

## PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS EM EDUCAÇÃO\*

*Profª Drª Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA*  
*Profª Drª Maria do Rosário Silveira PORTO\*\**

**RESUMO:** Este artigo refere-se, inicialmente, à crise do paradigma clássico e à emergência de outros paradigmas, dentre os quais destaca o holonômico. A partir dessa reflexão, discute a importância da sócio-antropologia do cotidiano para o estudo das práticas escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** paradigma da complexidade, sócio-antropologia do cotidiano, cultura análise de grupo, dimensão simbólica.

*"É ao nível do paradigma que mudam a  
visão da realidade, a realidade da  
visão, o rosto da ação e que, em  
suma, muda a realidade." Edgar Morin*

Embora tenha se intensificado nos últimos anos, a discussão sobre paradigma não é nova, e está acontecendo em diferentes áreas do conhecimento,

---

\* Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.

\*\* Profas. Dras. do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP.

particularmente naquelas chamadas "ciências de ponta" como a microfísica, a biologia e a química. Os pesquisadores que transitam por diversas disciplinas, principalmente aquelas cujos campos de estudo se imbricam, já estão familiarizados com este tema, sendo que, em alguns casos, o uso do termo paradigma começa a tornar-se insistente, correndo o risco de transformar-se em modismo. O termo tem hoje, após alguns anos de utilização, enorme prestígio, alguns abusos e muita discussão.

Mas o que é **paradigma**? Para Prado Coelho, poderá "...significar 'modelo', poderá significar 'problemática', 'horizonte metodológico' 'epistema' e, sem dúvida significa algumas dessas coisas, nem todas, mas algumas, mesmo de um modo às vezes oblíquo ou difuso - a verdade é que um autor, quando escolhe a palavra 'paradigma', e afasta as outras do elenco semântico de que dispunha, **pretende significar alguma coisa com essa escolha**. Mesmo que apenas seja uma mera afinidade com outras linguagens, outros domínios." (1982, p.21)

Foi Thomas KHUN quem trouxe para o centro da discussão a noção de paradigma<sup>1</sup>, ao publicar, em 1962, o seu livro mais polêmico: **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Retomando a noção de teoria de Collingwood, dela extraiu a idéia de sistema de pressuposições<sup>2</sup>, definindo paradigma como uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica.

---

<sup>1</sup> O termo grego **paradigma**, que significa **modelo, epistemê** (esta entendida no sentido de cosmovisão, de forma pela qual o mundo é percebido e representado) é utilizado por Khun em vários sentidos. Para nós interessa três deles: o sociológico, o metafísico e o epistemológico. No sentido **sociológico**, paradigma é a estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica, isto é, o conjunto de valores, normas, técnicas, crenças partilhados pela comunidade científica; no sentido **epistemológico**, é esquema de pensamento para a explicação e compreensão da realidade; e no sentido **metafísico**, é uma determinação mais ampla e mais difusa que a teoria, ou seja, não é uma teoria e pode funcionar sem ela, sendo, nesse caso, mais extenso que a teoria.

<sup>2</sup> Collingwood define a teoria como um sistema formado por rede de pressuposições e relações de significado (apud Prado Coelho, 1982, p. 29).

Subjacente a essa idéia, Khun (1982,cap.9) propõe a questão da descontinuidade histórica, que contrapõe a concepção de rupturas à concepção cumulativa de ciência. Revoluções científicas são episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por outro. Considerando-o como uma forma de olhar a realidade (mudar de paradigma significa mudar de olhar), para ele a questão que se coloca é a da mudança paradigmática: trata-se de um processo consciente (decorrente de causas externas) ou inconsciente (decorrente de um salto no desconhecido)? Como e por que se dá essa mudança? Acredita o autor que ela surge do sentimento de que o paradigma antigo deixou de responder adequadamente à compreensão da realidade. Nos momentos iniciais, próximos à mutação paradigmática, os pressupostos são explícitos, conscientes, deslizando, porém, para o inconsciente, para o nível do implícito, quando a crise se atenua. Nesse momento, pode tornar-se um obstáculo ao diálogo.

Por este motivo a explicitação do paradigma é de fundamental importância na pesquisa científica. Como diz Paula Carvalho (1987, p.48), o fato dele ter se tornado implícito no diálogo elimina o caráter de diálogo, pois as partes comprometidas com diferentes cosmovisões não só deixam de falar uma **com** a outra, passando a falar uma **contra** a outra, como também, freqüentemente, por não saberem **desde onde** falam, não sabem realmente **o que** falam. Mas, segundo este autor (1990, p.21), essa tendência do paradigma de parametrizar inconscientemente o conhecimento e a ação da comunidade científica é importante, não apenas no que diz respeito à comunicação, mas principalmente por despertar nessa comunidade um sistema de defesas que, articulando **saber** e **poder**, produz o que Marilena Chauí (1982) chama de "discurso competente".

Atualmente, a explicitação do paradigma torna-se cada vez mais importante para a compreensão da crise dos grandes sistemas interpretativos, que vêm gradualmente perdendo a sua capacidade de explicar uma realidade cada vez mais

complexa, heterogêna e plural. Assiste-se hoje a uma saturação desses grandes sistemas, que têm falhado na sua pretensão racionalista de organizar em macromodelos e macrossistemas os vários aspectos do real. É o que alguns autores têm chamado de crise do paradigma dominante<sup>3</sup>.

Segundo Souza Santos (1988,p.48), o modelo que preside a ciência moderna - constituído a partir da revolução científica do século XVI - é global e totalitário, e nega o caráter racional, portanto científico, a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Tendo se constituído nas ciências naturais, esse modelo impôs-se também às ciências sociais e humanas que, quando não conseguiam adotar os seus princípios, eram chamadas de pré-paradigmáticas.

Mas este paradigma dominante (ou clássico) enfrenta atualmente uma crise teórica resultante do avanço do conhecimento, principalmente nos domínios da microfísica, da química e da biologia. Fundando-se em uma **razão fechada**, cujos princípios são a **simplificação**, a **generalização** e a **disjunção**, encaminha um pensamento simples que **reduz** o complexo ao simples, ao separar a realidade em fragmentos; **rejeita** o acaso, a desordem, o singular; **separa** o sujeito do objeto e este do seu ambiente; e **elimina** a incerteza, a ambigüidade, o contraditório e a complexidade do real. Assim, o método da ciência clássica, fundamentado no duplo princípio da disjunção e da redução, reconduz o conhecimento do objeto àquelas unidades elementares que o constituem, ocultando as suas interações organizadoras.

Segundo Souza Santos, a reflexão epistemológica sobre o conteúdo do conhecimento científico mostrou que este exigiu um rigor científico que deixou de fora tudo o que não pode ser explicado pela razão. O "*...rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar,*

---

<sup>3</sup> Este paradigma é chamado de "clássico", ou segundo Morin (1982, p. 308), de "paradigma da simplificação".

*desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza.*" (1988,p.58).

Para Morin (1982), a razão clássica tornou-se o grande mito do **saber**, da **ética** e da **política**. O racionalismo exacerbado que prevalece na sociedade industrial conduz a uma autodestruição da razão, a uma desrazão. Assim, a **ratio** como único critério de estruturação social transforma-se em **razão técnica** e coloca-se à serviço da dominação. "*Pode-se dizer que a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologização são efetuadas segundo regras e princípios de racionalização, isto é, a manipulação de indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios da ordem, da economia e da eficácia.*" (p.260)

Nesse sentido, têm surgido cada vez mais críticas ao paradigma clássico, realizadas por autores das mais diversas filiações teóricas e ideológicas. De modo geral, tais críticas procuram apontar o papel desempenhado na sociedade moderna pelo racionalismo e pela racionalização generalizada da existência que dele decorreu, realçando a polarização paradigmática que circunscreve, de um lado, esse paradigma e, de outro, novas propostas paradigmáticas - "paradigma holista" (Koestler), "paradigma do antagonismo contraditorial" (Lupasco, Durand) "paradigma holonômico"<sup>4</sup> (Colóquio de Córdoba), "paradigma da complexidade" (Morin). São paradigmas emergentes que, como diz Souza Santos (1988, p.59), só podem ser, no momento, configurados por via especulativa, na medida em que estão se constituindo. De modo geral, eles abrem caminho para uma comunicação/elaboração transdisciplinar oposta ao isolamento disciplinar característico do paradigma clássico. Nesse sentido, pode-se dizer que a transdisciplinaridade é uma de suas principais características.

---

<sup>4</sup> Como foi evidenciando por David Bohm no Colóquio de Córdoba, o termo holonômico refere-se à estruturação e funcionamento de totalidades, razão pela qual é mais adequado que o termo holista. Este, segundo Morin (1977, p. 24), ao reduzir as propriedades das partes às propriedades do todo, simplifica o problema da unidade complexa e, assim, ao operar a redução do todo, dissolve pela totalidade.

No entanto, não se trata aqui de invalidar o paradigma clássico, mas de reconduzi-lo aos seus limites. Segundo Paula Carvalho (1986, p.90), a crítica que deve ser feita não é ao paradigma em si, mas ao seu injustificado expansionismo, à pretensão de que possa alçar-se do domínio no qual dá perfeitamente conta dos fenômenos para o domínio do "universal", tentando tudo explicar. Em outras palavras, desde que reconduzido aos seus limites, um paradigma conserva sempre a sua validade. Por isso, deve ser acolhido até onde "render" algo com economia e profundidade. Portanto, a questão paradigmática deve ser considerada a partir dos princípios da **recondução aos limites** e da **complementaridade entre os paradigmas**, fazendo com que as duas leituras paradigmáticas não se excluam mutuamente.

Para Morin (1980, p.358), a questão paradigmática é mais ampla que uma simples questão epistemológica ou metodológica, pois envolve o questionamento dos quadros **gnoseológicos** (pensamento da realidade) e **ontológicos** (natureza da realidade), que se referem aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e o pensamento. A problemática epistemológica desse autor funda-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma - o da **complexidade** - que, por sua vez, se funda numa outra razão - **razão aberta**-, que de acordo com este autor (1992, p. 264), caracteriza-se por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> A razão é evolutiva porque progride por mutações e reorganizações profundas. Citando Piaget, Morin mostra que a razão não constitui uma invariante absoluta, mas se elabora por uma série de construções operatórias, criadoras de novidades, a qual corresponde à mudanças paradigmáticas. É residual porque acolhe o a-racional e o sobre-racional. É complexa porque reconhece a complexidade da relação sujeito/objeto, ordem/desordem, reconhecendo, também em si própria, uma zona obscura, irracional e incerta, abrindo-se ao acaso, a álea, à desordem, ao anômico e ao a-estrutural. É dialógica porque opera com macro-conceitos recursivos, ou seja, grandes unidades teóricas de caráter complementar, concorrente e antagonista.

Esse paradigma da **complexidade** (que se opõe ao paradigma da **simplificação**), encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin, "... parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por vias lógicas." (1980, p.387) O conceito básico que utiliza é o de **sistema auto-organizado complexo**, cuja noção-chave é a de "unitas multiplex". Morin entende a "organização como o agenciamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema dotado de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos". (1977, p.103)

Desta forma, a primeira e fundamental complexidade do sistema é associar em si as idéias de unidade e de multiplicidade que, em princípio, se repelem e se excluem. Uma vez que não se pode reduzir o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo ou o múltiplo ao um, Morin tenta conceber tais noções de maneira (complementar, concorrente e antagonista,) ou seja, em relação de recursividade, num "processo pelo qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários a sua própria geração ou existência, processo circular pelo qual o produto ou o efeito último se torna elemento primeiro e a causa primeira" (1977, p.186). Em outras palavras, a idéia de recursividade reforça e esclarece a idéia de totalidade ativa, de organização capaz de produzir-se a si própria, de se regenerar, enfim de se reorganizar de forma permanente. Assim, uma realidade que se organiza de forma complexa requer, para compreendê-la, um pensamento complexo. Este "deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetos isolados, as idéias claras e distintas, mas também não se deixar enclausurar na confusão, no vaporoso, na ambigüidade, na contradição. Ele deve ser um jogo/trabalho com/contra a incerteza, a imprecisão a contradição. Sua exigência lógica deve, pois, ser muito maior que aquela do pensamento simplificante, porque ele combate permanentemente numa "terra de ninguém", nas fronteiras do dizível, do concebível, do a-lógico, do ilógico". (1980, p.387)

Nesse sentido, Morin propõe uma reparadigmatização que: a) reconheça e explore a co-presença do **sujeito/observador/conceituador**; b) integre os princípios da **ordem/desordem/interação/organização**; c) associe os conceitos que o pensamento simplificador disjunta e opõe: **uno/múltiplo**, uno/complexo, uno/diverso, acontecimento/elemento, organização/desorganização, causa/efeito, causalidade/finalidade, abertura/fechamento, improbabilidade/probabilidade; d) opere uma reorganização conceitual: constituição de macrossistemas recursivos (op. cit., p. 357-8).

Este paradigma funda-se, pois, numa outra lógica que funciona a partir da noção de **recursividade** - "boucle recursive" - que, segundo este autor, "*... traz em si o princípio de um conhecimento nem atomístico, nem holístico (totalidade simplificante). Ela significa que não se pode pensar senão a partir de uma praxis cognitiva (anel ativo) que faz interagirem, produtivamente, noções que são estéreis quando disjuntadas ou somente antagonistas. Significa que toda explicação, ao invés de ser reducionista/ simplificadora, deve passar por um jogo retroativo/recursivo que se torna gerador de saber.*" (1977, p. 381)

Em outras palavras, Morin está se referindo a uma lógica da hipercomplexidade, que articula recursivamente, pela mediação simbólica da cultura, o triângulo básico espécie-indivíduo-sociedade. (apud Paula Carvalho, 1990, p. 47).

Dessa perspectiva paradigmática, Morin entende cultura como a relação dialética entre, de um lado, as formas estruturantes e organizacionais (estruturas organizacionais) e, de outro, o plasma existencial. As estruturas organizacionais dizem respeito às organizações e instituições, ou seja, ao instituído, no qual se manifestam códigos, formações discursivas e sistemas de ação. O plasma existencial refere-se aos grupos no sentido próprio, ao instituinte, e compreende as vivências, o "espaço", a afetividade e o afetual. Ou seja, a cultura faz comunicarem-se, dialetizando, uma experiência existencial e um saber constituído. Trata-se, segundo Morin, "*... de um sistema indissolúvel onde o saber, 'stock' cultural, seria registrado e codificado, somente assimilável pelos detentores*



do código, os membros da cultura dada (linguagem e sistema de signos e símbolos extralingüísticos); ao mesmo tempo o saber estaria constitutivamente ligado a 'patterns-modelos' possibilitando organizar, canalizar as relações existenciais, práticas e/ou imaginárias. Assim, a relação com a experiência é bivetorializada: por um lado, o sistema cultural extrai da experiência a existência, permitindo assimilá-la, eventualmente estocá-la; por outro lado, propicia à existência molduras-quadros e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, tanto a conduta operacional, quanto a participação, o desfrute, o êxtase." (1984, p. 347-8)

Esta relação dialética é intermediada pelo símbolo<sup>6</sup>, daí ser a cultura entendida como o universo das mediações simbólicas. Por ter o símbolo caráter organizacional e educativo, as práticas simbólicas serão necessariamente educativas, sendo a educação prática simbólica basal, na medida em que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas (Paula Carvalho, 1990, p. 186).

Feitas essas observações de ordem mais geral, passemos agora ao campo da pesquisa educacional, no qual se constata também um esgotamento dos grandes enfoques explicativos, que analisam a escola apenas de uma perspectiva macroestrutural, considerando-a, portanto, como simples reflexo do político e do econômico<sup>7</sup>.

A partir dessas considerações e dentro do quadro epistemológico ampliado acima esboçado, surgiu, nos últimos anos, na Faculdade de Educação da USP, uma nova área de estudo - a **Antropologia das Organizações e da Educação** - que situa-se na perspectiva de uma abordagem epistemológica constituinte<sup>8</sup>. Nesse sentido, o seu objeto teórico não está mais ligado a um espaço geográfico, histórico

<sup>6</sup> É importante lembrar que símbolo significa **sentido** (Sinn), isto é, variações das configurações sócio-culturais, e **forma** (Bild), ou seja, invariância arquetipal (Paula Carvalho, 1992, p. 2).

<sup>7</sup> Como exemplos, podemos citar os enfoques liberal-funcionalistas e uma certa linha de análise marxista, que reduzem o social a uma estrutura de poder dicotômica.

<sup>8</sup> Nesta nova área de estudos estão sendo ministradas algumas disciplinas, tanto no Curso de Pedagogia como no de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

e cultural, mas a um certo enfoque que consiste, segundo Laplantine (1987, p.16), no estudo do homem em todas as sociedades, sob todas as latitudes, em todos os seus estados, em todas as épocas. Em outras palavras, trata-se de pensar o objeto da Antropologia a partir de uma perspectiva paradigmática e transdisciplinar.

Esta nova área de estudos voltada para as organizações educativas e, em última análise, para a escola, procura dirigir a esta um novo olhar, que privilegie a sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social e se expressam o simbólico e o imaginário. Nesse sentido, tem por objetivo, segundo Paula Carvalho (1990, p.17):

1. evidenciar a dimensão simbólica do discurso e da ação organizacional;
2. repensar a organização escolar a partir do estudo das práticas simbólicas e educativas, articuladas ao imaginário sócio-cultural mais amplo;
3. encaminhar uma nova praxeologia para a escola.

Em outras palavras, pode-se dizer que esta abordagem pretende analisar a cultura das organizações educativas, na medida em que estas são mediadoras da reprodução da cultura e do social, contribuindo, portanto, para a constituição do universo social dominante.

Um dos direcionamentos dessa abordagem é a **Sócio-antropologia do Cotidiano**, que tem como principal referência a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli<sup>9</sup>.

Por se situar no quadro epistemológico ampliado dos novos paradigmas, a **Sócio-antropologia do Cotidiano** tem um caráter transdisciplinar, situando-se no ponto de intersecção entre a Sociologia e Antropologia. Nesse sentido, ela não apresenta contornos definidos, tendo surgido exatamente nas áreas de sobreposição ou de aproximação entre essas duas ciências, cujas fronteiras estão sendo atualmente discutidas e redefinidas. Apesar de proporem objetivos diversos,

<sup>9</sup> Vide a esse respeito Teixeira, 1990, cap. III.

essas ciências partilham um objeto comum: o homem situado em uma dada sociedade. A multidimensionalidade deste objeto requer uma flexibilidade metodológica e temática, que deve ser entendida como uma complementaridade polarizada, e não como mera agregação ou justaposição de disciplinas, o que poderia sugerir um simples ecletismo.

Maria Isaura P. de Queiroz (1988, p. 39) entende que a Sociologia e a Antropologia poderiam ter entre seus objetivos um que seria comum: a análise das representações simbólicas comuns entendidas como configurações invariantes, veladas pelos significados simbólicos acumulados através dos tempos. Segundo esta autora, a Sociologia orientou-se também para o estudo do subjetivismo, antes privativo de outras ciências, pois este pode ser revelador de uma comunidade, na medida em que nela se desenvolve, respondendo a algo que sempre é exterior aos indivíduos. Assim, para ela, só uma perspectiva sócio-antropológica pode dar conta deste novo objeto que se coloca para a sociologia.

Na verdade, esta área de estudo não é nova. Gilberto Freyre, em sua polêmica obra, já fazia sócio-antropologia na década de 30. Segundo o autor (1968), esses dois tipos de estudos são de tal modo inseparáveis que se complementam. Também para outros autores, entre os quais podemos citar Maffesoli, não é possível o estudo do social sem que se considere a estrutura antropológica da sociedade. (1991, p. 200)

Tendo como pressupostos a pluralidade e a complexidade da vida, a **Sócio-antropologia do Cotidiano** propõe como objeto de pesquisa a organicidade do social, entendida como a integração dos múltiplos e complexos elementos que o compõem e que se manifestam no cotidiano, lugar privilegiado de análise social, ao permitir a apreensão da socialidade. Além disso, considera o imaginário, que se manifesta no cotidiano, como um dos elementos estruturantes do social, na medida em que nele organiza um espaço vital que garante a sobrevivência dos indivíduos.

Para as abordagens clássicas, o cotidiano é o espaço da alienação. A **Sócio-Antropologia do Cotidiano** parte também dessa questão. Mas, ao contrário dessas abordagens que acreditam poder superá-la numa dimensão não-cotidiana, considera que a alienação, por ir além da exploração do trabalho estendendo-se a toda existência, não é passível de superação, pois é no dia-a-dia que se dá a reapropriação, ainda que relativa, da vida (Teixeira, 1991, p. 12). Segundo Maffesoli (1985, cap. IV), estamos realmente alienados pelo trabalho, pela ideologia, pela moralidade, mas, de alguma maneira, encontramos no cotidiano meios de lidar astutamente com ela, por meio da duplicidade.

Assim, nesta abordagem, o cotidiano é utilizado não como objeto ou conteúdo, mas como perspectiva de análise, ou seja, como uma alavanca metodológica para a compreensão do social mais amplo. Na verdade, estudos da vida cotidiana só têm sentido se permitirem que, a partir deles, se consiga compreender melhor o social.

Nessa perspectiva, a **Sócio-antropologia do Cotidiano**, ao considerar o cotidiano como o lugar de manifestação do simbólico, vai privilegiar o estudo das práticas simbólicas que nele ocorrem, com o objetivo de compreender a realidade social mais ampla, justamente por sua ação educativa, conforme explicitamos anteriormente.

Assim, a dimensão simbólica não pode ser desconsiderada nas análises que pretendem um conhecimento mais profundo da realidade. Por isso, torna-se de fundamental importância para a educação o desvelamento do universo cultural e simbólico da escola, se se pretende uma ação educativa que considere o homem enquanto unidade integrada - "anthropos".

Para tal análise, a **Sócio-antropologia do Cotidiano** vai se valer, entre outras técnicas, da culturalanálise de grupo, instrumento de sócio-diagnóstico capaz de fazer um mapeamento da realidade e da consciência dos grupos em ação nas organizações educativas (como estes constroem a sua realidade e de que realidade se trata). Tal

enfoque leva em conta os aspectos patentes e latentes da cultura, entendida esta, conforme já explicitado anteriormente, como a relação dialética entre, de um lado, as formas estruturantes e organizacionais e, de outro, o plasma existencial.

Segundo Paula Carvalho (1990, p. 105), a **cultura patente** compreende o nível racional de funcionamento do grupo ou o pólo técnico das interações grupais; este refere-se ao sistema de metas e meios racionalmente dispostos que atuam como fator de agregação, traduzindo a organização do grupo como uma estrutura racional-produtiva, ou seja, um subsistema racional de ação lógica dispendo meios e fins. A **cultura latente**, por sua vez, é o nível afetual "de estruturação do grupo, ou seja, o pólo fantasmático-imaginal das interações grupais, regido portanto pelo dispositivo inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsicológicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo, enfim pelo processo de 'mythopoesis'..." (p. 123)

Dessa definição depreende-se que a cultura é, por um lado, o universo das organizações sociais e, por outro, o circuito entre o ideário e o imaginário. Assim, apesar de todo o iconoclasmo da sociedade contemporânea que relegou a dimensão imaginária a um segundo plano, considerando-a mera fantasia, com sérias conseqüências para a educação escolar, constata-se que o imaginário está enraizado na existência, sendo a própria experiência de vida, organizando de forma recursiva - complementar, concorrente e antagonista - o real social.

Portanto, embora a educação escolar, privilegiando quase que exclusivamente a razão, tenha tentado eliminar o mito e minimizar o papel das imagens e do simbolismo, isto não ocorreu, porque na sociedade contemporânea, apesar do iconoclasmo oficial, "... graças a expansão literalmente 'fantástica' do jornalismo escrito, depois, graças ao processo de reprodução iconográfica, graças à fotografia e a seus derivados animados - heliogravuras, televisão, cinema - a imagem se reinstala em 'carne e osso' no uso cotidiano do pensamento." (Durand, 1969, p. 12) Mas, como diz esse autor (1984, p. 22), trata-se de uma imagem destituída de todo o seu potencial pedagógico, ou seja, assiste-se hoje a uma

inflação patológica das imagens desorientadas e desprovidas de qualquer valor heurístico e da imaginação criadora.

Nesse sentido, analisar a dimensão simbólica da realidade escolar significa estar atento, por um lado, a esse caráter educativo do simbólico que, como processo, realiza-se não só na sala de aula, mas em todos os espaços sociais da escola; e, por outro, à potência pedagógica do símbolo, que torna possível a criação e a mutação. Uma educação que recupere a dimensão simbólica deixa de ter caráter meramente reprodutivo, na medida em que permite a criatividade e a inventividade; mais ainda, apoiando-se na concepção de homem complexo e inacabado, e da cultura enquanto universo de objetos e práticas transicionais que criam um espaço potencial, pode o processo educacional liberar-se da lógica social da dominação, viabilizando, a emergência do complexo, do multiforme, da polifonia, ou seja, do lado instituinte do social.

Retomando a epigrafe com a qual iniciamos nossa reflexão, acreditamos que, nesta perspectiva, **mudança paradigmática** significa estar atento ao cotidiano da escola enquanto espaço de manifestação do simbólico e do imaginário, daí a proposta de uma abordagem **Sócio-antropológica do Cotidiano**, considerada como uma das mais adequadas para dar conta do que até agora tem sido o "**lado de sombra**" da vida escolar, na medida em que faz reaparecer o sujeito e os grupos face às estruturas, e o vivido face ao instituído.

## BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Trad. Juvenal Hahne Jr.. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1982. 220p.
- FREYRE, Gilberto. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1968. 189p.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 3.ed. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1988. 205p.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Trad. Márcia Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- MORIN, Edgar. **La Méthode**. Paris: Éditions du Seuil, 1977. 3v. [v.I, La nature de la nature]
- \_\_\_\_\_. **La Méthode**. Paris: Éditions du Seuil, 1980. 3v. [v.II, La vie de la vie.
- \_\_\_\_\_. **Science avec conscience**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Sociologie**. Paris: Fayard, 1984. 466p.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Derivas e Perspectivas em torno de uma sócio-anthropologia do cotidiano: das organizações às atividades coletivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12 n.1/2, p.5-105, 1986.
- \_\_\_\_\_. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, Roseli, coord., **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. p.48-71.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia das organizações e educação, um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT-9**. São Paulo, 1992. (mimeo)
- COELHO, Eduardo Prado. **Os universos da crítica, paradigma nos estudos literários**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. org.. **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/agosto, 1988.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro, Imago: 1990. 206p.

\_\_\_\_\_. O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 6, nº 22, p. 09-13, abr./jun., 1991.

**SUMMARY:** This article refers, initially, to the crisis of the classic paradigm and to the emergence of the other ones from which the text stresses the holonomic paradigm. Starting from this reflection, the text discusses the importance of Socio-anthropology of every day life to the study of school practices.

**KEYWORDS:** paradigm of complexity, socio-anthropology of everyday, group cultural analysis, symbolic dimension.

(Recebido para publicação em 28.08.93 e  
liberado em 08.12.94)