

## A Escola de Grenoble e a cultura análise de grupos

Denis Domeneghetti Badia  
José Carlos de Paula Carvalho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, M., and VALDEMARIN, VT., orgs. *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85-7983-129-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

### 3

## A ESCOLA DE GRENOBLE E A CULTURANÁLISE DE GRUPOS

*Denis Domeneghetti Badia*<sup>1</sup>

*José Carlos de Paula Carvalho*<sup>2</sup>

*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 na neguentropia, as conversões do imaginário ao “real”, do “real” ao imaginário, do fantasma à práxis (o 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 informacionais, o imaginário se torna generativo, será então capaz de programar o “real” e, em se neguentropizando de modo prático, torna-se o “real”.*

(C. Castoriadis – E. Morin)

- 
- 1 Denis Domeneghetti Badia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Campus de Araraquara) e Diretor do Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (CIPI – FCL – UNESP – CAr).
  - 2 José Carlos de Paula Carvalho, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A cultur análise de grupos foi elaborada por J. C. de Paula Carvalho como metodologia de uma antropologia das organizações educativas.

Tendo como pano de fundo a filosofia da cultura do Círculo de Eranos (Ortiz-Osés, 1994) e a noção de função simbólica elaborada por Cassirer, perspectivada em uma filosofia das formas simbólicas, Paula Carvalho afirma que toda abordagem do real só pode ser feita pela mediação simbólica, ou seja, pelos sistemas e práticas simbólicas e, assim, esse universo das formas simbólicas organiza o real social como cultura. Por conseguinte, todo grupo sociocultural organiza o comportamento e educa por meio, especificamente, do sistema simbólico e da prática simbólica que ele veicula. Esse é o conceito ampliado de educação no qual, entretanto, a educação em sentido estrito é a prática simbólica basal de sutura das demais práticas simbólicas.

Daí emerge, na Escola de Grenoble (Badia, 1999), a noção de imaginário como cultura. O imaginário é a imagem plural e multifacetada que uma sociedade faz de si mesma ou, em termos mais específicos, os conjuntos psicoculturais que funcionam como polissemias simbólicas.

Como lembrava a Escola Cultura e Personalidade, apoiando-se em Freud, na cultura temos uma função manifesta, a cultura manifesta do grupo sociocultural, e a função latente, que nos dá a cultura encoberta do grupo sociocultural. Assim a noção de cultura como imaginário identifica três funcionamentos ou aspectos da cultura: a cultura patente, a cultura emergente e a cultura latente. A cultura patente está nos limites daquilo que os teóricos da organização chamam de cultura organizacional, ao passo que a cultura latente refere-se aos dinamismos inconscientes de estruturação e funcionamento da cultura manifesta. A cultura emergente, por meio dos ritos, mitos, ideologias e valores, permite captar tanto o aspecto patente – praxeológico da cultura de um grupo quanto os componentes afetivos-residuais da ação sociocultural nos grupos.

Desenvolvendo esse aspecto, que a cultur análise de grupos encampa, a Escola Cultura, Organização e Inconsciente ou Antro-

popsicanálise Institucional (Anzieu, 1984; Kaes, 1980) diz que, em todo grupo sociocultural, há duas dimensões do trabalho e da ação: o polo técnico (as tarefas que levam o grupo a se organizar) e o polo fantasmático (a vida afetiva dos grupos, como diz M. Pagès). Portanto, estudar ou mapear, tanto mapas de realidade quanto mapas de consciência do grupo, é levantar a cultura patente no polo técnico do trabalho e a ação do grupo, bem como a cultura latente no polo fantasmático do trabalho e ação do grupo. A cultura emergente é um viés estratégico, pois capta ambos os polos, dando pistas de ambas as culturas.

Desde sua Tese de Titulação, seguindo-se os Projetos Integrados de Pesquisa e os inúmeros trabalhos de colaboradores em cultur-análise de grupos, Paula Carvalho levantou o seguinte mapa das heurísticas em cultur-análise de grupos.

1. Mapeamento da cultura patente:
  - 1.1. heurísticas socioantropográficas (o esquema de P. Erny: fatores, agentes de socialização, instituições, atos pedagógicos, dinamismos e processos – trata-se do “perfil etnográfico”);
  - 1.2. heurísticas praxeológicas (a lógica da ação racional em Godelier e a *chart* de Malinowski);
  - 1.3. heurísticas diastemáticas (o estudo do espaço e suas configurações): a configuração da “paisagem mental” (modos de pensar, sentir e agir configurados como imagens e ideias) como *outillage mental* do grupo (suportes linguísticos, aparelho perceptual, aparelho conceitual, aparelho imagético-simbólico).
2. Mapeamento da cultura emergente:
  - 2.1. heurísticas héxicas (os resíduos e as derivações de Pareto; ideo-lógicas de M. Augé; mito-lógicas de Lévi-Strauss e axio-lógicas de Parsons-Kluckhohn e Gurvitch; rito-lógicas de Th. Maertens; personalidades modais de Devereux e a cotidianidade oximorônica de P. Carvalho-Badia);

- 2.1. heurísticas mitopeicas (as imagens-desejo de Bloch e as consciências dissimultâneas de Tacussel; as sensibilidades de Febvre; as metáforas obsessivas de Mauron; as imagens simbólicas e os complexos culturais da poética do devaneio de Bachelard e a imaginária hipárico-onírica de Frétygny e Virel);
- 2.1. a configuração das estórias de vida pessoal e do grupo de base e o diário de *rêveries*.
3. Mapeamento da cultura latente:
  - 3.1. heurísticas tesmiósicas (rito-lógica da corporeidade e socioanálise do protomental);
  - 3.1. heurísticas catéticas (a socianálise do protomental e a fantasmanálise de grupos de Bion, Ll. Mause, Anzieu e Kaes);
  - 3.1. heurísticas mitopoiéticas (a mitocrítica de discursos e a mitanálise institucional de G. Durand e P. Carvalho);
  - 3.1. heurísticas arquetipais (a arquetipologia das figuras míticas-imaginárias, o AT.9 e o mitodrama);
  - 3.1. a configuração régia do banco de sonhos individuais e grupais e o diário de sonhos.
4. Complementações heurísticas: os devaneios, as conversas paralelas e, em contraponto, o ensimesmamento, as práticas intersticiais e as práticas da dejeção, o chiste, o sonho acordado, o ludismo transicional do espaço potencial, do liminoide, do ek-noide, do anoide a tipologia das consciências dissimultâneas, a fenomenologia dos complexos e a imaginação ativa, as encenações, cenarizações e teatralizações, o onirismo grupal e o imaginal.

Observando que a escolha das heurísticas cabe ao pesquisador, segundo sua formação prioritária e a situação de campo, Paula Carvalho insiste em que, para um mapeamento da cultura patente, seja utilizada a *chart* de Malinowski e o perfil etnográfico de Erny; para o mapeamento da cultura emergente, destaca como estratégicas

o estudo dos valores, o estudo dos ritos e o estudo das ideologias; enfim, para um mapeamento da cultura latente, o AT.9 de Yves Durand e o levantamento dos microuniversos míticos do grupo, que podem se desdobrar como mitodrama, acrescidos do banco de sonhos, desenvolvido por J. Duvignaud.

Apresentamos, dada a sua importância para a pesquisa de campo, mais especificamente no âmbito da cultura patente, a *chart* de Malinowski e o perfil etnográfico de P. Erny ampliado por Paula Carvalho.

O objetivo é o estudo da escola como instituição e como grupo sociocultural na organização de seu projeto pedagógico-administrativo e de suas atividades internas e nos contatos com a comunidade, colhendo-se as falas do diretor, da equipe técnica, dos professores e dos alunos, nos aspectos e questões que lhes são específicos, discriminados segundo o roteiro abaixo.

1. Um estudo esquemático das diretrizes da cultura organizacional (a *chart* de Malinowski) ou a educação praxeológica (Godelier)
  - 1.1. Localização e histórico da Escola
  - 1.2. O esquema da *chart* (mapeamento): confrontar a Legislação em vigor, a estrutura administrativa e a direção de unidade escolar, o organograma da escola, o plano da escola e as falas do diretor, da equipe técnica e dos professores para se detectar a labilidade entre o “ideal” e o “real”, a dimensão da escola-instituição e da escola-grupo.

Carta, mapeamentos ou estatutos de uma instituição (“*charter*”) é o sistema de valores em nome do qual os homens se organizam, filiam-se a organizações já estabelecidas. Pessoal de uma instituição é o grupo que se organiza segundo certos princípios de autoridade, de divisão de funções, de distribuição de direitos e deveres. Regras ou Normas de uma instituição são as aquisições de ordem técnica: *know-how*, hábitos, normas jurídicas, injunções morais e costumes, que são aceitos pelos filiados ou impostos con-

tra sua vontade. Pessoal e Regras emergem da carta e dela dependem. Toda organização se funda nos entornos materiais (cultura material) a que está intimamente ligada, sendo-lhe os suportes materiais das atividades. Atividades dependem das capacidades e aptidões, do poder, da honestidade e da boa vontade dos filiados; ao passo que a regulamentação exprime condições ideais de execução; as atividades passam como conduta efetiva, enquanto a regulamentação é verbal. Função é o resultado bruto das atividades organizadas, opondo-se à carta, quer dizer, à finalidade (aos fins) buscada. (Malinowski, 1968, p.48).



2. O perfil etnográfico de Erny (1982) ampliado por Paula Carvalho (1982): os *elementos* constantes constituintes da descrição etnográfica são, por um lado, *fatores e agentes* e, por outro lado, *mecanismos e processos*.

2.1. Fatores (são os “meios” ou o “entorno”, ou o “ecossistema”/ sistema aberto de uma biocenose): meio nacional e meio étnico, meio linguístico e meio ideológico, meio de vida e meio de trabalho, meio de pertinência e meio de referência, incidências dos estratos sociais e das classes sociais, funções respectivas da casa e da rua, tipo de *habitat*, urbano ou rural, reunido ou disperso. Em suma: a totalidade das condições exteriores onde vive e se desenvolve o indivíduo, influenciando-o como seu ambiente ao mesmo tempo físico, social e cultural. Mas há as “instituições”, que são “meios especializados e organizados”,

destinando-se prioritariamente ou de modo derivado à “socialização” do indivíduo: a família, restrita ou ampliada, com suas extensões e possíveis substitutos; a frátria, a linhagem, o clã; a escola, os institutos especializados de assistência social, a Universidade e seus programas de extensão à comunidade escolar e paraescolar, os locais de educação pré-, pós-, peri- ou paraescolares; as classes de idade e suas categorias, como bandos, “tribos”, gangues, clubes, movimentos de fraternidade, dormitórios e casa comuns de agrupamentos de jovens; locais de trabalho e aprendizagem profissional; associações de qualquer natureza, cooperativas, sindicatos; exército e Igreja; “sociedades de iniciação” (tribos, gangues, pseudoespécies), hospital, prisão, eventualmente; a influência, quais e como da mídia. Destaque especial deve ser dado às “organizações”: administrações, burocracias, legislações, programas, calendários, planos de atividades, sistemas de segurança e policiamento, de mutirão, tipos de arquitetura, ocupação do espaço... Mas “meios, instituições e organizações” encarnam-se concretamente em *agentes de socialização e atos pedagógicos* em que se decompõe todo e qualquer processo de socialização / integração.

- 2.2. Agentes de socialização: pais, avós, irmãos e irmãs, colaterais de parentesco (tios etc.); domésticos, babás e governantas; pares, companheiros, colegas, primogênitos; preceptores, instrutores, professores, vigilantes, monitores, animadores, líderes de grupo e lideranças; educadores, recicladores, orientadores, psicólogos; “iniciadores”, mestres espirituais, gurus; padres, religiosos; personificações da lei, policiais, magistrados, guardas; agentes míticos, entidades, padrastos e madrastas, gênios, almas e espíritos, anjos e demônios, ancestrais, personagens lendários; animais domésticos.
- 2.3. Atos pedagógicos: designar, enunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar; mostrar;



propor modelos, dar exemplo; sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, inculcar, doutrinar, domesticar; guiar, dirigir; habituar, acostumar; despertar, interessar; revelar, iniciar; escutar, deixar expressar, impor silêncio; questionar, interrogar; julgar, apreciar, desprezar, louvar, criticar, valorizar, desvalorizar, propor um exemplo; deixar fazer, permitir; sancionar, punir, recompensar, frustrar, gratificar; aprovar, proibir, desaprovar, reprimir, interditar, advertir, ameaçar; incitar, solicitar, encorajar, desencorajar, provocar, estimular, excitar; levar a, obrigar, impor; gracejar, “gozar”, zombar, culpabilizar; transgredir.

- 2.4. Mecanismos: a imitação; o condicionamento, o hábito, a aprendizagem; a censura, a repressão; o deslocamento, a compensação, a sublimação, a simbolização, a ritualização; a introjeção, a interiorização, a formação de imagens, a identificação; a projeção, a produção de fantasias e de fantasmas, a exteriorização, a expressão; a ansiedade, o bloqueio, a inibição, a fixação, a regressão, a puerilização, a infantilização; a transferência; a motivação, a aspiração, a atração, as ligações afins, as afinidades, o chamado, a escolha; a intelectualização, a racionalização, a conscientização; a classificação, a competição, a categorização, a comparação, a avaliação, o juízo, a crítica, a contradição; a comunicação dos inconscientes, a afetividade, a partilha das imagens, fantasias, o jogo, o sentimento de comunhão e de comunidade, o sentimento de destino comum, os ideais; a formação de complexos, de atitudes, de opiniões, de estereótipos de comportamentos, os preconceitos.
- 2.5. Processos: maturação, integração psicofisiológica e social, impregnação linguística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade.

## 2.6. Outros:

- levantamento das principais dificuldades e problemas da / na escola e as tentativas de equacionamento e / ou soluções;
- a existência, formas e modos de ação dos etnocentrismos pedagógico-gestionários;
- a existência, formas e modos de ação dos preconceitos e de suas “estratégias” eventuais;
- a presença da “problemática da Sombra” (individual, grupal, social, coletiva, biológica);
- o estatuto do corpo e seu “tratamento” em suas extensões (roupas, tatuagens etc.);
- as inovações introduzidas no âmbito da escola, funções, finalidades e eficiência;
- a cogestão;
- a presença de fatos e ações considerados como “violência”, o porquê e o como do encaminhamento;
- os rituais de confraternização, os ritos de expressão e os jogos, os ritos “instrumentais” (burocratização da vida escolar), os ritos de “tribalização”;
- os modos formais e informais de presença da comunidade na escola e o confronto possível entre burocratização e participação;
- os ideais, os desejos, os projetos e planos, as expectativas.

## **As pesquisas culturanalítico-grupais em etnografia de escolas**

Nosso objetivo não é, aqui, mapear os trabalhos já realizados em culturálise de grupos sem ou com escolas, pois já o fizemos em outro texto (Badia, 1999). Tampouco apresentar na íntegra o texto do trabalho com etno escolas (Paula Carvalho, 1992; 1994a; 1996; 1997; 1998; 1999) constante do primeiro Projeto Integrado Feusp-CNPq.

Nosso propósito é apresentar, de maneira sucinta, os blocos semânticos das conclusões finais da pesquisa que realizamos em três escolas: o Colégio Iavne – Beith Chinuch (São Paulo-SP), a EEPSG. João Pedro Ferraz (Ibirá e Termas de Ibirá-SP) e o Liceu Pasteur (parte francesa, São Paulo-SP).

Em termos quantitativos de expressividade do universo de pesquisa, no Colégio Iavne - Beith Chinuch, foram pesquisados 143 alunos (a totalidade da escola) e dessa amostragem retidos 89% dos Colegiais e 45% das demais séries; da EEPSG. João Pedro Ferraz, foram pesquisados 173 alunos, representando 85% do alunado, sendo retidos 71% dos Colegiais e 30% das demais séries; do Liceu Pasteur (parte francesa), pesquisados 98 alunos, representando 80% do alunado, retidos 74% dos Colegiais e 40% das demais séries. Como heurísticas para todos os aspectos da cultura (patente, emergente e latente) foram utilizados prioritariamente: o perfil etnográfico, com as entrevistas semiestruturadas, os questionários temáticos e a observação participante; as composições temáticas; as ritológicas; as técnicas de “imaginação ativa”, a detecção temático-obsessiva juntamente com o “caderno de devaneios” e o “caderno de sonhos”; e fundamentalmente o AT.9.

Reproduzimos, aqui, as conclusões finais sobre as *paisagens mentais* das escolas e os tipos de cultura escolar / imaginários, que encerram a pesquisa na dimensão das culturas patente e emergente. No Colégio Iavne, “predomina” uma “educação configurativa” (segundo G. Bateson e M. Mead [1971], nessa cultura há um “padrão de simetria” no aprendizado entre-pares) e mesmo “pós-figurativa” (aqui, o aprendizado está figurado de antemão pelos adultos que o transmitem aos jovens: “padrão de complementaridade”), no caso de a tradição ser muito marcada, e para tanto basta que nos remetamos, no “perfil etnográfico” ou “culturas patente-emergente”, à gama integrada de agentes de socialização, envolvendo ancestralidade, pela família, os *peer groups*, a escola como comunidade aos religiosos; se termos traços de “cultura pré-figurativos” (“padrões de reciprocidade”, os adultos aprendem com os jovens, e mais, só esses conseguem vislumbrar laivos de

um futurível), poderemos somente presumir sua existência pelos indicadores socioeconômicos e, de certo modo, pelos movimentos de juventude; entretanto, não temos elementos mais seguros, além do que se nos afigura, em uma educação de teor tradicional, certa incompatibilização... Não obstante, o “cosmopolitismo” dos judeus e o sionismo na política da “Aliah” poderiam sugerir o contrário... Mas, atendo-nos no já referido “perfil etnográfico”, aos “atos pedagógicos centrais”, talvez seja mais prudente em termos de material que a resposta seja dada pela configuratividade, no qual pais e filhos aprendem em comum e trocam experiências dado o ritmo de mudança heterocultural, onde persistem, entretanto, a nosso ver, marcas pós-figurativas de rompante à disputa da prioridade. As comunidades (movimentos comunitários, clubes etc.) são extensões da “comunidade de destino” e da “comunidade emocional” (expressões da socioantropologia do cotidiano de M. Maffesoli) que, apesar de algumas desavenças internas (apontadas por alguns protocolos do AT.9) soldam-se no sentido de preservação e desenvolvimento da cultura do judaísmo contra a assimilação. É importante marcar as molduras “espaciais” (a “geoteologia”, segundo Neher, de “Eretz Israel”) e “temporais” (a escansão das atividades por um tempo sagrado judaico, marcado pela renovação sabática e pelas festividades além de atividades aparentemente profanas e de cultura; por exemplo, presenciamos a comemoração dos Quatrocentos Anos da Inquisição Espanhola, a elaboração do painel com a história de vida das famílias e com a história de vida da comunidade Iavne-Beith Chinuch) que se nimbam de significação etnorreligiosa. Nesse sentido, o “vínculo orgânico” é de extrema importância. Por tais razões, falaremos da existência de uma “cultura expressiva” fundamentalmente (e dadas as condições socioeconômicas, apesar de encontrarmos nos protocolos, como aspirações, planos e sonhos acordados, a profissionalização, não se trata de uma “compulsão praxeológica”, pois não estamos, como lembra Bourdieu, aqui no caso, na dinâmica única de uma sociedade competitiva, nem a aquisição de títulos escolares capacitará mais ou menos para a estrutura ocupacional, desde que, ainda lembra Bourdieu, os lugares já es-

tão, de certo modo, garantidos, porque “de raiz”) e, assim, de uma “educação expressiva de teor tradicional”, portanto envolvendo “ritos de consenso e ritos de diferenciação” (Bernstein) etnotípicos.

Trata-se, portanto, de um “imaginário da ordem”, com um acréscimo, da “ordem da Tradição Judaica”, pois é a dimensão religiosa do judaísmo, de modo sócio-histórico e / ou de modo mitopeico, que informa a formação sempre a partir da ontologia e da ética do “Naasse Venichma” e do sentido de cumprir e realizar a Torah. Por isso encontramos com os próprios alunos um “mapa” bastante preciso de valores (a axiologia judaica). É uma “pedagogia da Tradição”, aliás, pautada pelos rituais vários de iniciação às classes de idade (o mais conhecido, o Bar-Mitzvá), mas também às confrarias do saber “esotérico”.

No caso da EEPSPG. João Pedro Ferraz é ineludível a enfática presença, talvez não tão articulada em seus nós de significação, como em toda escola pública (aqui temos um tipo especial: a “escola rurbana” da “rurbanização” de Gilberto Freyre, com uma amostragem de miscigenação e caldeamento de imigrantes e migrantes estonteante, num “sincretismo” [Canevacci] de “pensamento mestiço” [Gruzinski]) da “educação instrumental” e, portanto, da praxeologia, um dos padrões de respostas em muitas questões, e por vezes dotados de priorização, portanto também dos ritos de escolarização, esses talvez pouco articulados ou sem toda a pregnância que lhes empresta Bourdieu e o ensino francês do Liceu Pasteur, por exemplo. Mas se as rito-lógicas racionais / produtivas enfraquecem, se arrefecem (apesar de muitas respostas do desenho orientado, na questão 12, sobre o traço pós-moderno e heterocultural da “revolução escolar”, assim como exemplificações muitas da “matriz cultural do moderno” em oposição ao tradicional, na escola, citar precisamente a importância do “curso de processamento de dados” e de “computação”...), também tenderá à progressiva implosão / explosão ou corrosão do “imaginário da ordem” correlato.

Por isso, ficamos com um “imaginário da ordem problemática”, que abre espaço para a presença da “educação expressiva”, entretanto dentro dessas contextualizações corrosivas e explodidas, não

havendo lugar, portanto, para uma reprodução axiológica rigorosa, pois a “tábua de valores” é reapropriada e reinterpretada, o que torna a educação expressiva existente na escola, ampliada e permeada pelos ritos de consenso tornados ritos do orgânico-convivial e os ritos de diferenciação postos sob a égide da “*generation gap*” e da “cultura configurativa”, também da “cultura bipolar” (aquela que na “heterocultura pós-moderna” se nutre simultaneamente, em “*bricolage*”, de duas matrizes: Tradição e Modernidade, segundo Balandier e Poirier). Entretanto, essa matriz ou matriciamento explodidos expandem-se rumo à presença dos “vazios institucionais” e dos “lugares da anomia”, ainda que “transversalmente” ou à “margem paralela”, de modo que teremos lugar para certas manifestações da educação expressiva como “educação fática” (o “fático” será também um dos padrões de respostas em muitas questões, e por vezes dotado de prioridade) e para certas manifestações do “imaginário anômico / a-estrutural” com os ritos da socialidade proxêmica, os ritos atópicos e os ritos da corporatura.

Nenhum “perfil etnográfico” se processualiza sem ritos e, se nos remetermos ao mapa da cultura patente, veremos que o tempo escolar nas escolas laicas e públicas perdeu a dimensão ontológica de um “ritmo sagrado” (como nas escolas confessionais, mas sobretudo nas etnoescolas, judaicas sobretudo, assim, em nosso caso, o Colégio Iavne): temos um calendário em “mosaico”, marcado pelo descaso e, se com Roberto da Matta, no caso da presença temporal do “sagrado” no Brasil, lembrarmos que há três momentos-ritmos sagrados do Tempo, mas diversamente distribuído em sua organizacionalidade e gestoreidade por várias instituições sociais (a Semana Santa e a Igreja, o Carnaval e o Povo, a Semana da Pátria e o Exército), vemos que a escola acolhe, em pálido eco, “comemorando” (é o sentido ritual de “ceremony” na antropologia ritual britânica), a Pátria e uma que outras datas cívicas. Assim, foi-nos mencionado como “atividades culturais constantes”, ou ritos de consenso da cultura expressiva, o “passeio ciclístico de Sete de Setembro”; mas também a “gincana do Grêmio” e as “festas juninas” que, essas, derrapam já rumo à presença de uma educação fática e de ritos

de consenso tipo orgânico, talvez indo mais além se observarmos com G. Durand toda a polivalência simbólica do “junino”, além de ambos os eventos serem uma “festa” de certo modo incorporando-lhe, por mais escamoteado que seja, sua fenomenologia tal como nos mostraram Caillois (o sagrado de transgressão), Duvignaud (o anômico tendencial), Wunenburger (a numinosidade do contato), Huizinga (o lúdico-transicional), dentre outros.

Entretanto, há um fato ritual da maior importância: se descontermos certa sacralização / ideologização da merenda, em voga em campanhas e planos educacionais e assistenciais, poderemos dizer que o único obstáculo que encontramos à aplicação da pesquisa foi ... o espaço-tempo da merenda tem que ser respeitado e a aplicação interrompida, se for o caso, ou seja, é um evento ritual da maior significação, pois é o que rompe o tempo profano e instaura outra qualidade de tempo junto com outra composição congraçamento de espaço. Realmente, é a merenda um ritual fático-proxêmico envolvendo uma “oralidade grupal”, apresentando sim um caráter de “deipnon-comunhão” (ou “eranos”...) juntamente com certa perversidade petroniana do “Satyricon” (a manducação), que também é um ritual de mesma estirpe e que chamamos por antonomásia (aliás observado em muitos outros lugares de convivialidade, como a praça, o barbeiro, os bares, sobretudo envolvendo uma guerra-cortejo picante de sexos) de “parentesco de gracejo e zombaria”, nos termos de Radcliffe-Brown e Mauss. São, entretanto, as pichações (“ritos intersticiais de dejeção”) e as depredações que nos brindam com um riquíssimo e nunca explorado, ao nosso conhecimento, material de que a escola e Ibirá são surpreendentes palcos, os “rituais de corporatura” e os “devaneios musculares”, os “mimodramas da goela primal” – sobretudo presentificando-se no “*orgasterion*” (no sentido etimológico de “*orge*”) que são as “Termas de Ibirá” (banhos, saunas, matas, capões, fontes, brejos, riachos, lamas sagradas, ervas defumantes etc.) –, tudo a constituir-se como densos recortes temáticos, sobretudo o “cogito corporal”, pois é não só um aspecto do imaginário da escola, mas do imaginário de grupos pseudoespeciatórios ou “tribos”, além de ser um

grande tema a ser retrabalhado desde a antropologia e pedagogia do gesto de Jousse e Fromont.

Pelo que toca ao Liceu Pasteur, temos uma situação mais cheia de meandros, com isso querendo indicar a necessidade de uma leitura em dois níveis, ou melhor, de uma “*lecture du soupçon*”, “sintomática” mesmo. Em que sentido? No sentido de uma realidade apresentar-se aos olhos dos alunos de um modo e de ser a eles apresentada de um modo outro que, se extremamente contraditório com a primeira visão, precisa ser atenuado para persuadir... enquanto, nas “profundezas”, se exerce um controle larvar. Inútil dizer que o inconsciente dos alunos registra isso... e daí a elaboração de respostas “estéticas”, reproduzindo um “modo estético” de ser característico do universo francófono, como aliás acusou-o o próprio E. Morin. Esse “modo estético” consiste naquilo que G. Durand chamou de “gidismo social”, ou seja, um modo “crítico” no vazio sem as correlatas implicações éticas ou comportamentais, o que leva a uma clivagem entre o que se diz e o que se faz, como Jaurès já criticara na cultura francesa de teor iluminista; e, ao mesmo tempo, leva a paliativos e à atenuação da angústia. Seria como “uma representação do eu na vida cotidiana”, fato denunciado também, por exemplo, por Duvignaud: a discussão acontece sempre em termos de “cultura”, portanto em torno a um ideário e a logomorfias, quando não só em torno de palavras e, mais sofisticadamente, como mostrou Barthes, em torno de “logotécnicas” (discursos competentes).

Seria preciso contrapor a tal enfoque, que não se pretende exclusivista, nem excludente, as considerações tão ricas de M. Maffesoli em torno do “paradigma estético”, no qual evidencia como que uma “ética do estético” característica da pós-modernidade, que explode na cultura latente dos AT.9 do Liceu Pasteur. Por isso vemos – amplificadas pela rede de leituras crítico-sociais, estendendo-se dos existencialismos aos decadentes e ao absurdo, envolvendo autores como Sartre, Camus, Céline, Bloy, Rimbaud, Gary, Larbaud, Péguy, Claudel, Le Clézio, Rolland, Zola etc. dentre muitos citados no questionário – as críticas à evolução e ao “progresso” na “ética”



do “espírito do capitalismo”, de certo modo neutralizadas pelo “esteticismo” e um certo “*bien rangé*” característico do “complexo burguês do homem austero” (Houaiss). Exatamente essas molduras do individualismo burguês são reproduzidas no universo escolar francófono, como já conhecemos tão bem das descrições de Lapassade e Lobrot, de Bourdieu, mas sobretudo de Duborgel. À frente delas, vemos como tais “molduras” aqui são reproduzidas em termos de uma “educação instrumental” – em que pese “A Reprodução”, o sistema educacional francês crê na “*réussite*” e no currículo – que, como lá, portanto integrada ao sistema global da reprodução cultural, é temperada pela arte como “educação expressiva”. Observe-mos, entretanto, que aqui há como que um deslizamento “tropical” vindo a beneficiar com certa expressividade verdadeira os setores das artes no Liceu Pasteur. Em termos das molduras, também, apresenta-se uma “cultura configurativa”. Entretanto, assistimos a dois deslizes, aqui como lá: os “*peer groups*” – naquilo em que são possíveis contornando-se a privacidade burguesa, esboçando-se “tribos” – acabam por desenvolver os pródromos do que seria, ou será, uma “cultura pré-figurativa”. Afinal, Maio de 68 não está tão longe assim das camadas liberais e intelectuais parentais! Mas isso assustou! Por isso o deslize de um larvar controle por uma “cultura pós-figurativa”, que se esconde como tal, ou mesmo que se deixa entrever, criando em alguns casos, dado o confronto de impossível síntese, uma situação de “double bind” sociocultural, como mostrou especificamente Yves Barel. À frente disso, desenvolvem-se os ritos correlatos apontados por Bernstein, sendo que o consenso é, de fato, problemático, conquanto assim não se apresente. Observe-se que a “disciplina” e a “organização” primam como ritos no dimensionamento dos espaços físico e mental. Assim, há um “imaginário da ordem problemática” (na realidade, problematizável, pois que escamoteada e, se reconhecida, resolvida através ...do esteticismo).

G. Poulet mostrou que há toda uma crítica temática a ser construída em torno do Espaço e Tempo como categorias basais do imaginário. Pensamos, também, que o recorte temático deverá incidir no imaginário do espaço e do tempo, em cada escola, seja como

“tempo da derrelição e espaço da socialidade” no Liceu, seja como “tempo das perseguições e espaço de Eretz-Israel” no Iavne, seja, enfim, como “cogito corporal” na EEPSPG. João Pedro Ferraz.

A teoria geral do Imaginário de G. Durand e da Escola de Grenoble mostra como as produções imaginárias estão ancoradas em uma reação da “função fantástica” contra a dissolução trazida pela temporalidade e pela morte, em suma, a angústia original. São elas, assim, mecanismos semânticos de defesa contra o tempo e a morte. Entretanto são, também, portadoras do “Princípio Esperança” (E. Bloch) e, nessa medida, a “fantástica transcendental” constrói-se numa comutação do Tempo em Espaço, ou melhor, seu alicerce é a noção de Espaço. Em suma, a temporalidade e a morte fazem corpo com a “*Entzauberung*”, o “desencantamento do mundo” ligado ao “*Kapitalismus Geist*”, ao passo que o “reencantamento do mundo”, a “*Bezauberung*”, se processa por meio da operacionalização imaginária da “função simbólica” centrada no Espaço como categoria fundamental. Temos, assim, no trajeto da modernidade, a polarização Tempo-Espaço, como nos mostra G. Durand.

É nesse esteio bachelandiano que, com a crítica temática de G. Poulet, falávamos de um estudo monográfico das visões e do imaginário do Tempo e do Espaço nas escolas em pauta: assim, o Colégio Iavne traz uma visão de temporalidade judaica não só rítmica – o tempo litúrgico que escande o tempo profano –, mas profundamente histórica – o tempo da “Besta do Apocalipse - Holocausto” e a expectativa messiânica –, no qual já observamos, para o segundo caso, a intensa carga de angústia ... que é “eufemizada” com o espaço, que é Eretz-Israel...

No Liceu Pasteur, temos evidenciado, de modo prenhe e pungente, o pessimismo e a descrença engendrados com o liberalismo do progresso, despontando naquela temática que tão bem esquadrinhada já o foi por Dédéyan no designado “*nouveau mal du siècle*”... Entretanto, a eufemização ocorre, aqui, através do que Duvignaud chamou de “utopias ecológicas” da cultura francófona, e M. Maffesoli de “ecologização do social”, ou seja, de formas do espaço...

Na EEPSEG. João Pedro Ferraz, a situação é mais atenuada pelos laços provinciais e comunitários, por um fluxo mais amplo, espontâneo e natural de “socialidade” ou de “fático”: aqui as faces/*fauces* do Tempo e da Morte fazem-se presentes na devastação precisamente do espaço que é a Natureza, entretanto uma Natureza vivida e não idealizada, e a luta se manifesta na repulsa aos citricultores e no impacto da rurbanização. Como se pode ver, usando todo o material da pesquisa, além da literatura genérica, poderemos esboçar pioneiramente, a modo conclusivo, tais monografias. As possibilidades se complexificam com o impacto da pós-modernidade ou da situação heterocultural – amplamente evidenciada no material de pesquisa e na literatura genérica aplicável aos casos em pauta – pois, como lembra M. Maffesoli, um dos grandes traços dela é o centrimento sobre a noção de Espaço (e corpo)...

Assim, com o Colégio Iavne temos um *imaginário da diabolética* cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito anamórfico* (ou *enantiomórfico*); com o Liceu Pasteur, temos um *imaginário da derrelição* cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito “aesthetic”*.

Enfim, com a João Pedro Ferraz, temos um *imaginário da convivialidade* (ou *corporeidade di(s)gressiva*) cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito corporal*.

Passamos, agora, às conclusões que encerram a pesquisa na parte da cultura latente. (Paula Carvalho, 1998a). Fazem-se necessários três esclarecimentos: 1. A despeito das ponderações feitas pessoalmente por G. Durand, constatamos empiricamente que, em termos de “heterocultura” (Poirier), o imaginário anômico traduz a presença de um “vazio institucional” e do “universo da angústia” – a que se ligam as várias formas de violência no universo escolar. 2. Contrariamente às expectativas do banco de dados franceses – esperando a priorização maciça de um universo heroico –, nós e nossos colaboradores de pesquisa, e em suas próprias pesquisas em outras regiões do Brasil – nesse “país de contrastes” e “terras do *bricolage* sincrético” –, encontramos, em plena articulação com a primeira observação acima, a priorização de um universo sin-

tético – dramático ou disseminatório, para o Colégio Iavne-Beith Chinuch fundamentalmente da ordem de 66,66% sobre 25% de heroico e 4,16% de místico, a não estruturação caindo em torno de 4,16%. Mas em termos de subtipos de universo sintético tivemos: 39,57% de DUEX (sendo 29,16% de forma diacrônica e 10,41% de forma sincrônica) e 29,16% de SS (sendo 20,83% de forma diacrônica e 8,33% de forma sincrônica). No Liceu Pasteur, 65,57% para o sintético, contra 26,22% para o místico e 8,19% para o heroico, sem não estruturação. Mas como subtipos do universo sintético tivemos: 45,39% para o SS (sendo 31,94% de forma diacrônica e 13,45% de forma sincrônica) e 20,17% para o DUEX (sendo 15,13% de forma diacrônica e 13,45% de forma sincrônica). Na João Pedro Ferraz, deu-se a expectativa do banco de dados: para 40,25% de universo heroico, 29,87% de sintético e 25,97% de místico, contra 3,89% de não estruturação. Mas por uma “tabela de conversão em homologias” (porque são os protocolos AT.9 mais densos semanticamente e tornados “prioritários” pelas redundâncias com as outras técnicas usadas para validação), tivemos o sintético com a distribuição percentual de 23,37% para o DUEX (com 14,28% de forma diacrônica e 9,09% de forma sincrônica) e 6,49% para o SS (com 3,89% para forma diacrônica e 2,60% para forma sincrônica). Mas o fundamental é que, em todos os Colegiais, a análise simbólica revelou distintamente, e de modo “marcado” (no sentido linguístico e semiológico), as “formas negativas” dos AT.9, impregnados de um universo da angústia e, de tal modo, que fomos levados – assim como outros colegas em pesquisas paralelas e independentes, em outras “zonas de contato” (J. Clifford) – a propor uma certa autonomia do “universo da angústia”, de tal modo que o universo se fechava sobre si mesmo, em última instância, não estimulando uma “resolução” de outro teor. Aliás o próprio Y. Durand, em correspondência pessoal, e depois em seu livro (Durand, 1988), proporia batizar o Livro I, Parte 1 de “As estruturas antropológicas do Imaginário” de G. Durand, como universo autônomo, em nosso caso, universo da angústia, cuja hipótese assumimos, entretanto, ainda em aberto para outras pesquisas... Provisoriamente, e de modo

mais precisamente descritivo do que interpretativo, conviria melhor dizer que lidamos com um universo sintético com *teor* de universo da angústia (Iavne e Liceu) e com um universo heroico com *teor* de universo da angústia (J. P. Ferraz)... Lembraríamos, com G. Vattimo, que se a heterocultura pós-moderna tem como um dos traços, na pós-modernidade filosófica de Nietzsche e de Heidegger (1874 e 1930), o “colapso do fundamento” – que Heidegger, em *Unterwege zur Sprache*, relaciona de modo assaz significativo, ao dizer que, doravante, o fundamento (“*Grund*”) é a ausência de fundamento fundante ou “*Ab-Grund*”, que é o abissal...–, esse abismo onde se cai agencia precisamente a “catamorfia” ou a “catábase” – em G. Durand, o “schème” da queda, que é sobredeterminante nos demais “schèmes” do Livro I, Parte I, que cruzaríamos com a observação de M. Klein que o “medo do escuro” é o “medo da queda” que funciona como agenciador da “posição arcaica” de tipo “maníaco-depressiva”...– e daria conta do “universo da angústia”. Mas também, em termos de energética psíquica junguiana, a lei da enantiodromia tornaria compreensível isso, pois, em nível das culturas patente e emergente, encontramos uma “cultura configurativa”, mas com “percolações” (Bril) de traços “pré-figurativos”, configurando um imaginário da ordem problemática ou problematizável, portadora de virtuais conflitos e enfrentamentos com a geração adulta que modela ou “faz que aprende para controlar o conteúdo da novação”. Ora, essa “pré-figuratividade” potencial é fator de angústia e viria explodir em nível da cultura latente... como Sombra individual, grupal e coletiva à cultura escolar/imaginário instituído... Coisas boas para serem pensadas, segundo P. Ricoeur. 3. Após os estádios antropossociográfico e arquetipal, a culturálise de grupos envolve-se com o problema da intervenção sociagógica (problemática para o antropólogo que somos, mas não para os alvos de educadores, agentes culturais, pedagogos, psicólogos e gestores). Não obstante, se a “educação fática” se importa com “formar sensibilidades de teor mytho-poético” graças a um “processo de individuação-reconciliação social e coletiva” (Ortiz-Osés), mesmo que seja à custa da transformatividade dos “grupos

empíricos em grupos ou grupalidades internas” (Kaes), não há como elidir a sociagogia. Nesse sentido, nossa arquetipologia socio-cultural (Paula Carvalho, 1992), a partir da sociologia profunda de G. Durand (1976), em convergência e/ou conflito hermenêutico, permitiu estabelecer uma rede de homologias entre os universos de Dumézil-Parsons (Tyrakian), de Bion, de Anzieu e de Kaes, por meio também de um estudo de Plaut gentilmente enviado sobre o “híbrido Klein-Jung”. Esse quadro, pelo estudo homólogo dos modos de organização da sociabilidade dos grupos em função do imaginário, poderá ser uma heurística sociagógica (ou praxiátrica) onde a intervenção, entretanto, dado o teor da interdisciplinaridade (onde o imaginário é esse tecido “entre-saberes”), será sempre um trabalho de grupo de “especialistas” “en-ciclo-pédico” (como diz Morin)... Mas em que medida a taylorização e a departamentalização gullickiana e urwickiana da “Universidade/Escola administrada” (M. Chauí) permitirá que isso, esse “pensamento complexo” que colapsa a organização burocrática, se produza?

É preciso, agora, que esquematizemos (Badia, 1998, p.122-32) as *redes de homologias* para leitura escalonada e transversalizada do nível psicológico individual ao nível antropossocial, passando-se pelo nível psicossociocultural ou grupal. A cada rede correspondem indicações “dedutivas” com grande plausibilidade para os focos e modos de sociagogia ou intervenção com / através do imaginário grupal (para os antropólogos e sociólogos)... e individual (para os psicólogos), sendo que aos educadores, pela formação bifronte nessas ciências aplicadas à educação, cabe a combinação, de acordo com as situações, oportunidades e alvos, dos dois modos. Teríamos o seguinte esquema, em que se vinculam: a estrutura antropológica do imaginário e o correlato microuniverso mítico / identificação do personagem no AT.9 / papéis na estrutura familiar e papéis nos grupos restritos / papéis e funções na estrutura social / ordens no espaço social mítico / funções (Parsons) / hipóteses de base (Bion) / organizadores psíquicos inconscientes das relações sociais grupais (Anzieu), a que seria preciso ainda homologar os mitos e fantasmas da fantasmanálise de Kaes e Ll. de Mause.

Portanto, teríamos as seguintes redes ou “tipicalidades”:

1. universo heroico / actante individuado / herói combatente / filho maior ou primogênito (honra) / guardiães da lei do grupo / militares-defensores-território / ordem marcial / função de integração (I) e função de realização do alvo (G) / ataque-fuga / imago paterna bivalente – imago clivada “mãe má” (inveja / “mau seio”);
2. universo místico / actante auxiliar / personagem místico / mãe / papel funcional no grupo / produtores-trabalhadores / ordem quirinal, patrimonial ou econômica / função de adaptação (A) / acoplamento-expansividade messiânica / fantasma originário de sedução – fantasmas originários de vida intrauterina e de cena primitiva;
3. universo sintético (DUEX e SS de forma sincrônica) / actante interativo / mensageiro / tio (avunculato-mediação) / mediador-encorajador / intermediários-comerciantes / ordem mercurial ou hermesiana / função de realização do alvo (G) / acoplamento-expansividade messiânica / duo sedutor – complexo de Édipo precoce (imago dos pais combinados, da mulher com pênis, da mãe fálica); *toilet-breast* – práticas intersticiais da dejeção; envoltório psíquico do grupo – imago fraterna ou societal (ou sodalício ou fratriarcado [O. Osés], hoje, “tribos”);
4. universo sintético / actante principal / “*anthropos*” / pai / papel de líder / chefes-governantes-reais / ordem hierárquica ou imperial / função de latência (L) / dependência / imago paterna do “bom pai” - Phallus;
5. universo sintético (DUEX e SS de forma diacrônica) / actante atrativo / princesa-objeto “sagrado” / qualquer criança (divina-prodígio) / papéis pessoais de prestígio / estatuto divinizado arte-religião-ciência / ordem pontifical ou cultural / função de integração (I) / dependência / imago clivada da “boa mãe” (vínculo - “bom seio”);
6. universo da angústia / actante oponente / personagem monstruoso / pai “indigno” – filho “pródigo” (“ovelha negra”) /

agressor – negador – isolado – indiferente / monstros sociais – déspotas – delinquentes / ordem diabólica... negativização geral e niilismo ou Sombra.

Por isso, com relação à rede 6, Y. Durand preferiu posteriormente “disseminar” o “actante oponente” distribuindo-o por cada actante como “aspectos negativos do actante”, como Sombra da positividade de cada actante, como “valores negativizadores” em cada actante, fato que nos leva a questionar, como o fizemos, que, se por um lado, há um ganho compreensivo em termos de “obumbramento actancial” e Sombra, por outro lado, coloca o problema metafísico da “edulcoração do Mal”, da existência mesmo do Mal (Paula Carvalho, 1994b), no preciso sentido em que questiona D. de Rougemont (1982), isso independentemente de cairmos em um dualismo de teor maniqueísta (Durand, 1980a), no caso de não aceitarmos tal redução-distribuição... Afinal, como o Diabo a Deus, o actante oponente assim se polariza ao actante principal, como a desordem / anomia à ordem sinárquica / logos. Entretanto, essa “distribuição obumbrosa” é significativa e de grande importância heurística na dinâmica psicossociocultural do *Anthropos*. Mas, é escuso dizer, a questão fica em aberto...

Em suma:

1. A perspectiva arquetipológica e antropológica conduz-nos à imbricação do singular e do universal e, em nosso caso, da multiplicidade e da unidade. Há um só universo simbólico nas três escolas, modulado, entretanto, segundo “complexos culturais” específicos que ditam os “estilos” peculiares organizacionais e educativos. Há, assim, formas específicas do imaginário / cultura escolar como “modos” ou “estilos” (no sentido preciso de Cassirer). Entretanto, todas têm como raiz – e aí está a operacionalização do “cotidiano oximorônico” –, graças às “modulações mitemáticas” retidas, como “variações temáticas”, o mesmo universo matricial simbólico e, nos três casos, o universo da angústia em que se refrata o universo sintético. De um modo geral, pode-se dizer que,



quando da autonomização do universo da angústia – isto é, como universo-estímulo para a elaboração de microuniversos míticos, entretanto de formas negativas, o rebote e a recaída da “resolução” dramática na angústia constitui um universo que se fecha sobre si mesmo –, apresenta-se como imaginário do anômico / a-estrutural, como o estudou J. Duvignaud, fenômenos que são de molde a evidenciar a pervagância do Inconsciente como Sombra. Portadora da cultura latente das três escolas, a educação expressiva como educação fática dispõe os ritos da sociabilidade como ritos atópicos, ritos anamórficos ou enantiomórficos, ritos da corporeidade explodida (ou do “materialismo histérico” ou extático, como pretende Lapassade), ritos intersticiais e ritos da dejeção, que se produzem claramente através dos “schèmes” durandianos e das figurações. Entretanto, sua presentificação imediata ocorre em nível da corporeidade, como “schèmes” (símbolos sensório-motores).

2. Temos, assim, considerando-se as redes que já traçamos para tais escolas e cuja análise detalhada de cada um dos elos não poderá aqui ser feita, se bem que interessantíssima para a compreensão de “dados” do *fieldwork*:

2.1. O *imaginário da derrelição* caracteriza o Liceu Pasteur / SP (parte francesa) e as respostas aos questionários socioculturais, assim como os AT.9 identificam os complexos culturais definindo a síndrome mitemática tão bem analisada por Dédéyan como “*nouveau mal du siècle*”. Entretanto, em maior nível de profundidade, os AT.9 e os cadernos de devaneios e sonhos sugeriram-nos a presentificação de uma “estética da morte”, de uma metafísica mesmo da morte quando da tematização da problemática do Bem e do Mal; então, uma distribuição segundo as categorias dessa “*aisthesis*”, proposta por M. Guiomar, foi extremamente produtiva. Assim, a *paisagem de morte*, e sobremaneira o *funerário*, levaram-nos a identificar aqui os “schèmes” da *animação* e da *queda*, portanto uma

*catafísica* envolvendo uma *teriomorfia*, uma *nictomorfia* e uma *catamorfia*. Desenha-se o *domínio da Sombra*. Desde que o Tempo é vivido como angústia original e o Espaço como evasão polimórfica (do privado às utopias-ucronias ecológicas), perfila-se a rede associativa que Jung explicou: *mort-mer-mère-nature*. Desenha-se uma identificação como “esteticismo” e, nesses fragmentos da bacia semântica e dos complexos culturais da Decadência que proveem a um imaginário da derrelição na crítica mordaz ao projeto iluminista, perfila-se a *religião da arte*, como G. Durand tão bem evidenciou em *Beaux-arts et archétypes: la religion de l’art*. O Reino da Sombra permite, segundo nossa arquetipologia sociocultural, homologar a *imago* da mãe modulada como *toilet-breast* ou como *envoltório psíquico* do grupo de alunos, o que recobre, ainda, em nosso esquema de mitanálise organizacional, as redes 5 e 3, ou seja, a *ordem pontifical ou cultural* e a *ordem mercurial ou hermesiana* pervagadas pela rede 6 problemática, mas que, no caso, negativizaria como *imago dos pais combinados* ligada ao superego “arcaico” ou mesmo como *duo sedutor* no sentido ferencziano de “confusão das línguas”, sem se mencionar o caráter “dejecional” do *toilet-breast*.

- 2.2. O *imaginário da diabolética* (o termo é de Poliakov) caracteriza o Colégio Iavne-Beith Chinuch /SP. Os textos deram relevo significativo, senão obsessivo, à presença, ao modo de “arquétipos fenotípicos” da memória judaica (Zahor) do etnotipo, mais proximamente, do Holocausto e, de modo mais genérico e remoto, à *causalidade diabólica e ao complexo do bode expiatório*, que Brington Perra interpreta como culpabilidade e sombra coletiva na existência do povo eleito. Entretanto, segundo R. Girard, chegamos a um estrato mais profundo dos mitemas: a problemática da eterna perseguição emoldura a problemática do Bem e do Mal e, em profundidade maior, emerge a *simbólica do dualismo*, que equacionamos nos valendo

das considerações de G. Durand (1980). Com efeito, em nossos textos (AT.9, devaneios e sonhos, desenhos e histórias, histórias de vida), há formas de “dualismo diametral” e de “dualismo concêntrico”, testadas pelo fato de que o Tempo é vivido ou não como anamorfose messiânica e o Espaço como refúgio em Eretz-Israel, nessa “geoteologia” (Neher). Assim, nesse universo sintético como universo da angústia, o *complexo cultural do bode expiatório* dispõe os mitemas do imaginário da perseguição (diabolética): em termos de arquetipologia durandiana, falaríamos em organização / educação pelo “*schème*” da *animação* (lembremo-nos do “vai e vem” eternamente em diáspora do “judeu errante”...). E, na medida em que os organizadores inconscientes da sociabilidade grupal, redes 5 e 3, são uma modulação da *imago* clivada da “boa mãe” - “bom seio”, do duo sedutor, pervagados pela rede 6, vemos aí em *imprinting* aspectos do *feminino negativo* e da *nictomorfia*, presentificando-se como a “mãe judaica” (mulher com pênis / mãe fálica). Mas há, em contrapartida, o envoltório psíquico do grupo ou *imago* fratriarcal, que compensa com a positivação de “Eretz Israel” e a “comunidade de destino”. O arquétipo da Sombra introduz-se, portanto, em profundidade. Temos, em termos de mitanálise organizacional, a *ordem mercurial* e a *ordem pontifical (cultural)*.

- 2.3. O *imaginário da di(s)gressão* (termo de P. Sansot), ou da *corporeidade explodida* (termo de Lapassade), caracteriza a EEPSPG. João Pedro Ferraz / Ibirá (SP), com nosso *grupo do devaneio muscular* sobretudo. Trata-se de um “grupo de êxodo escolar” que deambula pela noite adentro e afora, atravessando os vários espaços rurbanos como *espaços de convivialidade transgressiva* (vejam-se os “efeitos” da rede 6 sobre a convivialidade: o corpo *explode* e a fala do “parentesco de zombaria”, de há muito em antropologia, é um dos equacionamentos da confli-

tividade). Entretanto, a Natureza “eufemiza” efeitos que seriam violentos, e também a “destrudo” se desloca para os predadores-citricultores... atenuando-se, nesse ataque-fuga, a imago clivada “mãe má” – “mau seio”. Emerge, assim, a linguagem da corporeidade, melhor, da gestualidade: o corpo é a imagem obsessiva nos sonhos, assim como nos espaços dos trajetos oníricos. O *cogito energético* de Bachelard e a *miopsyche* são portadores do *mimodrama* (Jousse) que aí se desenrola. O Tempo como convivialidade resolve-se no Espaço das mimismológicas. A ausência de estase energética nesse “*orgasterion*” desenvolve “efeitos tríbios” (G. Freyre) da “rurbanização”. Então, o *complexo de Lautréamont* introduz o imaginário da di(s)gressão como modulação clara do imaginário atômico / a-estrutural; ao mesmo tempo a linguagem da corporeidade, reforçada pelo onirismo, desenvolve o universo da angústia hiparicamente – sobretudo como *catamorfia* – tornando a corporeidade mensageira da manducação e da violência como explosão gestual e berro primal. Desde Reich e Jung, sabemos que o corpo é Sombra. A *ordem marcial* explode agressivamente temperada pela *ordem diabólica*, através das redes 1 e 6. Mas a di(s)gressão é sempre uma “errância cainita”... ainda que o seja através da *Dea Natura* das Termas de Ibirá. O potencial de “destrudo” não deixa de ser grande, mas é reservado / preservado no “orgastério” e como que não utilizado especificamente, isto porque o universo sintético perfaz 29,87% juntamente com o universo místico, com 25,97%: somados – e nisso consistia a tabela de conversão – perfazem mais que o universo heroico e atuam como “fator de eufemização, equilíbrio antropológico” se não conversão. Porque as redes 5 e 2 permitirão agirem o envoltório fratriarcal e a sedução das origens na imago clivada da “boa mãe” - “bom seio” e no acoplamento... que pode deixar de ser expectativo messiânico, em um

futuro, para acontecer aqui e agora, no “instante eterno” (M. Maffesoli) da explosão libinal, sexual mesmo, nesse “*orgasterion*” (de *orge-energia* e de *orgia-orgiasmo*).

- 2.4. Assim, nos três casos, de modo genérico e específico aparece, no côncavo das aparências (“cotidiano oximorônico”), a *problemática da confrontação com a Sombra como Inconsciente*, isto é, da Sombra como arquétipo em seus matizes individuais, familiares, clínicos, comunitários, coletivos e biológicos.

## Referências bibliográficas

- ANZIEU, D. *Le Groupe et l’Inconscient: l’imaginaire groupal*. Paris: Dunod, 1984.
- BADIA, D. D. Estruturas do imaginário e universos míticos. *Revista de Educação Pública*, Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.3, n.4, jul-dez 1994, p.20-38.
- \_\_\_\_\_. *Imaginário e ação cultural: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble*. Londrina: UEL, 1999.
- \_\_\_\_\_. Cultura, imaginário e escola. In: SOUZA, R. F. de. e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BION, W. R. *Recherches sur les petits groupes*. Paris: PUF, 1987.
- CANEVACCI, M. *Sincretismo: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel/Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. São Paulo: DP&A Editora, 2005.
- CHAVES, I. M. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2000.
- DURAND, G. La Cité et les divisions du Royaume: vers une sociologie des profondeurs. *Eranos Jahrbuch*, v.45, E. J. Brill, Leiden, 1976.
- \_\_\_\_\_. Dualité et Drame. In: \_\_\_\_\_. *L’âme tigrée, les pluriels de Psyché*. Paris: Denoël, 1980a.
- \_\_\_\_\_. Orphée et Iris 80: l’exploration de l’imaginaire. *Colloque de Cordoue: Science et Conscience, les deux lectures de l’Univers*. Paris, Stock, 1980b.

- \_\_\_\_\_. *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Mito e Sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Beaux-arts et archetypes: la religion de l'art*. Paris: PUF, 1989a.
- \_\_\_\_\_. O reencantamento do mundo. Tradução de J. C. de Paula Carvalho. *Revista da Faculdade de Educação*, SP, USP, v.15, n.1, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *Campos do imaginário*. Textos selecionados por Danielle Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- DURAND, Y. Images de l'angoisse et processus mortifères dans l'AT.9. *Annales du Centre de Recherches appliquées Psychologie-Sociologie*, n.2, 1985, Université de Savoie, Chambéry, France.
- \_\_\_\_\_. *L'Exploration de l'Imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace Bleu, 1988.
- \_\_\_\_\_. Imaginário e psicologia. In: ARAÚJO, A. F. e BAPTISTA, F. P. *Variações sobre o imaginário*. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- DUVIGNAUD, J. (Org.). *La Banque des Rêves: essai d'anthropologie du rêveur contemporain*. Paris: Payot, 1979.
- ERNY, P. *Etnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FREYRE, G. *Rurbanização: que é?* Recife: Editora Massangana, 1982.
- GOMES, I. R. de LIMA E. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.
- GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- KAES, R. *L'Appareil Psychique Groupal*. Paris: Dunod, 1980.
- LAPASSADE, G. et LOURAU, R. *Clefs pour la sociologie*. Paris: Seghers, 1974.
- LOUREIRO, A. M. L. (Org.). *O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT.9*. São Paulo: Editora Zouk, 2004.
- MALINOWSKI, B. *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: Seuil, 1968.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor, 1971.
- MORIN, E. De la culturanalyse. In: \_\_\_\_\_. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.

- ORTIZ-OSÉS, A. (Org.). El Círculo de Eranos: uma hermenêutica simbólica del sentido. *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, Barcelona, Anthropos, n.153, fev. 1994.
- . Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A. F. e BAPTISTA, F. P. *Variações sobre o imaginário*. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- PAULA CARVALHO, J. C. de. Rumo a uma antropologia da educação (I): prolegômenos. *Revista da Feusp*, SP, v.8, n.2, p.113-32, 1982.
- . *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- . *Culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. Ensaio de Titulação. São Paulo: Feusp, 1991.
- . Mitanalise organizacional: arquetipologia social e imaginário grupal. *Revista da Feusp*, SP, v.18, n.1, p.53-91, 1992.
- . Imaginário e cultura escolar: um estudo culturanalítico de grupos de alunos em etno-escolas e numa escola rurbana. *Revista de Educação Pública*, Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.3, n.4, p.39-103, 1994a.
- . *Sete estudos sobre o AT.9*. São Paulo: Feusp (digitado), 1994b.
- . O imaginário da corporeidade e a digressão: aspectos da cultura latente da EEPSG. João Pedro Ferraz / Ibirá (SP) num grupo de alunos do Colegial. *Revista de Educação Pública*, Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.5, n.8, p.107-42, 1996.
- . Imagens da vida e da morte: o imaginário da derrelição ou a cultura latente em grupos de alunos do Colegial no Liceu Pasteur/SP (parte francesa). In *Revista da FEUSP*, SP, v.23, n.1-2, p.149-84, 1997.
- . Archétypologie, imaginaire et culturanalyse groupale. *Bulletin de liaison des Centres de Recherches sur l'Imaginaire*, Association pour la recherche sur l'image, Faculté des Lettres, Université de Bourgogne, Dijon, n.1 (hors série), p.24-30, 1998a.
- . Hermenêutica simbólica e ética no imaginário de grupos de alunos do colegial (Liceu Pasteur/SP e Colégio Iavne Beith-Chinuch/SP) I e II. *Revista Reflexão*, Instituto de Filosofia, PUC-Campinas, ano 22, n.71, p.18-35, 1998 e ano 24, n.73, p.78-102, 1999.
- PAULA CARVALHO, J. C. de et al. *Imaginário e ideário no Projeto de Formação do Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Plêiade/CICE, 1998b.
- POIRIER, J. Tradition et Novation. *Revue de l'Institute de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles: les nouveaux enjeux de l'anthropologie: autour de Georges Balandier*, Bruxelles, n.34, p.69-80, 1988.

- ROCHA PITTA, D. P. et al. *Padronização do teste AT.9*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1972.
- . *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- ROUGEMONT, D. de. *La part du diable*. Paris: Gallimard, 1982.
- TANUS, M. I. J. *Mundividências: história de vida de migrantes professores*. São Paulo: UNIC; Zouk, 2002.
- TEIXEIRA, M. C. S. A contribuição da culturálise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.