

# DAS RUPTURAS NECESSÁRIAS À SUTURA POSSÍVEL: PLURALIDADE INVESTIGATIVA<sup>1</sup>

*Altair Macedo Lahud Loureiro\**

*(...) Os caminhos apontam muitas trilhas. Contudo, as andanças e vaganças têm rumo certo: iluminar a práxis dos que praticam a reflexão e não abandonam o percurso.*

M.I.J.Tanus

*(...) é hora de recuperar a filosofia das 'heresias' das 'heterodoxias', e recordar que também se pode sair ao mundo (...) não só pela razão transparente, senão pela imaginação turva (...).*

M.Noel Lapoujade

## RESUMO

*O texto, fundamentado em Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Edgar Morin, e Paula Carvalho, trata da **investigação do imaginário dos grupos**, valendo-se da "escuta" e do Arquétipo Teste de Nove Elementos - AT-9 -, de Yves Durand, **apresentando assim** um caminho outro para a investigação em educação e em gerontologia.*

---

<sup>1</sup> Texto apresentado em Mesa Redonda – **Educação e pluralidade investigativa** – na I Jornada Latino-Americana/II Colóquio Nacional – Pluralidade e realidade Latino-Americana: Desafios à Mudança em Educação – AFIRSE – Seccão Brasileira/UnB – 2003.

\* Professora aposentada na UnB; professora pesquisadora e orientadora nos Cursos de Pós-graduação – Mestrado – em Educação na UNIC/MT e em Gerontologia na UCB/DF; conselheira de educação – CEDF. Doutora em Educação – FEUSP/SP; com bolsa sanduíche, MEC/CAPES, no Centre de Recherche sur l'Imaginaire – CRI, Grenoble e Chambéry, na França e em Universidades da Terceira Idade na Suíça e na França.

**PALAVRAS-CHAVE**

*imaginário dos grupos, educação, gerontologia*

**ABSTRACT**

*The present study focuses on the imaginary of groups and it aims to show another way to the research in Education and Gerontology. It is based on Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Edgar Morin, and Paula Carvalho, and it employs the "listening" and the Archetype Test of Nine Elements (AT-9), by Yves Durand.*

**KEYWORDS**

*imaginary of groups, education, gerontology*

**Introdução**

A intenção aqui é apresentar o caminho que tenho escolhido e trilhado, pesquisando fenômenos e processos, notadamente, relacionados à velhice e à violência – ao processo do envelhecimento e às realidades dos velhos e suas possibilidades de aprendizagem e a violência nas escolas e contra o idoso – e à educação – nas suas múltiplas faces complementares, exigências de aprofundamento científico, construção cognitiva, hermenêutica variada e aplicação prática –, valendo-me das possibilidades plurais metodológicas e instrumentais na sua investigação.

Considero que os caminhos, mesmo plurais, podem cruzar-se e complementar-se na concorrência e na recursividade do múltiplo, do emaranhado da vida e da busca do desvendamento dos fenômenos e dos processos, também complexos, que se nos apresentam, notadamente na educação, especialmente, neste momento de crise e de incerteza pelo qual passa o Planeta. E, "(...) se (...) tudo, em nossa época está em crise, a crise concerne não menos profundamente aos princípios e às estruturas do conhecimento que não impedem de perceber e de conceber a complexidade do real (...) e a complexidade do problema do conhecimento" (MORIN, 1999, p. 287).

---

## As bases do caminho

---

A busca incessante do conhecimento mais aprofundado do ser humano tem-nos levado por algumas vias iluminadas e outras escuras; por alguns caminhos já trilhados, outros, apenas suspeitados, caminhos a desbravar. Estudiosos, pesquisadores, descobridores antepassados deixam-nos rastros; esboçam-nos veredas; algumas verdadeiras estradas duplicadas, largas, espaçosas... auto-estradas, rodovias, mapas de alguma mina. Mas são caminhos transitados com outros tipos de locomoção, de paisagem outra, em outra época. Mapas amarelecidos pelo tempo, hoje desatualizados, inadequados; caminhos encobertos ou desfeitos por nova vegetação que os contorna ou encobre, no todo ou em parte. Escolher seguir por esses caminhos já caminhados no passado pode dar a segurança e as certezas que, talvez, já não caibam na atualidade. Sem negar o teor contributivo que fundamenta a continuidade do caminhar, é preciso, agora, exercer a ruptura necessária contemporânea; pavimentar as vielas, com a atualidade do diferente, sem, contudo, perder, na rota, a beleza do passado já descoberto e da novidade agora descoberta, efetuando a sutura possível com o novo, **recuperando** as lógicas e **suspeitando** delas, dos métodos; exercendo/obtendo, como recomenda Boaventura de Souza Santos (1989, p. 30), “*o equilíbrio (...) entre uma hermenêutica de recuperação e uma hermenêutica de suspeição*”.

---

## A anacronia

---

Como nos lembra Bachelard (1996, p. 97), “*(...) chega sempre uma altura em que já não se tem interesse em procurar o novo na esteira do antigo, em que o espírito científico só pode progredir criando métodos novos*”.

Novas buscas, rupturas e suturas são exigências de uma nova pedagogia. Pergunto, com Marcos Santos (2001, p. 1): “*como preparar novas gerações com o conhecimento de que dispomos hoje sabendo que as inovações tecnocráticas, bioenergéticas e midiáticas tornam obsoleto o que até ontem era atualíssimo?*”.

É preciso romper aquilo que não se aplica mais, suspeitar

de antigas epistemologias e achados, pois as circunstâncias são outras; mas convém providenciar ou exercer, com o rigor acadêmico preconizado, tecer a costura naquilo que lhe dá continuidade inovada, além do inédito desencantado. Desencantado no sentido de desvendado, descoberto, o que possibilita o reencantamento durandiano da educação e da vida.

A obsolescência dos métodos acontece e aconteceu sempre na história; é real e atual. Como registra Thomas Kuhn (2001, p. 105), *“o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos”*.

Ao lembrar que vivemos em crise, é preciso voltar nossa atenção para a realidade do *“(...) desafio de encontrar novas chaves para interpretar os nossos problemas (...) e da necessidade de encontrar novas formas de reflexão (...), desafio dramático e apaixonante, porque não temos mais textos sagrados”*. (TANUS, 1999, p. 51). O processo é de dessacralização, desvendando acertos e erros; desengessando o engessado em preconceitos ou arraigadas certezas descabidas no momento, nesta era de incertezas, no “fim das certezas”, como escreve Prigogine (1996).

Já afirmamos que a crise existe e, na crise, as fórmulas e os modelos desaparecem ou confundem-se, e,

*(...) quando perdemos as fórmulas confortáveis que até então tinham sido nossos guias em meio às complexidades da existência, sentimos como se estivéssemos nos afogando num mar de fatos, até encontrarmos um novo apoio ou aprendemos a nadar (CAR apud THOMPSON, 2001, p. 21).*

Enquanto isso, Morin (s.d., p. 14) assume que *“(...) somente uma fundação poderá derrocar a antiga (...), que o problema crucial do momento é o problema do princípio organizador do conhecimento; hoje é vital não só aprender, não só reaprender, não só desaprender, mas sobretudo reorganizar nosso sistema mental para aprender a aprender”*. O desafio, lembra o autor, é investir o impensado que rege e controla nosso pensamento, pois *“servimo-nos de nossa estrutura de pensamento para pensar. Precisamos também dela nos valer para repensar nossa estrutura*

*de pensamento*". A estrutura que suporta os pensamentos de hoje é outra, pois as necessidades e realidades são outras; o descobrir é sempre inédito, tanto mais neste momento de efervescência do mundo atual. Mudar, aprender a aprender, é, portanto, preciso.

A roda da vida rodou, roda... e continua rodando. Nesse girar, torna a mostrar, reapresenta e também mostra e apresenta novas faces, novas soluções e novos problemas. Mas, de tudo isso, decorre pensar que não é preciso fazer tábula rasa, esquecendo ou negando tudo; não é preciso negar a educação, nem, **aprioristicamente**, seus métodos investigativos. Do que se precisa é, sim, com equilíbrio, entendê-la diferentemente, uma outra educação, construída na pluralidade das investigações, vista pelo avesso; nova educação que não valha apenas por ser nova, mas por atender aos reclamos da atualidade, sem esquecer as bases históricas – a roda que roda – com seus erros e acertos em cada época, mas que, na consideração do presente conturbado e no impulso para o futuro incógnito, seja premiada “com” e construa política outra, com novos ou conciliados métodos, uma “antropolítica”. Antropolítica que, conforme Morin, ampliado por Paula Carvalho (1990), refere-se a política centrada no homem, ser mutante que, com sua característica neotênica, carrega a negüentropia nas organizações em geral em que se envolve ou é envolvido, assim como nas organizações educativas; uma política que, com o respeito ao *anthropos*, se operacionalize também com afetividade, com sensibilidade, com emoção; afinal, o homem não é só razão; “*não só pela razão*” (LAPOU-JADE, 1988) pode-se sair ao mundo em busca da novidade: pesquisar. A “*formação é, como o amor, um grande tema passiona: é como uma tensão extrema que atravessa um projeto, seus atores, suas modalidades, sua intencionalidade última*” (KAES, 1991).

### **Paradigma assumido**

---

Mas isso é questão de visão de mundo, de paradigma, e 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*” (MORIN); portanto, é importante e necessário dizermos de que posição estamos

falando, pois, “(...) *na comunidade científica, sobretudo no domínio já instituído do saber, o desconhecimento (...) dos quadros paradigmáticos leva as pessoas a falarem umas ‘contra’ as outras, ao invés de umas ‘com’ as outras*” (TART apud PAULA CARVALHO, 1990, p. 20).

O adotado aqui é a visão holonômica, a consideração do holos, do todo, que, sem esquecer o único, se preocupa com o todo; com este uno visto, contextualizado, pertencente, incluído neste todo de múltiplas faces/dimensões, um todo complexo, com razão e emoção; a visão complexa, paradigma da complexidade que não reduz nem simplifica, fragmentando para entender, mas que não exclui dados informativos outros advindos de análise clássica pertinente ao momento ou natureza do que se quer descobrir ou aprofundar; na complementaridade metodológica, que busca, ou auxilia, dirige-se, à compreensão complexa; destine-se, como diz Tanus (2001), “*a iluminar a práxis dos que praticam a reflexão (...)*”. Paradigmática do imaginário, considerando a dimensão simbólica nas organizações. Com uma postura não-clássica, pesquise e falo de imaginário, de cultura, de natureza, de símbolos e mitos, pois arquétipos e mitos subjazem nossos pensamentos e perpassam nossas ações, por vezes plenas dos bachelardianos **complexos de cultura**, entendidos como preconceitos. Imagens, símbolos e mitos podem ser lidos, em hermenêutica outra, em interpretação e análise compreensiva dos fatos, fenômenos e dados.

---

### Ruptura e sutura

---

Como enfatiza Kaes (1991), “*novos tempos, novos mitos e métodos*”, e, como lembra Maffesoli (2001, p. 22), “*agora que o mito de um progresso infinito está um tanto saturado, merece atenção o da efervescência dionísíaca*”, e, com Lapoujade (1988), convém notar e anotar o que já consta aqui como epígrafe, que “*também pela imaginação turva*” pode-se sair ao mundo.

Boaventura Souza Santos (1989, p. 32), ao falar de um código de leitura do real, alude “(...) *à necessidade de inventar um novo ‘código’ (...) um novo ‘universo conceitual’, ou seja: todo um corpo de novos ‘objetos’ e de novas relações entre ‘objetos’, todo um sistema de novos*

*conceitos e de relações entre conceitos*”, o que evidencia a necessária ruptura, questão hermenêutica, nova visão de mundo, de paradigma, de idéia de vida ou de morte; de percepção da realidade imperceptível, da presença e da força mítica. Assim, a nova política – a antropolítica – exige/requer nova pedagogia que levará à nova formação; formação de sensibilidade mitopoética, em escola ou grupos de aprendizagem com outra gestão e organização, que se assuma inacabada, em construção constante; organização instituinte, considerada a característica neotênica do ser humano aprendente nela pertencente; organização que considere dimensão outra, a **dimensão simbólica**. Organização que, considerando as práticas educativas como prática simbólica, educação fática, projeto praxiátrico, oponha-se à praxeologia – a lógica redutiva – da racionalidade nas organizações; praxeologia articulada por modelo entrópico de organização, moldada pelo espírito do capitalismo e suas promessas falazes. Organização pretendida que se envolva com a problemática da detecção das imagens arquetípicas e a emergência da problemática da sombra. Quer dizer, uma escola/educação, com educadores/pesquisadores e alunos que aprendam a ver muito além, além das aparências, mais abaixo da emergida ponta do iceberg; que mergulhem no profundo, nas origens, e não se detenham deslumbrados ou assustados nas barulhentas e, por vezes espalhafatosas, conseqüências percebidas a olho nu, na superfície das coisas, dos fenômenos e dos problemas. Conforme Paula Carvalho (1990, p. 144-145), “*Sem uma perlaboração das produções imaginárias dos grupos não haverá mudança viável*”, pois

*(...) se todo o imaginário é organizacional, as funções do imaginário são funções organizacionais e o imaginário é constitutivamente dotado de um caráter sócio-organizacional e regido por um inconsciente coletivo bifronte, referindo-se à espécie e à sociedade, mas sobremaneira de natureza plural.*

“*Ouvir a relva crescer*” é o que nos sugere Michel Maffesoli (1987), quer dizer, ver o invisível, escutar o inaudível... enfim, ler nas entrelinhas e nos semblantes, nas posturas e nos gestos, nos pontos obscuros,

nas vírgulas, nas pausas e silêncios: desatar os nós; desenlear as meadas, sabendo que, nesta ação, novos nós formar-se-ão. É considerar as inter-relações humanas presentes na organização escolar.

G. Durand (1998, p. 153) apresenta a “*solução arquetipológica*” e afirma que “*o arquétipo aparece como a matriz das grandes imagens (...)*” e que “*o mito constitui o primeiro discurso – sermo mythicos*”. O autor cria/apresenta uma metodologia que passa pela mitocrítica e pela mitanálise.

Edgar Morin apresenta a Culturanálise, e Paula Carvalho organiza a Culturanálise de Grupos, da qual a heurística privilegiada – entre outras, nas minhas buscas dos mitos, dos símbolos, das imagens, do imaginário, na descoberta dos universos míticos – é o Teste AT-9, Arquétipo Teste de Nove Elementos, criado por Yves Durand (1988), sobre a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. O psicólogo Yves Durand, aluno de Gilbert Durand, valida, com o teste AT-9, a teoria referida e “*(...) constrói um instrumento capaz de levantar/conhecer imagens individuais ou grupais; um instrumento que permite tornar evidente dados profundos relacionados com a interferência externa. (...)*” (LAHUD LOUREIRO, 2004, p. 23).

### **O AT-9 e o imaginário**

---

O teste compõe-se: de uma parte desenhada, pictórica, o desenho da história imaginada, considerando-se os nove elementos, estímulos arquetípicos enunciados no teste; de uma parte escrita/semântica/narrativa/discurso, em que é contada a história criada/imaginada à luz dos nove elementos dados; de um quadro síntese das representações, funções e simbolismos atribuídos a cada um dos nove elementos do teste, relacionados à história imaginada; e de um grupo pequeno de perguntas. Os elementos propostos por Yves Durand na composição do teste, selecionados na consideração dos seus significados mais profundos, servem de motivação ao traçado gráfico e discursivo, representativos da trama criada pelo sujeito. Os elementos são: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, alguma cíclica, um personagem, a água, o animal e o fogo. É o criador do teste quem

diz, ou melhor, escreve em fax enviado ao professor Dr. Paula Carvalho (apud LAHUD LOUREIRO, 2004, p. 8) que:

*O AT-9 constitui-se numa situação experimental de incitação e realização da criatividade. Por isso justifica um amplo leque de utilização antropológica. (...) No começo foi uma montagem experimental destinada a realizar um estudo antropológico amplificado ('popular') das 'Estruturas do Imaginário' elaborada por Gilbert Durand a partir de extenso e denso material de alto nível cultural. (...) em inúmeros trabalhos, os dados do AT-9 serviram como base às pesquisas aplicadas aos aspectos socioculturais do imaginário, tanto quanto aos próprios processos criativos. (...) A utilização do AT-9 não está reservada aos psicólogos.*

Como reflete Mircea Eliade (apud MORIN, 1999, p. 211), “estamos compreendendo hoje (...) que o símbolo, o mito e o imaginário pertencem à substância da vida espiritual; pode-se camuflá-los, mutilá-los, degradá-los, mas não extirpá-los”. Mas como nos lembra Eudoro de Sousa (1975, p. 14) “é claro que poucos se resignam a perder a razão no fundo de seus sentimentos perante o insólito” e é Marcel Mauss quem nos lembra que “as questões de mitologia são as mais difíceis de todas” (apud MORIN, 1999, p. 185).

Mas somos – o grupo do imaginário –, um grupo inquieto, audacioso e curioso que se aventura também por caminhos outros, atalhos obscuros, vias desconhecidas, na esperança de ganhar não só tempo e descobertas objetivas, mas de usufruir o caminhar – o processo –, de ver paisagem diferente e de ter jornada inédita a relatar e registrar: a mostrar. Como escreve Silva (apud MORIN, 1998, p. 4ª capa), parafraseando o poeta Antônio Machado, “é um caminho que se faz caminhando (...), sem escravidão (...), com reflexão livre, corajosa, desviante, mesmo que isto leve ao ostracismo”.

Assim agindo, seguimos na eterna busca da completação que, sabemos, nunca se completará – a não ser na morte –, pois o ser humano que somos e cujo enigma queremos cada vez mais entender é caracterizado pela incompletude individual, pela complexidade social e pela neotenia natural, ou seja, a qualidade de

se transformar constantemente, de mudar. Como diz Morin (1999, p. 177), “o homem não é um camaleão, mas dispõe de possibilidades miméticas extremamente diversas”. Portanto, o homem – entendido e tomado aqui como espécie e não como gênero – muda e, se muda, é porque aprende e pode viver em grupos, em sociedade, que, por sua vez, sofre e influencia estas mudanças.

*A cultura sempre age e retroage sobre o espírito/cérebro, para nele modelar as estruturas cognitivas, sendo, portanto, sempre ativa como co-produtora de conhecimento. A (...) cultura é co-produtora da realidade que cada um percebe e conhece. As nossas percepções estão sob controle não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas também de variáveis culturais e históricas. A percepção visual é submetida a categorizações, conceitualizações; taxionômias que influenciarão o reconhecimento e a identificação das cores, das formas dos objetos. O conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam as idéias e as informações, bem como em função de significações mitológicas e de projeções imaginárias (MORIN, 1998, p. 29).*

O homem vive em um labirinto de situações repetitivas e inéditas que lhe traz sempre ocupado em reagir/dialetizar, heróicamente; aceitar/acomodar, antifrasticamente, ou intercalar/conciliar, sinteticamente, estas reações ante os sobressaltos da existência física, social e cultural.

A natureza do *anthropos* é colocada na sua diferenciação dos demais animais, mas, ao se contextualizar, ele se impregna desta cultura em que se situa com toda a sua natureza e assim se altera sofrendo e fazendo sofrer essa cultura. A hibridação/sutura/simbiose destes dois elementos – um interno e outro externo –, um assim chamado latente e outro patente, que reagem e se amalgamam, faz surgir/resultar/emergir outra coisa. É, como se vê, caminho circular, dinâmico que transita ou “trajetiva”, se assim se pudesse falar, entre o interno/íntimo natural/natureza e o externo cultural; um trajeto, dito por G. Durand, “trajeto antropológico”: considerado como “processo gerador da mistura, mais que mistura, da síntese simbiótica”

(LAHUD LOUREIRO, 2004, p. 16) entre “*as pulsões subjetivas e as intimações do meio cósmico e social*” (G. DURAND, 1997, p. 29).

*Na antropologia do Imaginário de G. Durand, a elaboração de uma teoria geral do imaginário é, por um lado, a resolução, pela noção-chave de ‘trajeto antropológico’ – que é o ‘trajeto de sentido’ – da potência entre ‘razão prática’ e ‘razão cultural’ (‘razão simbólica’) sendo que, por outro lado, com as funções da imaginação simbólica sobredeterminadas pela homeostase simbólica como organização por excelência, temos a explícita formulação da meta sociátrica (PAULA CARVALHO, 1990, p. 147).*

É neste trajeto circular, dinâmico e organizador de trocas constantes – que, em movimento contínuo, altera as percepções, a memória e as sensações –, que as imagens se formam; e são estas imagens, emergidas da simbiose/sutura dentro/fora, que se apresentarão consteladas, aglutinadas em verdadeiros enxames, em conjuntos polarizados em um nó aglutinador – energia psíquica – com idéia de vida ou de morte, com características de luta, aconchego ou conciliação de ambos, quer dizer, em diferentes estruturas do imaginário – heróica, mística ou disseminatória –, em um ou outro Regime de Imagens.

*Da consideração das maneiras como os arquétipos se entrecortam, se misturam, se agrupam, resulta a possibilidade do estudo das imagens e de suas relações, das estruturas simbólicas e dos regimes nos quais elas se encontram imbricadas. É neste trajeto dinâmico e permutacional assíduo que se pode buscar as indicações imagético-simbólicas para a organização, pois as imagens constelam em redor de um foco aglutinador (nó polarizador). (LAHUD LOUREIRO, 2004, p. 16)*

G. Durand, na sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário* (1997), apresenta, analisa e situa essas constelações de imagens em dois regimes: **Diurno** ou **Noturno**, mas anota que “(...) o regime das imagens não é estritamente determinado pela orienta-

*ção tipológica do caráter, mas parece influenciado por fatores ocorrenciais, históricos e sociais, que do exterior apelam para um ou outro encadeamento dos arquétipos, suscitam esta ou aquela constelação” (Idem, p. 381).*

No regime diurno, das luzes, da claridade, da separação e da dialética (G. DURAND, 1997, p. 443), situam-se as imagens, ou constelações de imagens, que representam uma estrutura **heróica** de dialetização, estrutura que se caracteriza pela não-aceitação do preestabelecido; em que aparece a luta/enfrentamento com o **monstro**. O monstro é o elemento arquetípico do teste AT-9 que suscita a idéia e as imagens da morte, os perigos e os percalços. Nos universos heróicos, o personagem, elemento central da dramatização, o protagonista da história está armado com a **espada**, outro elemento arquetípico do AT-9 que remete a defesa/ataque ou simplesmente representa utensílio doméstico ou artigo de decoração, quando compõe o cenário de descanso e aconchego, evidenciando o outro regime de imagens, o regime noturno. O regime noturno agasalha duas estruturas:

- a) a **mística** ou **antifrásica**, em que o personagem eufemiza o perigo e o medo da morte, refugia-se e aconchega-se; busca **refúgio** – outro elemento do AT-9 –, esconderijo seguro para não enfrentar o perigo/monstro das dificuldades (morte); e
- b) a estrutura **dramática, sintética** ou **disseminatória**, que concilia os contrários, distribuindo as imagens em coerência mítica cíclica, que se dissemina a um tempo, ou em tempos consecutivos, entre os dois pólos, heróico e místico.

Anoto, no entanto, como oportuno com G. Durand (1997, p. 378), que o importante não é uma classificação do conjunto de imagens relacionais e sim a necessidade de se

*(...) passar da morfologia classificadora das estruturas do imaginário a uma fisiologia da função da imaginação (...) “fantástica transcendental” (...) mostrar que essa função de imaginação é motivada não pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas como um sentido segundo, como um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada.*

Tudo isso importa na medida em que sabemos e assumimos, com o autor referido, que o imaginário – entendido como “o campo geral da representação humana (...), campo balizado pelo conjunto das representações numa cultura dada”, que tem como objetivo enfrentar o problema da temporalidade, a angústia do passar do tempo e o medo da morte – tem potência organizativa, organiza o real, observado, vivido no cotidiano miúdo do concreto. Cotidiano referido por Garcia (2003, p. 193) como “(...) misterioso (...) que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia”, ao que Morin chamaria **sombra**. Garcia continua dizendo que “(...) é no cotidiano que acontece (...) tudo” e alude à “surpresa que os estudiosos do cotidiano têm cada vez que mergulham no cotidiano para mais bem entender a realidade”. Trabalhar com o cotidiano é, portanto, deixar-se surpreender com a novidade ou com a profundidade existente no banal até então descon siderado, ainda não-observado.

Como se refere Bachelard (1996, p. 100),

*(...) o pensamento científico contemporâneo procura ler o complexo real sob a aparência simples fornecida por fenômenos compensados; esforça-se por encontrar o pluralismo sob a identidade, por imaginar ocasiões de quebrar a identidade para além da experiência imediata resumida demasiado cedo num aspecto de conjunto. Tais ocasiões não se apresentam de modo algum por si mesmas, não se encontram à superfície do ser; nos modos, no pitoresco de uma natureza desordenada e sujeita à mudança. É preciso lê-las no âmago da substância, na textura dos atributos.*

### **Apontamentos sobre as pesquisas com o AT-9**

Desta forma, venho-me dedicando a procurar o entendimento melhor/maior do humano, dito por G. Durand: “homem absoluto”; como fala Morin, “(...) chave de toda a cultura humana” (apud PORTO, 2000). Entendimento do homem, notadamente quando organizado, ou se organizando em grupo: do homem aluno, do homem velho, do aluno velho, homem aprendente,

sujeito nas minhas investigações. Minha procura objetiva-se com a realidade das fantasmatisações presentes/desenvolvidas nos grupos, identificadas na cultura peculiar de cada grupo/instituição; preocupação com os fantasmas, que, dito por Kaes (1991, p. 2), “é o princípio organizador de toda a atividade e de todo pensamento (...) que organiza e canaliza a energia pulsional”; mitos que interferem/perturbam o estabelecido, impedindo realizações, no caso, as escolares, em seus diferentes níveis e situações, nas instituições asilares e na família/domicílio, com a presença dos possíveis maus-tratos, e na intergeracionalidade, com o preconceito dos diferentes tempos vividos ou das fases da vida de cada um, as idades. Trata-se de preocupação com a consideração, nem sempre considerada, de uma das dimensões do processo organizacional e da gestão: a dimensão simbólica na organização. Organização que, por sua característica dinâmica e ação instituinte, que aceita a negüentropia positiva, passa a “organizacionalidade” (PAULA CARVALHO, 1990), em paradigmática assumida, como já explicitado: paradigmática holonômica. Holonomia como atitude não-clássica de pesquisa; visão de mundo que me leva a aceitar a incerteza e a dúvida, não em ecletismo banal e particular simplificado, mas na complexidade do todo. Complexidade da vida, da educação, da velhice e da violência (outro tema/fenômeno que me preocupa e que toma parte nas buscas acadêmicas que efetuo em conjunto com alunos e colegas na academia e idosos de grupos da Terceira Idade), bem como nos estudos da Gerontologia, da Educação e da Organização, aos quais me dedico.

Bachelard (1996, p. 105-108) conclui que,

*(...) na realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, substância simples; a substância é uma contextura de atributos. Não há idéia simples, porque uma idéia simples (...) deve estar inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e de experiências.*

Entender e afirmar que a pessoa humana, na sua complexidade, aprende desde o nascimento até a morte e, hoje se sabe,

desde antes do nascimento – quiçá até após a morte – vem fundamentando as pesquisas sobre o imaginário de grupos de alunos idosos, velhos saudáveis e autônomos, mas, em pesquisa, que já se inicia, também, o imaginário de grupos de idosos asilados, dependentes; pesquisas que se desenvolvem e se desenvolveram **com** os idosos e não **para** os idosos. Na mesma ótica, investigo uma creche, escolas e Universidades da Terceira Idade - UnATIs -, auxiliada pela Arquitetura Sensível, uma adaptação do teste AT-9, criada por Danielle Rocha Pitta (1998).

Parto do pressuposto durandiano – já explicitado – de que o imaginário organiza, tem potência organizativa e, repito com Paula Carvalho (*op. cit.*), que “*sem uma perlaboração das produções imaginárias dos grupos não haverá mudança viável*”. Procuo a dimensão simbólica, que, sei, organiza, ou poderá vir a organizar, os grupos.

Considerando o fenômeno da violência na visão maffesoliana (1987), baseada em Dadoun (1998) e Morin (2000), entre outros da mesma posição – para quem o homem é “*homo sapiens*” ao mesmo tempo em que se identifica como “*homo violens*”; para quem violentados e violentos podem trocar de lugar, dependendo da posição do observador e/ou do envolvido no fenômeno (BLONDEAU, 1997) –, e em Sorel (1992) – que registra que: “*(...) existe em todo o conjunto complexo ‘uma região clara e uma escura’ e que (...) é dever da ciência enfrentar a complexidade enquanto tal, em vez de se deter nas partes mais claras e mais simples (...)*”, procuro conhecer as representações míticas/simbólicas da violência, o imaginário dos grupos já aludidos.

Todas as citadas investigações estão localizadas na paradigmática referida, a holonômica, estando fundamentadas na Antropologia do Imaginário, de G. Durand, da complexidade de Edgar Morin, na culturálise de grupos de Paula Carvalho, considerando os estudos gerontológicos, tanatológicos, de educação, organização e da violência. Procuo desvendar as imagens e as constelações de imagens híbridas, de interior e exterior, emergidas, no “*trajeto antropológico*”, formadoras dos universos míticos dos grupos, tendo sempre presente a idéia de organização ou reorganização dos mesmos grupos, se requerida, na consideração

da dimensão simbólica. Para tal, valho-me do teste AT-9 para levantar o imaginário; adoto a “*pedagogia da escuta*”, preconizada por Paula Carvalho; ouvindo, maffesolianamente, a “*relva crescer*”, anotando depoimentos e histórias de vida, que submeto à mitocrítica durandiana, ou seja, desvendando os mitos subjacentes no grupo “(...) *imagens e fantasmas indutores da ação (...)*” (PAULA CARVALHO, 1990, p. 29), que, como sabemos, dominam mais do que os podemos controlar assumindo que “*o imaginário é o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana*” (G. DURAND, 1997).

### Considerações finais

Sei que, para os iniciados, a minha fala é perfeitamente, ou em parte, bem entendida, mas sei, também, que certo grau de dificuldade poderão ter os leitores deste texto que ainda não tiveram contato com este tipo de pesquisa. Creio, no entanto, que é apropriado falar e dar notícias de que existem grupos organizados em vários locais, grupos formados e em formação com um número considerável de adeptos, estudiosos e pesquisadores, tanto no país como no exterior, notadamente na França. Entre estes, o Centro do Imaginário, Culturanálise e Educação (CICE/FEUSP); o Núcleo de Estudos sobre o Imaginário, na UFPE/Recife; o Grupo de Estudos do Imaginário, Cotidiano e Educação (GEICE/NUPE/UNIC/Cuiabá/MT) e, na França, o Centre de Recherche sur l’Imaginaire (CRI)/Grenoble/Chambery/France, aos quais pertenço.

Pela limitação deste espaço, fico devendo exposição maior sobre o Arquétipo Teste de Nove elementos – o AT-9 –, do qual dei, neste texto, apenas rápidas pinceladas, mas que, nas obras sobre o tema, relacionadas na bibliografia adiante apresentada, pode-se buscar informações mais aprofundadas.

Para encerrar, lembro ainda, com Ylya Prigogine (1996, 4ª capa) que “*hoje, os desenvolvimentos da Física e das Matemáticas do caos e da instabilidade abrem um novo capítulo nessa longa história. Atualmente percebemos esses problemas sob um novo ângulo. Podemos a partir de agora evitar as contradições do passado*” e, digo

eu, tentar entender, que existe mais do que uma só verdade; que as verdades são plurais, pois se impregnam de cultura e de individuais visões no tempo, mudam. Então, por que cristalizar na consideração de uma só? Por que, como pergunta Gilbert Durand (1997, p. 430), não dar lugar também à cigarra, ao lado da formiga?

### Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. 2. reimp. Rio de Janeiro: Contratempo, 1999. (1. ed., 1996).

\_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1996.

BLONDEAU, S. Un élève a été giflé par un enseignant: l'acte de violence des signes au sens, du sens aux actes. In: **Les Sciences de l'Education**: pour l'ère nouvelle revue internationale. Violence et Education, Université de Caen, cerce, n. 2, v. 30, 1997.

DADOUN, Roger. **A violência**. Ensaio acerca do "homo violens". Trad. Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. Trad. Helder Coutinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Campos do imaginário**. Textos reunidos por Danièle Chauvin. Trad. Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

DURAND, Yves. **L'exploration de l'imaginaire**. Introduction à la modelization des univers mytiques. Bibliotheque de l'imaginaire. Collection dirigée par Gilbert Durand. Paris: L'Espace Bleu, 1988.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos e contra métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KAES, René. **Quatro estudos sobre a fantasmática da formação e o desejo de formar**. Trad. José Carlos de Paula Carvalho. São Paulo: FEUSP, 1991. (mimeo para fins didáticos).

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. **Debates/Ciência**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAHUD, Altair Macedo. **Imagens da vida e da morte**: vetores culturais-nalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural. São Paulo, 1993. Tese. São Paulo: FEUSP. (mimeo).

LAHUD LOUREIRO, Altair Macedo. **A velhice, o tempo e a morte**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

\_\_\_\_\_. A dimensão simbólica nas organizações. Fragmentos de um estudo com idosos. **Cadernos Linhas Críticas**. UnB/Faculdade de Educação. n. 1 (dez. 1995) Brasília: FE/UnB, 1995. p. 45-47.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e organização**. Coleção Textos Universitários. Brasília: Editora da UnB, 1996.

\_\_\_\_\_. Imaginário, violência e organização escolar: Expressões mítico-simbólicas. In: **Tessituras do imaginário**. Cultura & educação. CICE/FEUSP. Cuiabá: EdUNIC, 2000. p.121-141.

\_\_\_\_\_. Insegurança e medo X esperança e paz: contrários complementares no imaginário de alunos idosos e a organizacionalidade antropolítica. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário. **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Maquete de emoções: a dimensão simbólica do espaço de uma creche. Cuiabá/MT. In: **Cadernos de Educação EdUNIC**, (aceito para publicação).

\_\_\_\_\_. **O AT-9 e o imaginário**. Bases teórico-instrumentais de um estudo simbólico organizacional. Coleção Textos Universitários. Brasília: Editora da UnB, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O velho e o aprendiz**: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Terceira Idade: ideologia, cultura, amor e morte**. Brasília: Editora da UnB, 2004.

\_\_\_\_\_. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface**, n. 5, Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu: Fundação UNI – Botucatu/UNESP, agosto, 1999.

LAPOUJADE, Maria Noel. **Filosofía de la imaginación**. México: Siglo XXI, 1988.

MAFFESOLI, Michel. **Dinámica da violencia**. Trad. Cristina M. V. França. São Paulo: Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Trad. Fernando de Castro Ferro. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

\_\_\_\_\_. **O método 4**. As idéias. Habitat, vida, costumes, organizações. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O método 3**. O conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método 5**. A humanidade da humanidade, a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. UNESCO. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação**. Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e mitodologia**: hermenêutica dos símbolos e histórias de vida. Londrina: Editora UEL, 1998.

\_\_\_\_\_. **Mitocrítica e arte**. Trajetos a uma poética do imaginário. Londrina: Editora UEL, 1999.

PORTO, M. do Rosário Silveira *et al.* (Orgs.). Tessituras do Imaginário. **Cultura & Educação**. Cuiabá: EdUNIC/CICE/FEUSP, 2000.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. Tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.

ROCHA PITTA, Danielle. **Arkhé Arquétipos Arquitetura**. Recife, 2001 inédito.

\_\_\_\_\_. Adaptação do teste AT-9 (Yves Durand) a arquitetura para uma arquitetura sensível. **Revista Antropológicas**. IX Ciclo Imaginário – Imaginário e Complexidade. Recife: Brasil/Suíça, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. **Novas Mentalidades e atitudes**: diálogos com a velha educação de sensibilidade. São Paulo: CICE/FEUSP, 2001. (mimeo.).

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOUSA, Eudoro de. **Horizonte e complementariedade**. Série universidade. 6. São Paulo: Duas Cidades, Brasília: Universidade de Brasília, 1975.

TANUS, Maria Iñez Joffre. A educação faz e refaz. **Cadernos de Educação**. Cuiabá: EdUNIC, 2001. 11-13.

\_\_\_\_\_. Culturanálise: o difícil caminho da busca de unidade nas Ciências do Homem. **Revista UNICiências**, v. 3. Cuiabá: EdUNIC, 1999. p. 41-59.

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

\_\_\_\_\_. O imaginário como dinamismo organizador e a educação como prática simbólica. Brasília: Mesa-redonda: Cultura, organização e educação. **IV EPECO**, UnB, 2001. (mimeo.).

THOMPSON, Oliver. **A assustadora história da maldade**. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Prestígio Editorial, Ediouro Publicações, 2002.