós-moderna para as dimensões da cultura escolar

De acordo com Connor (1992), no discurso pós-moderno é notável o grau de consenso, quanto ao fato de já não haver possibilidade de consenso, a promoção e a recirculação de uma narrativa total e abrangente de uma condição cultural em que a totalidade já não pode ser pensada.

O autor afirma que a condição pós-moderna manifesta-se na multiplicidade de centros de poder e de atividade e na dissolução de toda espécie de narrativa totalizante que afirme governar todo complexo campo da representação social. A abertura do cenário político mundial às diferenças culturais e étnicas, ao lado do crescente enfraquecimento da autoridade cultural do Ocidente e de suas tradições políticas e intelectuais é um dos sintomas da modulação das diferenças “organizadas” num padrão de dominação, mas que não estão ligadas por um princípio de compatibilidade e de ordem.

A reformulação do relacionamento entre a esfera da cultura e as diferentes esferas da recepção, da administração, da mediação e da transmissão culturais é o determinante considerado central e mais significativo do debate pós-moderno, diz Connor (1992).

O aparente colapso do apagamento da separação entre funções “críticas” e “criadoras” é um dos sinais evidentes. Um argumento comum é que, dado não se poder mais depender de uma linguagem, que comente de maneira confiável, por assim dizer, num nível superior outra língua sem ser contaminada, a crítica sempre está implicada na literatura que medeia.

A atual preocupação teórica é uma desconfiança generalizada na capacidade de qualquer linguagem de produzir verdades acerca do mundo de uma maneira transparente e objetiva. Isso tem determinantes gerais e particulares. Em termos gerais, pode ser apontado o descrédito das formas tradicionais de autoridade e a difusão de pequenas elites de classe em nome de uma democracia mais “inclusiva”. Já, os determinantes particulares como o desenvolvimento da ciência ao lançar dúvidas sobre a possibilidade de gerar meios de observação, mensuração e o crescente surgimento de teorias do “discurso” para substituir teorias da “linguagem” - ou seja, diz Connor (1992), teorias que irão enfatizar a inserção de todo enunciado em seus contextos sociais particulares, em vez da autoridade de regras.

A política da representação do discurso cultural é atacada por esses determinantes particulares, pois há a crescente conscientização das formas pelas quais o poder é reproduzido nas formas dominantes do discurso.

Como diz Castells (2002), nosso mundo está sendo transformado pela globalização e a informação que são determinadas pelas redes de riquezas, tecnologias e poder. Tudo isso possibilita nosso potencial de comunicação, nossa capacidade produtiva e nossa criatividade cultural. Mas há a outra “face da moeda”, as sociedades estão sendo privadas

de direitos políticos e privilégios. Os mecanismos atuais de controle social e de representação política estão sendo desintegrados.

Com raras exceções, as pessoas em todo o mundo se ressentem da perda do controle sobre suas próprias vidas. Hoje estão empregadas, amanhã já não estão. Hoje o dólar tem um valor, amanhã já não é mais o mesmo. Assim, afirma o autor, segundo uma antiga lei da evolução social, a delegação de poderes reage contra a falta de poder, a resistência enfrenta a dominação e surgem projetos alternativos para contestação da nova ordem global, cada vez mais percebida como se fosse desordem.

Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo disseminada em todo o mundo. Essa sociedade é caracterizada:

- pela globalização das atividades econômicas;
- pela instabilidade do emprego e individualização da mão-de-obra;
- por uma cultura virtual, com a presença da mídia o tempo todo e;
- pela transformação das bases materiais da vida .

Nosso mundo e nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade.

Como nos aponta Hall (2005) e Calhoun (apud Castells, 2002), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença, a identidade depende da diferença.

Hall (2005) ao analisar como as identidades são construídas, sugere que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”,

isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias.

Calhoun (apud Castells, 2002, p. 22) afirma: “Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida”...

O auto-conhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido de modos específicos, pelos outros”. Entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo.

Segundo Castells (2002) nos afirma, em se tratando dos atores sociais, a identidade é entendida como processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados.

Não é descartada a possibilidade de que para um determinado indivíduo, ou ainda, um ator coletivo, possa haver identidades múltiplas. Porém, é preciso estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis. Os papéis são, por exemplo, ser mãe, ser trabalhador, freqüentador de uma determinada igreja, jogador de vôlei. Esses papéis se definem por normas já estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade.

As identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores e são construídas por meio de um processo de individuação. As identidades também podem ser construídas a partir de instituições dominantes, embora só assumam tal condição quando e se os atores sociais as internalizarem, construindo seu significado com base nessa internalização.

Devido ao processo de autoconstrução e individualização que envolvem as identidades, essas são consideradas por Castells (2002) fontes mais importantes de significado do que papéis. E em termos mais genéricos, os papéis são vistos como organizadores de funções enquanto as identidades, organizam significados.

O autor afirma a existência de três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: dá origem a sociedade civil, ou seja, a um conjunto de organizações e instituições dominantes da sociedade visando a expansão e racionalização do domínio em relação aos atores sociais;

Identidade de resistência: é possível que seja o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade, pois destina-se à formação de comunidades. Essa identidade é criada por atores que se encontram em condições desvalorizadas/estereotipadas pela lógica da dominação, esses atores constroem formas de resistência coletiva diante da opressão;

Identidade de projeto: Ocorre quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. Neste caso, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente.

Como, quais os resultados e quais são os atores sociais que constroem os diferentes tipos de identidades, são questões que só poderão ser abordadas relacionadas a um contexto social. Zaretsky (apud Castells, 2002, p. 26) diz que: “A política de identidade, deve ser situada historicamente”.

O contexto da dinâmica da identidade na qual a nossa discussão está inserida é, como já mencionamos, o da sociedade pós-moderna/ou o surgimento da sociedade em rede. Para Castells (2000), esta sociedade está fundamentada na disjunção sistêmica entre o

local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais. E também, na separação em diferentes estruturas, de tempo/ espaço.

Giddens (apud Castells, 2000) afirma que a auto-identidade deve ser estruturada com base num planejamento da vida organizada reflexivamente, pois se vive num contexto em que há influências globalizantes e que, concomitantemente, há disposições pessoais.

O surgimento da sociedade em rede traz à tona os processos de construção de identidade. Os indivíduos vêm-se forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades.

Como pudemos observar o “eu” soberano já não existe. Dessa forma há, como afirmam Maffesoli (1997) e Castells (2000), o reflorescimento da idéia de comunidade.

Segundo Bauman (1998) vivemos em uma era de tribos e tribalismos. É o tribalismo que injeta vigor à comunidade.

Sob essas novas condições contemplamos as sociedades civis sendo desarticuladas. Dessa forma, ocorre a busca pelo significado em torno de princípios comunitários. Enquanto na modernidade a identidade de projeto fora constituída a partir da sociedade civil (como, por exemplo, no socialismo, com base no movimento trabalhista), na sociedade em rede, a identidade de projeto, se é que pode desenvolver-se, origina-se a partir da resistência comunitária.

Essas comunidades culturais caracterizam-se por três traços distintivos, diz Castells (2000):

- Aparecem como reação a tendências sociais predominantes, as quais opõem resistência em defesa de fontes autônomas de significado;
- Constituem identidades defensivas servindo de refúgio, como forma de proteção contra um mundo hostil;

- São organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujo significado e uso compartilhado são marcados por códigos específicos de auto-identificação.

- São construídas em torno de projetos determinados por fatores históricos e geográficos.

Além das comunas territoriais, existem outras formas de reações defensivas, tais como: o fundamentalismo religioso e o nacionalismo cultural, pois apresentam formas de reações a três ameaças fundamentais:

- à globalização, que dissolve a autonomia das instituições, organizações, e sistemas de comunicação nos locais onde vivem as pessoas.

- à formação de redes e à flexibilização do trabalho, do tempo e do espaço;

- e à crise da família patriarcal.

Essas formas de defesa surgem quando o mundo parece ter se tornado grande demais para ser controlado, pois os atores sociais sentem a necessidade de fazê-lo voltar ao tamanho compatível ao que podem apreender. Essa forma de construção de identidade gira em torno do princípio da identidade de resistência.

A identidade legitimadora parece ter entrado em crise. Observamos a negação das sociedades civis e das instituições políticas que deram origem às comunas culturais.

A fonte principal de mudança social no contexto da sociedade de rede pode ser a identidade de projeto, pois agentes coletivos de transformação social podem surgir, construindo novos significados em torno da identidade de projeto. A globalização não apagou a presença dos atores sociais e políticos, pelo contrário, criou para eles novos espaços. A capacidade de mobilização e criatividade serão os mais importantes instrumentos para a conquista de um lugar na sociedade em rede.

No entanto, os instrumentos descritos como mais importantes para se conquistar um lugar na sociedade em rede parece não estar à disposição de todos igualmente, pelo contrário, a desigualdade é evidente.

Quanto ao primeiro instrumento que é a capacidade de mobilização, Bauman (1999), diz que os membros da “classe alta” usufruem da capacidade de mobilização viajando pela vida segundo os desejos do seu coração, podendo escolher os seus destinos de acordo com as alegrias que oferecem. Já, os membros da “classe baixa”, às vezes, são expulsos do lugar que gostariam de ficar. Se mudam de lugar, então seu destino dificilmente será agradável, pois não sabem ao certo para onde vão. Muitas vezes, não são nem sequer recebidos, e não podem armar suas tendas em alguma região. Assim, à liberdade de escolha do lugar onde querem estar é anulada.

Quanto ao segundo instrumento que é a criatividade, Muniz Sodré (2001) observa a realidade existencial da maioria das pessoas e a falta de mínimas condições materiais de vida. O suposto desejo “orgânico social” da vida democrática é contido pelo bloqueio das possibilidades desejantes da maioria populacional, afetadas progressivamente por depressão, melancolia, stress, alcoolismo, violência e etc, o maior desejo é ter moradia e alimentação.

A educação escolar volta às costas a tal contexto instalado na realidade que vivenciamos, não por falta da problematização ser abordada, mas pelas próprias concepções que lhe servem de fundamento e pelos lugares discriminatórios que ocupam no modo de organização social. Ao mesmo tempo, a tecnociência sem enraizamento democrático, conduz a um novo tempo de dominação, pois as novas tecnologias informacionais são incorporadas sem uma revisão profunda das mudanças na relação pedagógica.

A organização do saber que será transmitido no processo educativo é pautada por regras disciplinares. Já, no espaço público ou publicitário, a forma de transmissão de conteúdos culturais não é disciplinar, mas persuasiva e sedutora.

A pedagogia tradicional tem sido gradativamente abalada devido às pressões da informação generalizada sobre o aparelho monopolista de reprodução do saber constituído pela instituição escolar.

Os meios de comunicação exercem impacto ideológico na vida das pessoas. Enquanto a escola está a serviço da integração nacional, os meios de comunicação de massa são desenraizadores e transnacionalistas.

O fato de que a dinâmica cultural não ocorre somente no interior das práticas ditas “comunicacionais” é uma realidade, pois há a pluralidade das práticas sociais e a criatividade cultural conta com aquilo que o autor chama de dimensões incomunicáveis do sujeito humano.

Bauman (1998) diz que há uma aparente infinidade de possibilidades criativas, mas estas acompanham o excesso de signos, sua redundância, falta de finalidade e essa é uma situação desagradável, suportável unicamente graças à esperança de que será superada: de encontrar os fins e usos presentemente negados.

De acordo com o que Stuart Hall (2005) observa, a identidade é algo formado ao longo do tempo. É um processo, na verdade, processos inconscientes, e não algo existente desde quando nascemos. Existe sempre algo “imaginário” sobre sua unidade, estabilidade. No entanto, a identidade está sempre incompleta, sempre sendo “formada”.

Maffesoli (1998), Hall (2005) e Boaventura Sousa Santos (1999), nos apontam que, ao contrário da lógica da identidade, com a pós-modernidade presenciamos a lógica da identificação, que é vislumbrada pelos autores como um processo em andamento, pois

continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que vão tecendo as diferentes partes de nossos “eus” divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Gellner (apud Stuart Hall, 2005) identifica esse impulso por unificação, existente nas culturas nacionais. Uma cultura nacional busca unificar seus membros numa identidade cultural para identificá-los como uma grande família nacional, não importando quão diferentes possam ser em termos de classe, gênero ou raça.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, seria interessante pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas no exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto, como nas fantasias do eu “inteiro”, de que fala a psicanálise lacaniana, as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas.

Daí o legado da problemática pós-moderna para as dimensões da cultura escolar, pois como afirma Hall (2005), nossa sociedade é caracterizada pela “diferença”é atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, identidades para os indivíduos.

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo pós-moderno. David Harvey (apud Hall, 2005) fala da pós-modernidade como implicando não apenas um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente, mas como “caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações.

Segundo Hall (2005) observa, as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. Um tipo diferente de mudança estrutural está

transformando as sociedades modernas no final dos século XX. Isso está fragementando as paisagens culturais de classe, raça, gênero, entre outras e estas transformações estão mudando até mesmo nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Laclau (apud Hall, 2005) argumenta que as sociedades modernas, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Ele sugere que a emancipação social não está nas mãos de uma única classe social. Contudo, isso tem implicações positivas porque esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar.

As transformações associadas à pós-modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Conforme Hall (2005) observa é agora um lugar comum dizer que a época pós-moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro do qual erigiuse uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade.

Giddens, Harvey e Laclau (apud Hall, 2005) oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, mas suas ênfases na descontinuidade, na ruptura, na fragmentação e no deslocamento contêm uma linha comum. Devemos ter isso em mente quando discutimos o impacto da mudança contemporânea conhecida como “globalização”.

Stuart Hall (2005, p. 62), afirma que: “As nações modernas são todas híbridos culturais”. As identidades culturais nacionais estão se deslocando mais poderosamente, no fim do século XX e isso ocorre devido um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizada sob o termo “globalização”.

Com a globalização diz Stuart Hall (2005), as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades híbridas estão tomando seu lugar. Na Europa Ocidental, por exemplo, não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de imagens, estilos, lugares, pelos sistemas de comunicação globalmente interligadas, mais as identidades se tornam desvinculadas – de tempos, histórias, e, assim, estão em constantes modificações.

Confome Outeiral (2003) observa, um professor busca através do seu plano de aula e por meio de suas explicações transmitir conteúdos aos alunos: ele é, em essência, um esteta, pois a estética é, num sentido abrangente uma maneira que através da beleza, busca cativar e interessar por meio do prazer estético, e, assim, transmitir conteúdo a alguém.

No entanto, o autor nos lembra que a dificuldade está em que a estética da modernidade e da pós-modernidade são bem diferentes. O professor mencionado é um esteta da modernidade, enquanto seus alunos vivenciam a estética da pós-modernidade. Por isso, não se espante o professor quando seu aluno lhe apresentar “uma pesquisa”, na qual seu único trabalho foi o de “imprimir” um texto da Internet.

Se observarmos as salas de aula veremos a questão da estética presente até mesmo na organização e disposição das carteiras. A mesa do professor fica sempre em primeiro plano, de modo que possa observar todos os alunos que estão devidamente enfileirados. A visibilidade do professor é nítida, assim seu controle sobre os alunos é maior.

Observemos ainda o que Foucault (apud Bauman, 1999) afirma sobre o modelo panóptico do poder moderno. O fator decisivo desse poder que os supervisores ocultos na torre central do Panóptico exercem sobre os internos mantidos nas alas do edifício é a combinação da total e constante visibilidade igualmente total dos primeiros. Sem jamais

saber com certeza se os supervisores os estão observando ou se sua atenção desvia-se para outros lugares, os internos devem se comportar o tempo todo como se estivessem efetivamente sob vigilância. Os supervisores e os internos (sejam eles prisioneiros, trabalhadores ou alunos) residem no “mesmo” espaço, mas são colocados em situações diametralmente opostas.

O Panóptico, diz Bauman (1999), era um espaço artificial, construído de propósito, tendo em mente a assimetria da capacidade visual. Com o intuito de manipular conscientemente e rearrumar intencionalmente a transparência do espaço como relação social – como, em última instância, uma relação de poder.

A legibilidade e transparência do espaço, consideradas nos tempos modernos a característica diferencial da ordem racional não foram, enquanto tais, invenções modernas, mas em todos os tempos e lugares foram condições indispensáveis da coexistência humana, oferecendo certeza e autoconfiança sem a qual a vida diária era simplesmente impensável. A novidade moderna foi situar a transparência e a legibilidade como um objetivo a ser sistematicamente perseguido. Modernização significava, entre outras coisas, tornar o mundo habitado receptivo à administração supracomunitária e estatal. Essa tarefa requeria como condição necessária, tornar o mundo transparente e legível para os poderes administrativos.

Ao observar a sala de aula verificamos que muitos professores buscam a visibilidade e a transparência para exercerem o controle sobre a disciplina dos alunos.

Bauman (1999), ao falar sobre os princípios da uniformidade e regularidade dos elementos da cidade moderna observa que “cada tribo irá ocupar um distrito separado e cada família um apartamento separado”. Os edifícios, no entanto, ressalta Morelly (apud Bauman, 1999) serão os mesmos para todas as famílias. Essa exigência pode ter sido

ditada, pelo desejo de neutralizar o impacto potencialmente deteriorante de tradições tribais idiossincráticas na transparência geral do espaço da cidade. Os habitantes que por qualquer razão não conseguissem se adaptar aos padrões de “normalidade” seriam confinado em áreas “fora de todos os círculos, a uma certa distância”.

Se analisarmos o que ocorre na escola observaremos muitas semelhanças, pois para aqueles que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos resta a exclusão, o fracasso.

Daí a necessidade do direcionamento do olhar do educador voltado para o aluno como um ser não unidimensional, mas complexo, heterógeno, plural e híbrido.

No cenário pós-moderno, o paradoxo faz-se presente. A esfera considerada culturalmente híbrida da elite é ocupada por indivíduos que partilham uma experiência diferente do mundo e estão envolvidos à mídia, às artes, à política internacional, à vida acadêmica. E essa hibridização cultural dos habitantes globais (que se movimentam livremente) pode ser uma experiência criativa e emancipadora, ao passo que a perda do poder cultural dos habitantes locais (que se fixam na sua localidade) raramente o é.

O autor afirma que ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social, ao passo que os globais fazem as regras do jogo da vida.

A fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência cotidiana está cada vez mais indistinta para um grande número de pessoas em todas as sociedades.

Castells (2002) afirma que na Era da Informação as divisões sociais básicas são:

1- A fragmentação interna da força de trabalho entre mão-de-obra substituível e trabalhadores informacionais;

2- Exclusão social das pessoas que não conseguem acompanhar a constante e necessária atualização profissional;

3- Separação entre a lógica de mercado e a experiência humana de vida dos trabalhadores. Há abuso e exploração no comando dos processos de produção.

As relações de poder também estão sendo transformadas. Há a crise do Estado-nação como entidade soberana e a conseqüente crise da democracia política. A globalização, as descentralizações da autoridade para governos regionais e locais modificam as relações de poder.

A política é posta em prática principalmente por manipulação de símbolos na mídia. As instituições políticas são mais agências de negociação do que locais de poder. Contudo, o poder não desaparece, ele está inscrito nos códigos culturais e as pessoas e instituições representam a vida e tomam decisões a partir deles.

Também há a crise do patriarcalismo. A família nuclear como forma primária de apoio emocional e material está sendo substituída por redes de pessoas. As famílias continuam sendo as provedoras da segurança psicológica e do bem-estar material das pessoas em um mundo caracterizado pela deslegitimação do Estado, destruição da sociedade civil e individualização do trabalho. Entretanto, a mudança para novas formas de família implica uma redefinição fundamental das relações de gênero na sociedade e, conseqüentemente, uma redefinição da sexualidade. Os sistemas de personalidade também estão em mudança contínua, pois como diz Castells (2002) são moldados pela família e pela sexualidade. O autor caracteriza tal estado como personalidades flexíveis, capazes de dedicar-se o tempo todo à reconstrução do ser, em vez de defini-lo mediante adaptação a comportamentos que no passado foram papéis sociais convencionais, mas não são viáveis na atualidade e, portanto, já não fazem sentido. As pessoas mais produzem formas de sociabilidade que seguem modelos de comportamentos.

Ao longo da história, as culturas foram geradas por pessoas que compartilham espaço e tempo e por condições determinadas pelas relações de produção, poder e experiências modificadas por seus projetos. Essas mesmas pessoas lutam umas contra as outras para a imposição de objetivos e valores à sociedade. O espaço e o tempo são imprescindíveis ao significado de cada cultura. Mas, na Era da Informação, surgiu uma nova cultura: a cultura da virtualidade. Castells (2002) chama de virtualidade real, um cotidiano permeado por imagens virtuais. Os valores e interesses são construídos sem referência ao passado ou ao futuro no panorama intemporal das redes de computadores e da mídia eletrônica. Não há uma seqüência previsível de fatos, expressões, pelo contrário, há a instantaneidade, a incerteza.

O que se sabe, como afirma Castells (2002, p. 425) é que: “a cultura como fonte de poder e o poder como fonte de capital são a nova base da hierarquia social da Era da Informação”.

4 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA PESQUISA DE CAMPO

A criatividade individual da imaginação é anestesiada gradativamente. A mídia impõe seu sentido a um espectador (consumidor) simplesmente passivo, deixando-o sem qualquer julgamento de valor. Ao mesmo tempo em que se transmitem notícias sobre o jogo de futebol, discursos para campanhas eleitorais, presencia-se também catástrofes, escândalos, violência, crianças morrendo de fome na África, no Brasil. Pessoas sem mínimas condições de vida. Contempla-se tudo isso e permanece-se passivo diante dessas situações. As atitudes são direcionadas pelas atitudes coletivas das propagandas.

Como diz Castells (2002), o Estado-Nação, responsável por definir o domínio, os procedimentos e o objeto da cidadania, perdeu boa parte da sua soberania, abalada pela dinâmica dos fluxos globais e das redes de riqueza, poder e informação. A incapacidade de o Estado cumprir com seus compromissos com o bem-estar social é um componente essencial da crise da sua legitimidade. A reconstrução de significado político com base em identidades específicas contesta o próprio conceito de cidadania. A única opção que sobrou ao Estado foi transferir sua legitimidade, anteriormente fundada na representação da vontade do povo e na garantia do bem-estar social, para a defesa de uma identidade coletiva a partir de sua identificação com o comunitarismo.

À crise de legitimidade do Estado-Nação e a crescente falta de credibilidade do sistema político, fundamentado na disputa aberta entre partidos, é evidente. Contudo, o sistema partidário também vem perdendo seu apelo e confiança, pois está cada vez mais reduzido a lideranças personalizadas, dependentes de recursos de manipulação tecnológica,

induzindo a práticas ilícitas para conseguir fundos de campanha. Tudo isso conduz à uma política do escândalo. Para todos os efeitos, é considerado um resquício burocrático destituído de fé pública.

As imagens transmitidas pela mídia estão presentes desde o nascimento até a morte e são elas que dirigem as intenções, os costumes, as escolhas econômicas e profissionais, as formas de cada pessoa se vestir ou se portar. Essas imagens encontram-se presentes em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental.

G. Durand (2001) afirma que a “liberdade de informação” é substituída por uma total “liberdade de desinformação”.

As novas tecnologias da informação integram o mundo e acentuam a diversidade cultural.

Como diz Castells (2003), as sociedades informacionais, como existem atualmente, são capitalistas. O que caracteriza a economia global é o fluxo e a troca quase instantâneos de informação, capital e comunicação cultural. Somos dependentes de tais fluxos informacionais, por isso, quem tem o poder dos mesmos, poderá ter o controle em suas mãos.

Os meios de comunicação de massa têm um papel imprescindível a desempenhar, pois junto com eles, novas técnicas cognitivas, maneiras de vivenciar a cultura, modos de percepção do tempo e espaço são desenvolvidos.

Muniz Sodré (2001) diz que a televisão simula a realidade factual temporalizando o espaço, colocando fim à divisão entre imagem e referente – a biologia genética e as diversas tecnologias “cosméticas”, dá a imagem uma livre combinatória de identidade pessoal e no ritmo da moda.

Outeiral (2003) diz que o ciberespaço também intervém no conceito de identidade, o que nos é dado pelo conceito de “hiper corpo”. A virtualização do corpo incita a viagens e a todas as trocas. O transplante cria uma grande circulação de órgãos entre os corpos humanos... cada corpo torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado.

Na sociedade dos “*mass media*”, o corpo humano torna-se permeável às transformações técnicas - próteses, cirurgias plásticas, novas silhuetas.

O autor afirma que essa nova ordem tecnocultural põe em crise o corpo humano real, pois o nega, incitando sua superação por meio de práticas, cujo objetivo é chegar até o limite do humano e se possível vislumbrar o inumano - ocorre uma mutação identitária. A identidade desenraizasse, se libera de suas contenções físicas localizáveis num espaço determinado e aceita possibilidades inéditas de heterogeneização ou mesmo de fragmentação. Por esse motivo, no contexto em que estamos inseridos a palavra “identificação” é mais forte que a palavra “identidade”, pois enquanto a primeira sugere processo e alteração, a segunda apresenta traços de estabilidade e unidade.

Segundo Bauman (1999) o Estado moderno era um poder planejador, e planejar significava definir a diferença entre ordem e desordem, legitimar um padrão e excluir todos os outros. No geral, ele promovia a uniformidade. O princípio de uma lei uniforme para todo o mundo em um dado território, da identidade dos súditos como cidadãos. O Estado moderno significava a perda de poder da autogestão comunitária e o desmantelamento dos mecanismos locais ou corporativos de autopreservação. A auto - reprodução das formas de vida fundadas na comunidade ou se tornaram impossíveis, ou pelo menos encontraram obstáculos formidáveis. Isso, por sua vez, rompeu a “naturalidade” e o automatismo irrefletido que marcavam a reprodução de padrões de comportamento humano no seu

estágio local e comunal. Com a espinha dorsal da auto-reprodução comunitária quebrada ou se desintegrando rapidamente, o Estado moderno estava fadado a se empenhar no controle dos processos sociais.

Sanches Teixeira (1990) afirma que a educação é o instrumento garantidor do monopólio intelectual exercido pelo Estado em nome da classe dirigente. Em nome de ideais políticos e pedagógicos diversos, organiza-se a escola de forma semelhante, porque o que conta é a racionalização da produtividade organizacional. A organização burocrática é o modelo mais adequado as metas do produtivismo. A escola passa a ser um mecanismo de controle social, conduzindo a eliminação da diferença e homogeneização da sociedade. Tudo o que não pode ser explicado pelos critérios da eficácia, da utilidade e do rendimento, precisa ser eliminado, pois causa “desordem”. Esse fundamento, diz a autora, encontra-se no paradigma clássico que se apóia numa “razão técnica” e induz a racionalidade tecnoburocrática e ao reducionismo.

Desta forma, temos de acordo com Paula Carvalho (apud G. Duborgel, 1988), uma concepção praxeológica de educação articulada por um modelo entrópico de organização, fato que determinará como sentido da administração da educação, a operacionalização ofélima dos negócios educacionais.

Segundo Silva (1998) num mundo marcado pela diversidade cultural e variados movimentos sociais, a crítica educacional não pode prender-se a esquemas escolares e escolásticos de análise, nem reduzir - se ao domínio de habilidades ou técnicas.

Questões como multiculturalismo, etnocentrismo, machismo, nacionalismos, são imprescindíveis na dimensão escolar e só podem ser analisadas, produtivamente, a partir de outras formas de percepção e compreensão.

Por esse motivo, adotamos o paradigma da “razão aberta” - paradigma holonômico, pois, de acordo com esse paradigma, uma nova organizacionalidade poderá ser pensada. Haverá o resgate da dimensão simbólica e esta organizará a esfera da ação. Nesse sentido, a cultura não se conforma a pressões materiais, pelo contrário, faz com que o homem viva conforme um esquema de significado criado por si próprio, e por isso, a humanidade é inimitável.

O paradigma holonômico visa uma concepção fática de educação, que por sua vez visa a criatividade dos grupos e à ação cultural. Essa concepção é correlata de uma concepção de auto-organização, que poderá ser viabilizada por modelos neg-entrópicos de organização. O ser humano, como neóteno neg-entrópico, como diz Gehlen & Lorenz (apud Paula Carvalho, 1988) é um ser aberto para o mundo, um aprendiz por curiosidade ativa, um ser inacabado e que será permanentemente incompleto, portanto, um ser do risco, da desordem, da ambivalência, da incerteza.

Não há uma receita mágica que acabará com todos os problemas organizacionais da escola, pois é necessário considerar o lado institucional (instituído) e o lado instituinte (que corresponde exatamente às ações que ocorrem cotidianamente no interior da escola). O homem é o principal integrante desse processo, assim, o inacabamento, a incerteza, o desconhecido estarão sempre presentes.

Exatamente nesse ponto se articula um campo de exploração à criatividade. Daí a importância do projeto autogestionário realizar o inverso que o modelo entrópico-autoritário de caráter racionalista, ideológico e diretivo, no que diz respeito às relações sociais e intersubjetivas têm realizado.

Uma concepção fática de educação equivaleria ao que Maffesoli (1998) chama de socialidade: seriam modos de se captar as novas dimensões dos contatos sociais nos micros-grupos ou “tribos”.

Uma concepção ampla de educação conduz necessariamente à aceitação e respeitabilidade da alteridade e da diferença, pois se valoriza a idéia de que existem maneiras variadas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização em uma escola. A escola deixa de ser vista como uma simples instituição burocrática e passa ser analisada como uma dinâmica viva, na qual ocorre a integração de diversos conhecimentos para a produção de um novo conhecimento.

Segundo Paula Carvalho (1984), a transversalidade será observada e objetivada, nos “Projetos de Unidade da Ciência do Homem”, fundamentados numa “razão aberta” e que propõem realizar uma sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, através da noção de “trajeto antropológico”, que para G. Durand (apud Sanches Teixeira, 1990, p. 19), é “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações que emanam do meio cósmico e social”.

Penso que este trabalho aponta para um caminho complexo e longo a percorrer no que diz respeito ao entendimento sobre a escola. Desta forma, algumas perspectivas podem ser vislumbradas:

- durante esse percurso, a consideração da dimensão simbólica poderá permitir o conhecimento da diversidade cultural da escola, explicitando os valores que estão implícitos nas suas práticas sociais;

- propostas pedagógicas e organizacionais devem estar fundamentadas no contexto escolar dos alunos que a freqüentam;

-existem diferentes formas de gestão escolar e diferentes estilos educativos. A escola está permeada pela pluralidade, há uma multiplicidade de experiências coletivas;

-a abordagem transdisciplinar é fundamental para a reflexão sobre as questões educacionais;

-no paradigma holonômico detecta-se que não existe uma única maneira de se administrar a escola, pois o cotidiano da realidade escolar será considerado relevante;

-há uma fragmentação e pluralidade da vida cotidiana que permite a aceitação do dado social tal como ele se apresenta, incoerente, ambíguo, incerto.

A história da educação no Brasil, como diz Roberto Mota (apud Sanches Teixeira, 1990), é a história de uma utopia que recusa a contaminação do cotidiano. No entanto, é no dia-a-dia que o fato social, cultural ou pedagógico acontece.

É nesse sentido que em nosso referencial, a cultura escolar é compreendida como a cultura organizacional da escola regida pelas teorias da administração escolar, pela teoria das organizações, pela teoria do currículo e programas e pelas leis de diretrizes e bases (este é o lado instituído); e ao mesmo tempo, regida pelas culturas dos grupos que compõem a escola e dizem respeito às vivências e ao cotidiano (este é o lado instituinte).

Para refletir sobre as questões que envolvem a escola, primeiramente é preciso considerá-la como um organismo vivo em que novas possibilidades possam ser contempladas livremente.

Maffesoli (apud Sanches Teixeira, 1990, p.112), diz que: “[...] a fecundidade, a originalidade e o aspecto prospectivo de uma obra são devidos aos espíritos livres que curto - circuitam as escolas, os dogmatismos e os métodos, que misturam estreitamente pensamento e paixão, não hesitando em fazer desta conjunção uma verdadeira aventura”.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **O Sentido dos Outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis, Editora Vozes, 1.999.
- _____. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **A Guerra dos Sonhos**: Exercícios de Etnoficção. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- BADIA, D.D. **Imaginário e Ação Cultural**. Londrina, Editora UEL, 1999.
- _____. **Paradigma do Imaginário e os Fundamentos organizacionais da Educação**. Araraquara, 2003 (texto digitado).
- _____. **Cultura, Organização e Educação**: temática recorrente. Araraquara, 2002 (texto digitado).
- _____. **Os Movimentos Institucionalistas**. Araraquara, 2003 (texto digitado).
- BADIA, D.D. & PAULA CARVALHO, J.C. **A Escola de Grenoble**: do “paradigma do Imaginário” à culturálise de grupos. Conferência da I Jornada de Estudos sobre o Imaginário. CIPI. FCL - UNESP Car, 2003 (texto digitado).
- BALANDIER, G. **A Desordem**: Elogio do Movimento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1997.
- BARRET DUCROCQ, F. **A Intolerância**. Foro Internacional sobre Intolerância, UNESCO, 27 de março de 1.997, La Sorbonne, 28 de março de 1.997, Academia Universal das Culturas (tradução: Eloá Jacobina). Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós- Modernidade**. Rio de Janeiro, J.Zahar Editor, 1998.
- _____. **Globalização**: As Conseqüências Humanas. Rio de Janeiro, J.Zahar Editor, 1999.
- _____. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro, J.Zahar Editor, 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, J.Zahar Editor, 2000.
- _____. **Modernidade Ambivalência**. Rio de Janeiro, J.Zahar Editor, 1999.
- CANEVACCI, M. **Sincretismos**: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- _____. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, L.A (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: Editora, DP&A, 1999 (p.115-137).
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede (**A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura; v.1). São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- _____. O Poder da Identidade (**A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura; v.2). São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- _____. Fim de Milênio (**A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura; v.3). São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CONNOR, S. **Cultura Pós- Moderna**: Introdução às Teorias do Contemporâneo. São Paulo. Editora Loyola, 1992.
- DIEGUEZ, M. *Regards sur l' inconscient de la rasion européenne*. In. **En Marge L'occident et ses autres**. Editora Aubier Montaigne, 1978 (p. 215-234).
- ECO, U. O nome da rosa. São paulo. Editora folha de São Paulo, 2003.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.
- GEERTZ, C. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro, J. Zahar Editor, 2001.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- GRUZINSKI, S. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo. Editora Loyola, 1992.
- LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.
- LIMA, R & MAGALHÃES J.M. O que se aprende na escola: cultura e conteúdos de saberes. In: **Educação Sociedade e Cultura**, p.149-180. Lisboa s/d.
- LORENZ, K. **Três ensaios sobre o comportamento animal e humano**. Lisboa: Editora Arcádia, 1975.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.
- _____ **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre, Editora Sulina, 1997.
- _____ **Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós- modernas**. RJ/SP. Editora Record, 2001.
- _____ **No fundo das aparências**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 1996.
- _____ **Lógica da Dominação**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1978.
- _____ *Le polyculturalisme petite apologia de la confusion*. In: **Racismes antiracismes- sous la direction d' André Béjine e Julien Freund**, Paris, Librairie de Meridiens, 1986.
- MAGALHÃES, M. A A Escola na transição pós- moderna. In: **Educação Sociedade e Cultura** p.97-124 Lisboa s/d.
- MENTES Perigosas**. Produção de Don Simpson e Jerry Breuckheimer. Coordenação de Johnn Smith. Manaus, 1995. 1 videocassete, 99 min, VHS, son.color.
- MORIN, E. **O Enigma do Homem: Para uma Nova Antropologia**. Rio de Janeiro, J. Zahar Editor, 1979.
- _____ **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1987.
- MUNIZ, S. **Reinventando @ Cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.
- _____ Cultura, diversidade cultural e educação(entrevista) In: TRINDADE, L. A (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1.999 (p.17-32).
- O NOME da Rosa**. Produção de Bernd Eichinger. Coordenação de: Jean Jacques Annaud. Música: James Horner. São Paulo, 1986. 1 DVD. 130 min.
- OUTEIRAL J. **Adolescer-Estudos Revisados Sobre a Adolescência**. Rio de Janeiro, Editora Revinter, 2003.
- PAULA CARVALHO, J.C. **Imaginário e Mitologia: Hermenêutica dos Símbolos e Estórias de Vida**. Londrina, Editora. UEL, 1998.
- _____ **Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico**. R.J: Editora Imago, 1990.
- _____ Sobre a Gestão Escolar do Imaginário. In: **Revista Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Vargas, (p.81-94) vol. 13 n° 112 fevereiro/maio 1989.

- _____ Imaginário e organização. In: **Revista de Administração de Empresas**. (EASP-FGV), p.31-48,v.25 n° 3 julho/setembro 1985.
- _____ Etnocentrismo, inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In: **Interface Comunicação, Saúde, Educação**. Núcleo de Comunicação da Fundação UNI, v.1, n° 1, Botucatu, São Paulo, Fundação UNI/UNESP, 1997. p. 181-185.
- _____ **Energia, símbolo e magia**: uma contribuição à antropologia do Imaginário. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCH/USP, Departamento de Ciências Sociais – Antropologia, 1984.
- POIRIER, J. *Heteroculture et Sociétés Africaines*. In: M. MAFFESOLI (Org.) **Anthropologie des Turbulences: hommage Georges Balandier**. Paris, Berg International, 1985.
- _____ *Tradition et novation: De la “situation coloniale” à la situation hétéroculturelle*. In: **Revue de l’Institut de Sociologia** (Université Libre de Bruxelles) *Les Nouveaux enjeux de l’anthropologie autour de Georges Balandier*, 1985.
- ROCHA, G. E. **O que é Etnocentrismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- ROSA, A . A . *L’idéologie de l’ autre*. In: **En Marge L’ occident et ses “autres”**. Editora Aubier Montaigne, 1978 (p. 235e 236).
- SANCHES TEIXEIRA, M. C. **Antropologia Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Imago 1990.
- SANTOS, S.B. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós- modernidade. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- SHWEDER, A R. A Rebelião Romântica da Antropologia Contra o Iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência. In: **Educação Sociedade Cultura**, p.135- 189. Lisboa s/d.
- SHOW de Truman – Show da vida**. Produção de Scott Rudin. Direção Peter Weir. Música Burkhard Dallwitz. São Paulo, 1998. 1 videocassete, 102 min, VHS, son. color.
- SILVA, T.T. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- _____ Os Novos Mapas Culturais e o lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: **Educação Sociedade Cultura**, p.125-142. Lisboa s/d.
- STOER, R.S.Educação e combate ao pluralismo. In: AZEVEDO, C.J (Org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2000, p.205-213.
- TACUSSEL, P. L’Attraction Sociale: la dynamique de l’Imaginaire dans la société monocéphale. Paris, Méridiens, 1984.
- TASSINARI, I.M.A . Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação .In: SILVA, L.A (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001, p.44-70.
- TRAGTENBERG, M. A Escola como Organização Complexa. In: WALTER, E. GARCIA (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea**: Organização e Funcionamento. São Paulo, McGraw- Hill Editora, 1978.
- VATTIMO, G. **O Fim da Modernidade**: Niilismo e Hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Editora. Martins Fontes, 1996.
- VIEIRA, R . Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. In: **Educação Sociedade e Cultura** p. 127-148. Lisboa s/d.

ZWEIG, C. & ABRAMS, J. **Ao Encontro da Sombra**: O potencial oculto do lado escuro da natureza humana. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.