

EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: ELEMENTOS PARA UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DA ORGANIZAÇÃO

José Carlos de PAULA CARVALHO *

Para Prof. Carlos Corrêa Mascaro

RESUMO: contrapondo uma concepção "fática" de educação a uma concepção "praxeológica", o texto questiona o sentido de uma administração da educação, alternativamente se apoiando nos estudos de teoria ontogenética da cultura, de psicanálise institucional, de sócio-antropologia do cotidiano e de psico-história. Repensa, portanto, a noção de uma organização administrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção "fática" de educação. Concepção praxeológica de educação. Autogestão. Heterogestão. Alogestão. Neotenia humana. Trauma ontogenético. Fantasmática cultural. Psicoclasse. Socialidade. "Homo relatens". "Homo aestheticus".

"Ensinar os homens a mentir, esse deveria ser o alvo de qualquer educação. Seria muito mais racional punir uma criança que acidentalmente, ainda que só uma vez, diz a verdade, do que nelá bater pelas mentiras. Então à criança seria poupado o terrível conflito, e de terríveis seqüelas, que consiste em perceber que os pais podem sempre mentir, que mentem mesmo sempre, enquanto a criança deve dizer a verdade. Tirem do mundo a mentira, e nada subsistirá. O Estado, o comércio, a ciência, a religião, são outra coisa senão mentiras? Para não se falar da arte..." (Georg Groddeck, "Le chercheur d'âme, un roman psychanalytique", p. 148).

"Eles estão jogando o jogo deles.
Eles estão jogando de não jogar um jogo.
Se eu lhes mostrar que os vejo tal qual estão,
quebrarei as regras do seu jogo
e receberei a sua punição.
O que eu devo, pois, é jogar o jogo deles,
o jogo de não ver o jogo que eles jogam...
...Eles não estão se divertindo.
E se eles não se divertem eu também não me divirto.
Somente se eu puder levá-los a se divertirem
poderei divertir-me juntamente com eles.
Mas não é nada divertido levá-los a se divertirem;
pelo contrário, é trabalho muito árduo.
Quem sabe, eu talvez me divertisse

* Professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

se descobrisse por que não se divertem.
 Mas não fica nada bem que me divirta procurando
 saber o porquê não se divertem.
 Assim, ainda é um pouco divertido o ato de fingir
 que não encontro diversão em descobrir
 o motivo por que não se divertem.
 Vamos nos divertir? — convida a garotinha
 que surge de repente não sei de onde.
 E contudo divertir-me é perder tempo,
 já que me divertir não contribui para mostrar
 o motivo por que não se divertem.
 Como podes tu te divertir
 se Jesus na cruz morreu por ti?
 Achas acaso que na cruz Jesus se divertia?"

(Ronald Laing, "Laços" p. 7-8)

• O primeiro ponto a ser destacado é a *questão paradigmática*: sem uma real consciência explicitadora dos pressupostos de que partimos arriscamos, no mínimo, uma incompreensão e uma má-fé, que introduzem a dimensão do ideológico em nosso discurso, que se torna "pleno e lacunar", como diz M. Chauí⁽¹⁾, sendo "promovido" (sic) a "discurso competente"... Pois bem, *um estudo antropológico do fator organizacional* pode ser feito quer pelas abordagens clássicas em antropologia, o *paradigma clássico*, quer pelas abordagens holistas, o *paradigma holonômico*. Assumimos um *enfoque holonômico* apoiado nas tendências antropológicas constitutivas do "*projeto de unidade da Ciência do Homem*"⁽²⁾. Em poucas palavras, ao passo que o paradigma clássico se apoia numa "*razão técnica e política*"⁽³⁾, o paradigma holonômico pede uma "*razão aberta*"⁽⁴⁾,

• Por conseguinte, e é o segundo ponto a ser destacado, variam respectivamente a *abordagem do fator organizacional* e, em se visando as *organizações educativas, a noção de educação*. Por conseguinte, também o *sentido de administração*. O *paradigma clássico* induz a *racionalidade tecnoburocrática* e o "*projeto de redução ampliada*"⁽⁵⁾ transformando, por essa "*razão funcionalista*"⁽⁶⁾, um subsistema (o subsistema de adequação racional meios/fins) em hipersistema⁽⁷⁾, englobando pois a dinâmica das relações sociais e da comunicação social numa visão praxeológica⁽⁸⁾ da ação. Temos, assim, *uma concepção praxeológica de educação* articulada por *um modelo entrópico de organização*, fato que determinará *como sentido da administração da educação a operacionalização ofélima dos negócios educacionais e a gestão escolar do psiquismo*⁽⁹⁾. Já o *paradigma holonômico* — sobretudo em nosso caso as tendências da antropologia da complexidade, da antropologia do imaginário social, da antropologia das mutações e das turbulências) — será a proposta de crítica à *razão funcionalista* — cuja incidência é mais ampla, pois abrange a certos marxismos... —, agenciando *uma concepção fática de educação* viabilizada pelo *modelo neg-entrópico de organização*, que ousará se perguntar pelo real senti-

do, significado e necessidade de uma administração, assim *confrontando educação e administração*. Ambas são abordagens antropológicas porque, em suma, subjazem às questões *diferentes concepções de Homem e diferentes sentidos dados a uma cultura-análise*. Tais pontos serão logo explicitados.

• Por fim, terceiro e último ponto a ser destacado, é que, “ab initio”, e operacionalmente, poderíamos adotar a *noção de organização* tal como nô-la propõem Lapassade e Ardoïno⁽¹⁰⁾, o que introduz certa precisão geral provisória nas questões colocadas.

• Assim os elementos para um estudo antropológico da organização administrativa provirão de *um enfoque holonômico de antropologia basal sobre o fator organizacional nas organizações sócio-educativas*, sobretudo a escola, *questionando-se o sentido de “educativo” por uma conflitorialização entre o burocrático e o pedagógico que, ao mesmo tempo, propiciará a justa medida de avaliação e necessidade de uma certa administração*. Essa possível investigação antropológica virá a ter a uma *antropolítica*⁽¹¹⁾ e a uma *sociatria* virtual⁽¹²⁾, e a longo prazo, a uma possível *praxiatria institucional*⁽¹³⁾. Essas são *vias, micro-estruturais*⁽¹⁴⁾ é claro, e por opção, de *mutações antro-educ-organizacionais*, pois que liberam uma abordagem não dos universais abstratos, dos moldes macro-estruturais, mas do *cotidiano proteiforme* e dos *universais concretos*⁽¹⁵⁾. Passemos à exploração sucinta desses elementos.

• Num estudo amplo, que vimos processando, dos vários aspectos antropológicos na abordagem das organizações sócio-educativas e, pois, da escola, mostrámos que uma *antropologia da educação* propicia um *redimensionamento do fenômeno educativo (e educacional)*, levando-nos ao *repensamento da noção de educação em várias culturas e, pois, a uma salutar relativização da noção praxeológica de educação*, atrelada ao enfoque produtivo meios-fins, e ditada pelo “padrão de racionalidade técnica ocidental”⁽¹⁶⁾. Assim, num primeiro momento⁽¹⁷⁾, teríamos, com o *reconhecimento da diversidade cultural — das várias paisagens mentais e mapas de realidade diferentes dos vários etnogrupos*, com que nos ambientariam uma etnografia e uma sociografia da educação —, o *reconhecimento da diversidade de estilos educativos e organizacionais*. Seríamos adestrados a uma difícil *pedagogia da escuta* e, mais difícil ainda, *aceitação da alteridade*. Seria esse o caminho para *estarmos capacitados a vencer os etnocentrismos pedagógico-administrativos* e as correlatas políticas e planejamentos. Num segundo momento⁽¹⁸⁾, mostrámos que uma antropologia da educação nutrida pelas tendências acima referidas de uma antropologia basal, brindar-nos-ia com a *importância de uma cultura-análise*⁽¹⁹⁾, com o caráter constitutivo e *instituinte do universo das representações coletivas* — o *Imaginário social* ou o *domínio noológico* — na *dinâmica sócio-psico-organizacional*, ou seja, como o “ideal” organiza o “real social”, como, em oposição ao enfoque prático de um certo marxismo, a “cultura é um circuito metabólico” entre as pretensas “infraestruturas” e “superestruturas”⁽²⁰⁾

como as relações com a praxis são constitutivamente *mediadas* pela *função simbólica* ⁽²¹⁾, como o ideal programa o real, lembra Castoriadis ⁽²²⁾. O reconhecimento dessa *organizacionalidade do domínio noológico* leva-nos diretamente, e articuladamente, de uma antropologia da educação para uma *antropologia das organizações*. Essa nos permitiria *redimensionar os aspectos do fenômeno bio-social organização* ⁽²³⁾. Mostrámos, então, a *correlação entre estilos educativos e modos de organizar* detectando, assim, os referidos paradigmas e modelos e concepções de educação, de homem e de cultura ⁽²⁴⁾. Mostramos as *correlações antropolíticas*.

Isso posto, cabe-nos, dando continuidade ao já resultado, especificar um pouco mais, e ampliar pelo que diz respeito aos *aspectos e perspectivas do enfoque holonômico antro-po-organizacional* que, assim, já está a supor, como pano-de-fundo, o já realizado: *a crítica ao estilo clássico e entrópico de educar e organizar*. Para, entretanto, melhor situar o leitor, remetemos a um "quadro de convergências hermenêuticas" ⁽²⁵⁾ que explorámos, analiticamente, em outro lugar. ⁽²⁶⁾.

Uma concepção fática de educação, correlata de uma concepção de auto-organização, viabilizada por modelos neg-entrópicos de organização, cujo sentido administrativo remonta à gestão das polilógicas organizacionais visando-se à autogestão, apoia-se numa *cosmovisão onde as concepções basais de Homem e de Cultura fundamentam-se numa teoria ontogenética*, cujos traços principais nos são legados pela antropologia psicanalítica ⁽²⁷⁾, e uma sócio-antropologia da vida cotidiana ⁽²⁸⁾, com sua *antropolítica cenestésica*. Vale dizer que, no sentido rigorosamente técnico, *o Homem é um néoteno neg-entropo* ⁽²⁹⁾ e a *Cultura é o universo dos objetos transicionais, das práticas transicionais que criam o espaço potencial* ⁽³⁰⁾. Ambas caracterizações acentuam a *socialidade* como equivalente da *proposta fática de educação* visando à *criatividade dos etnogrupos* e à *ação cultural*, é evidente, mediando-se um trabalho sobre o universo das representações coletivas, uma *perla-boração do imaginário dos grupos*, na sua dupla etapa de *trabalho a fantasmática do grupo* e sobre a *fantástica civilizacional*; isso, é claro, tendo-se por orientação *trabalhar a neotenia neg-entrópica* — liberando-a da lógica social da dominação ⁽³¹⁾, da hipocomplexidade e da repressão, em suma, do econômico-político ⁽³²⁾ e da entropização sócio-histórica — e o *espaço potencial*, com as *propostas organizacionais paralelas* — liberando-se a cultura de um enfoque como formação reativa, liberando-a de uma abordagem egóica ou sureregóica—. Desse condensado, destaquemos os pontos básicos.

Sabemos que *uma teoria ontogenética da cultura*, e pois da história, sobretudo como a expressiva de Géza Róheim, estriba-se tanto na *noção de neotenia* como na *de trauma ontogenético*. Sendo uma *abordagem fundada na bionálise e no utraquismo* ⁽³³⁾, realiza a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura (ou História) conectando-se, posteriormente, com as investigações da etologia social, e sua leitura

da neotenia como neg-entrópica. Originalmente, entretanto, pelo que diz respeito ao primeiro traço, a neotenia, Bolk é o comum fundamento a antropólogos psicanalistas e a etólogos, posteriormente, aos antropólogos da complexidade, do imaginário e aos institucionalistas franceses. Se considerarmos a investigação pioneira de Róheim sobre o *significado cultural e organizacional da neotenia* ⁽³⁴⁾, posto que toma a Bolk os fundamentos biológicos, o quadro proposto por R. Dadoun é uma boa síntese ⁽³⁵⁾:

INTERPRETAÇÃO PSICANALÍTICA (Róheim)	DOCTRINA BIOLÓGICA (Bolk)
1.	
Eliminação do enfoque filogenético tradicional e definição do campo	
Situação ontogenética	Forma atual do organismo
2.	
Dualidade metodológica e estrutural	
Aparelho psíquico: — processos primários — processos secundários	Estrutura orgânica: — caracteres primários — caracteres consecutivos
2.	
Causalidade interna fundamental	
O Inconsciente (processos primários)	O Endócrino (caracteres primários)
4.	
Atividade adaptativa e funcional	
O Ego, a consciência (processos secundários)	O corpo, posição ereta (caracteres consecutivos)
5.	
Conflito estrutural interno dominante	
O Superego/O Id	Tendência conservadora/ Tendência propulsora

6.

Latência dos elementos não-atualizados

O recalçamento (elementos
excluídos do equilíbrio do Ego)

A repressão (elementos excluídos
do atual equilíbrio hormonal)

7.

O patológico como retorno do recalçado

As neuroses

Os traços ptecóides

8.

O princípio de retardamento

Característica essencial
da existência individual
e da sociedade: a infância
prolongada

Característica essencial
do homem enquanto forma
orgânica: lentidão de
crescimento

9.

Essência infantil do ser humano

Persistência das organizações
libidinais e agressivas infantis:
o adulto infantilizado

Conservação dos traços
fetais: a hominização como
fetalização

10.

Referência filogenética:

hipótese de um evento exterior como causalidade

Freud: ancestrais canibais
(Totem e Tabu)
Róheim: devoração do Pai
originário

Antropofagia — passagem à
alimentação com carne na história
de um povo caçador, com a
modificação do equilíbrio hormonal

11.

Unidade fundamental do homem com distinções secundárias

Simbolismo universal, mas
diversos tipos culturais
primitivos

Fetalização de toda a espécie,
mas ritmos diversos segundo
as raças

12.

Especulações spenglerianas

Eterna luta com Thanatos

Visão nietzschiana da neantização

Eis o *quadro biótico da neotenia*, melhor circunscrita nos itens 8, 9 e 11. Assim a neotenia humana é a persistência de traços do *processo de hominização*, em suma, é um *processo hipercomplexo* — e hiper-complexidade tem aqui um sentido técnico ⁽³⁶⁾ — resultante da interação recursiva entre os *processos de juvenilização*, de *cerebralização* (“*triunic brain*”) ⁽³⁷⁾ e de *culturalização*. O ser humano, como neóteno neg-entropo, ensinam-nos Gehlen e Lorenz ⁽³⁸⁾, é um *ser aberto para o mundo*, um *especialista da não especialização*, um *aprendiz por curiosidade ativa*, um *lúdico-explorador*, um ser permanentemente *incompleto e inacabado*, portanto, um *ser do perigo, da álea, do risco, da de sordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crístico*, como mostramos ⁽³⁹⁾, portanto um neg-entropo. Exatamente daí G. Lapassade derivou o ideal da “*educação negativa*” e da *autogestão pedagógica* ⁽⁴⁰⁾. Firmou-as numa ética do *inacabamento e da completude* ⁽⁴¹⁾.

Exatamente aí se articulou o *ludismo da cultura* como campo exploratório para a criatividade: o neóteno neg-entropo é destinado à *criação de um “espaço potencial”*, que é *constituído por campos cognitivo-representacionais* (o *domínio neológico, o Imaginário*) *manipulados como objetos e fenômenos transicionais* (no sentido winnicottiano ⁽⁴²⁾) *numa prática transicional* ⁽⁴³⁾ *das mutações bio-antopo-sócio-organizacionais*.

Isso, é evidente, se contornada a *destrudo” civilizacional*, infelizmente dominante. Tal fato nos remete ao trauma ontogenético. O *trauma ontogenético específico de nossa civilização* é, segundo Róheim, seu *caráter sádicoanal* ⁽⁴⁴⁾, que caracteriza exatamente uma outra concepção de homem, cultura, educação e organização. Porque o trauma ontogenético é uma *“figura fantasmática*, ou melhor, uma *figura composta*, uma coalescência de fantasmas e de realidade, destacando-se sobre um *fundo de fantasmas ou fantasmática*” ⁽⁴⁵⁾. E com Róheim podemos ver a referência à *persistência*, via neotenia, da *situação infantil ampliada*; mas também a referência ao *funcionamento sócio-organizacional do fator inconsciente nas estruturas de que se encarrega a educação*, mediadora que é das práticas sociais. Assim *a educação se liga quer ao trato com a infância ampliada, quer ao trato com uma fantasmática que organiza as formas de relação social*.

Entretanto, diz Róheim, *a teoria ontogenética da cultura e da história* se distingue da “*antiga visão ideológica da história*, que considera os homens agindo sob a influência das idéias, ou seja, *impulsionados pelo superego*; mas enquanto a concepção marxista da história enfatiza primordialmente as condições econômicas, ou seja, o ego, a teoria ontogenética concebe a realidade humana em termos de Id, de inconsciente, sustentando que os impulsos humanos são determinados pelas experiências originárias da criança na vida, constituindo-se na base de tudo que se seguirá” ⁽⁴⁶⁾.

Segue-se, daí, o prolongamento rumo à *psico-história da ação educativo-cultural dos grupos humanos*, com Lloyd de Mause: “*à teoria psi-*

cogenética da história concebe-a como se constituindo pela ação dos adultos movidos pelos fantasmas de grupo, que se originaram nas motivações inicialmente produzidas pelo evoluir da infância pelas idades afora. Chamo-a assim, ao invés de “econômica” ou de “política”, porque aqui o homem é vislumbrado como “homo relatens”, ao invés de “homo oeconomicus” ou “homo politicus”, ou seja, mais à busca infinda “relação” e do “amor” do que, em profundidade, de dinheiro ou de poder. A teoria assim afirma que não é a “classe econômica” nem a “classe social”, mas a “psico-classe” — ou seja, os modos de educação das crianças de um grupo — que constitui a verdadeira base para a compreensão da motivação em história.” (47)

Ambas as citações evidenciam a importância de vetorializar os seguintes tópicos: 1. a relevância da *psico-classe*; 2. a estratégia da *fantasmática*; 3. as perspectivas antro-po-educo-organizacionais do “homo relatens”.

A existência e o centramento da análise como a ação da *psico-classe* mostra, de par com a importância constitutiva da ação social dada aos estilos educativos nos etnogrupos e à “voz das crianças” (48), a importância de uma leitura ampliada da educação, seja como conjunto das práticas sócio-educativas — porque toda forma de prática social tem um aspecto educativo, sendo a educação uma prática social basal e potenciada, realizando como que a circulação e a cimentação das demais práticas —, seja como um complexo de fenômenos educacionais: a educação é uma prática fática, há uma educação fática, dissémo-lo no esteio de uma ampliação de Jakobson e de Malinowski (49).

Tendo-se em vista esse caráter basilar da educação, e mais, tendo-se em vista a orientação que a ela visamos imprimir no esteio de uma promoção do especificamente humano como neotenia neg-entrópica — entrementes às voltas com a orientação pela entropização da destruído sócio-organizacional, — segue-se quão importante é refletir sobre a educação assim posta e uma correlata forma de organização que não a tolha nos seus propósitos.

Os modelos neg-entrópicos de organização, que vislumbramos imantados pela *alternatividade organizacional* e pela *organização paralela* (50), assim como pela *auto-gestão* e *alo-gestão* (se considerarmos, com Maffesoli, a dinâmica da gestão do coletivo), despontaria na *auto-organização* e nas *polilógicas organizacionais* (51), que dariam o sentido de “administrar”. Desde que, como diz Morin, o modelo e a lógica da organização viva ditam a menor complexidade possível de concepção para uma organização antro-po-social; e desde que essa organização viva é uma organização de “bricolage”, ela será “um sincretismo variável de quatro lógicas organizacionais, reciprocamente se atraindo, reciprocamente se reprimindo: uma lógica centralizadora/hierárquica, uma lógica policêntrica/polárquica; uma lógica anárquica e uma eco-lógica simultaneamente presentes no interior de toda auto-organização.” (52) Visto como explorámos noutra lugar o enfoque moriniano da organização, a ele remetemos o leitor (53).

Entretanto, será a *fantasmática* que nos dará o *real acesso à visceralidade da ação dos grupos*, na sua linguagem de comunicação, projeto e padrões de comportamento, em suma, na sua organizacionalidade. E o acesso à fantasmática será a *justa medida da real e significativa mudança*. É isso porque, por um lado, a família fantasmática" constrói a "família social" (Bleger, Kaes e outros⁽⁵⁴⁾) e, assim, a trama das relações sociais; e, por outro lado, porque, como nos lembra Winnicott, o fantasma é passagem para a liberação das formas sociais do sonhar: *o onirismo coletivo abraça as fantasmatisações do grupo*. Por isso que *uma mutação bio-antropo-sócio-organizacional é uma ação em profundidade educativa, uma transformação de fantasmática*, como mostramos num texto sobre o valor educo-organizacional do projeto etnopsiquiátrico⁽⁵⁵⁾. Realmente, diz Kaes, "o fantasma é o princípio organizatório de qualquer atividade e de qualquer pensamento... As propriedades organizacionais do fantasma conferem-lhe uma função essencial na disposição das relações objetais e inter-subjetivas: é a trama intemporal do cenário fantasmático que é atualizada em cada estória singular, em cada encontro e em cada ação de grupo."⁽⁵⁶⁾ Daí a importância estratégica, educo-organizacional, da "teoria da circulação fantasmática" de D. Anzieu⁽⁵⁷⁾ assim como da "psicanálise do vínculo social" de E. Enriquez⁽⁵⁸⁾. Evidenciamos, assim, um repensamento da dinâmica do poder e a sugestão que o econômico-político, como sugerira de Mause, como diz Maffesoli, existe ainda "como uma estrela que se apagou"; receberemos-lhe os efeitos, talvez ainda por muito, sem nos apercebemos que estrelas novas já nasceram, cujas luzes não chegaram ainda até (todos de) nós... Remetemos o leitor a nosso quadro para situar a fantasmática e fantástica respectivas dos dois enfoques. Caberia ampliar a *fantasmática da autoformação e da matricialidade*, com Kaes⁽⁵⁹⁾, pensando as fantasmáticas de ambos enfoques e a formação dos educadores e dos gestores. Mas isso é trabalho nosso em curso⁽⁶⁰⁾.

Por fim, a vetorialização do "*homo relatens*" conduz-nos à *educação fática*, novamente, mas matizada, e à *antropolítica cenestésica* (que é a contribuição de uma certa sócio-antropologia do cotidiano, como dissemos).

Quando Habermas situa uma crítica da razão funcionalista e das praxeologias acentuando-lhes o caráter parcelar e de racionalismo ideológico⁽⁶¹⁾, propondo mesmo uma redescoberta do interacionismo como projeto político, a descoberta do "agir comunicativo". Quando Lobrot lembra que o universo entrópico-autoritário é diretivo com relação às relações sociais e intersubjetivas, e não-diretivo com relação à informação-formação, ao passo que o projeto autogestionário deve realizar exatamente o inverso⁽⁶²⁾. Tudo isso, juntamente com as já feitas referências a Malinowski e a Jakobson, nos leva a refletir exatamente sobre a *necessidade do caráter "fático" da educação*. Uma concepção fática de educação, ou uma educação fática, teria *quase o exato equi-*

valente no que Maffesoli chama de "socialidade: seriam modos de se captar as novas dimensões dos contados sociais nos micros-grupos ou "tribos", onde circulam fantasmas de contato em profundidade e de fusão gliscromorfa. Esse "homo relatens" é o "homo aestheticus" (63) de Maffesoli e sua "ética estética" (ética do coletivo) (64) é uma antropologia cenestésica ou ventral, que é o campo de forças por onde se move a educação fática. O referido esquema de Maffesoli (65), confrontado com um texto nosso (66), permitiria fazer convergirem os cotejos entre o que vimos exatamente chamando de "enfoque praxeológico" e de "enfoque fático".

À guisa de incitação à reflexão aberta, eis um texto de Roszák:

"Quais são os critérios utilizados para se qualificar alguém como especialista? Se estivermos dispostos a aceitar nesciamente que os especialistas são aqueles cujo papel é legitimado pelo fato de a tecnoburocracia necessitar deles para evitar que se desmantele, nesse caso é claro que o "statu quo" tecnocrático gera sua própria justificativa interna: a tecnocracia é legitimada porque goza da aprovação dos especialistas; os especialistas são legitimados porque sem eles não poderia haver tecnocracia. É esse tipo de argumento circular que os jovens rebeldes ouvem quando desafiam a necessidade de supremacia administrativa nas universidades. Escufam indefectivelmente a pergunta teórica: quem determinará a distribuição de salas, supervisionará a matrícula, validará os cursos, coordenará os departamentos acadêmicos, policiará as áreas de estacionamento e os dormitórios, disciplinará os estudantes, etc, senão a administração? A multiversidade não descambará para os caos se os administradores forem despedidos? Os estudantes estão aprendendo a resposta: sim, a multiversidade se desintegrará; mas a educação prosseguirá. Porque? Porque os administradores nada têm a ver com a realidade da educação; são especialistas na azáfama ilusória gerada pela própria complexidade administrativa. A multiversidade cria os administradores, que por sua vez expandem-na, de modo que ela passa a exigir mais administradores. A única saída dessa jaula de coelhos está em aprofundar no significado básico da própria educação." (67)

Só então lutaríamos contra as más-verdades e jogaríamos o bom-jogo...

SUMMARY: The text points to a "phatic" idea of education stayed up the ontogenetic theory of culture, psychoanalysis of institutions, social anthropology the daily life and psychohistory studies. The text blames the praxeologic education and rethinks the idea of organization and the sense of an administration.

KEY-WORDS: "Phatic" education. Praxeologic education. Neg-entropic and entropic model's administration. Human neotenie. Ontogenetic trauma, "Cultural fantasmaticque". Psycho-class. "Socialité", "homo relatens" and "homo aestheticus".

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1984. p. 3-38.
2. Tal «projeto», representado pela «neue Anthropologie», aproxima as ciências da vida e as ciências da cultura através de uma «sutura epistemológica» entre Natureza e Cultura, apolando-se, ademais, no paradigma holonômico, que nutre as perspectivas da antro-po-psicanálise institucional, da antropologia do imaginário e da antropologia da complexidade, dentre outras tendências antropológicas. Para fundamentação exaustiva conforme Paula Carvalho, José Carlos de. *Energia, símbolo e magia: para uma antropologia do Imaginário*. Tese de Doutoramento em Ciências Humanas (Antropologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985, Introdução. Também do mesmo autor: Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (II). *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, infra ref. 18.
3. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Imaginário e Pensamento Organizacional na obra de Edgard Morin: seus fundamentos antropológicos*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 13(1):43-89, jan./jun. 1987.
4. Conquanto exaustivamente definido em trabalhos anteriores (Cf. Paula Carvalho, J.C. de. *Energia, símbolo e magia... vol. II*, p. 448-952; *Do paradigma holográfico ao imaginário mágico-religioso*. *Revista Reflexão*, Instituto de Filosofia da PUCCamp, Campinas, nº 36, p. 126-154, 1986; *Estrutura, Organização e Educação; o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas*, cf. infra ref. 8), poderíamos definir, recursiva e contrastadamente, os paradigmas «clássico» e holonômico valendo-nos do esquema de Bentov (Cf. Wilber, K. (ed.) *The holographic paradigm and other paradoxes*. London, Shambhala-Boulder, 1982, pp. 5-14 e 105-113) por nós relido:

Parâmetros	«Clássico»	«Holismo»
Ontologia	.....Dualismo	.....Monismo/Pluralismo
Epistemologia	.....Objetiva/Disjuntiva	.....Interativa/Holonômica
Lógica	.....Binário-digital	.....Polivalentes do «tertum datum»
Metodologia	.....Empírico-analítica	..... Fenomenológico-compreensiva Analógico-homológica Transdutiva
Causalidade	.....Determinismo	..... Probabilismo/Teleonomia/ /Sincronicidade
Análise	.....Reduccionismo/Sobredeterminação	..... Estrutural-figurativa
Dinâmica	.....Entrópica	..... Neg-entrópica

Ademais, seria extremamente interessante cotejar com o «quadro das convergências hermenêuticas» (cf. infra notas 25 e 26), onde o leitor poderá acompanhar, para cada paradigma, de modo esquemático, a concepção de homem, de cultura, de sociedade, de racionalidade, de educação, de administração, etc.

Não deveríamos deixar de mencionar os Colóquios sobre a questão holonômica:

- Colóquio de Córdoba: *Science et Conscience, les deux lectures de l'Univers*. Paris, Stock, 1980
- Colóquio de Fès: *L'Esprit et la Science (I)*. Paris, Albin Michel, 1985
- Colóquio de Tsukuba: *Sciences et Symboles, les voies de la connaissance*. Paris, Albin Michel, 1986

- Colóquio de Washington: *L'Esprit et la Science (II): Imaginaire et Réalité*. Paris, Albin Michel, 1988.
5. LEFEBVRE, Henri. *Le manifeste différentialiste*. Paris, Gallimard, 1970, p. 93 seg.
 - 6.7. HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel: 2. Critique de la raison fonetionnaliste*. Paris, Fayard, 1987.
 8. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Estrutura, Organização e Educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas*. In: *Escola Brasileira: temas e estudos*, Roseli Fischmann (org.). São Paulo, Atlas, 1987, nota 52, p. 68.
 9. A partir da obra de B.DUBORGEL, «*Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*», Paris, Éd. Le Sourire qui mord, 1983, temos articulado a inclusão de atitudes produtivistas e a manipulação de um universo iconoclasta, agenciando as ligações entre a tecnoburocracia e a estrutura didática.
 10. Distinguem a organização/«ato» e a organização/«dados», portanto processo e produtos da «organizacionalidade».
 11. «Antropolítica», refere-se à desembocadura ético-política da «scienza nuova», em Morin, em «*Le paradigme perdu: la nature humaine*».
 12. «Sociatria», refere-se à desembocadura ético-política e terapêutica da antropologia do imaginário, em Durand, em «*L'Imagination symbolique*».
 13. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Teoria do Imaginário, Pensamento Organizacional e Praxiatria Institucional: para uma antropologia profunda das organizações* (mimeo).
 14. ACTES du Colloque de Sociologie et Anthropologie du quotidien (1981). Cl. Javeau (dir.). Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1983.
 15. No exato sentido da ética de N. Berdiaev.
 16. LÉVI-STRAUSS, Cl. *Bace et Histoire*. In: *Anthropologie structurale deux*. Paris, Plon, 1973.
 17. PAULA CARVALHO, José Carlos de. Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (I). *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 8(2):113-132, 1982.
 ————. Do «antropólogo-educador» ao «educador-antropólogo», um caminho de aprendizados. In: *Educação, Crise e Mudança (II Seminário Regional da SBEC)*, Anais, Faculdade de Educação da USP, 1987. p. 275-278.
 18. PAULA CARVALHO, José de. Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (II). *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 10(2):257-283, 1984.
 19. MORIN, Edgar. *Les cultures de notre culture: de la culturanalyse*. In: *Sociologie*, E. Morin. Paris, Fayard, 1984.
 20. Idem, p. 349 seg.
 21. CRESPI, Franco. *Médiation symbolique et société*. Paris, Lib. Méridiens, 1983.
 22. CASTORIADIS, Cornelius. *L'imaginaire social et l'institution*. In: *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil, 1975.
 23. Cf. ref. 2.
 24. PAULA CARVALHO, José Carlos de. A dimensão do Imaginário na problemática organizacional da administração da educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP (11(1/2):19-42, 1985.

25. No «quadro das convergências hermenêuticas» que se segue, para uma mesma temática, relacionamos os seguintes autores: Para 1 e 2, Paula Carvalho, Bentov, Morin e Gehlen-Lorenz; Para 3: Morin Maffesoli, Lupasco; Para 4: Maffesoli, de Mause; Para 5: De Certeau, Morin, Roheim; Para 6: Kaes; Para 7: Durand, Virel, Bataille, Maffesoli; Para 8: Teixeira Coelho; Para 10: Maturana; Para 11: Morin, Durand; Para 12: F. Motta; Para 13: Duborgel, Morin.
O esquema seria o da página seguinte
26. PAULA CARVALHO, José Carlos de. L'univers profond et quotidien des organisations éducatives: cadres de recherches (Comunicação ao Simpósio Internacional «Socio-anthropologie du quotidien». Sorbonne/CNRS, maio 1983, M. Maffesoli (org.). No prelo in «Actes».
27. PAULA CARVALHO, José Carlos de. Sublimação e Cultura na antropologia psicanalítica de Géza Róheim: vetores. In: *Anais do V Ciclo de Estudos sobre o imaginário*. Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (Departamento de Antropologia, C.P.I.). Recife, 1987.
28. PAULA CARVALHO, José Carlos de. Derivas e perspectivas para uma sócio-anthropologia do cotidiano: das organizações as atitudes coletivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 12(1/2), 1986.
29. LORENZ, Konrad. *Über tierisches und menschliches Verhalten*. Gesammelte Abhandlungen. Bd. München, R. Piper & Co. Verlag, 1965. 176S.
30. WINNICOTT, Donald. *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Trad. CI, Monod et J.-B. Pontalis. Paris, Gallimard, 1975.
- CLANCIER, Anne et KALMANOVITCH, Jeannine. *Le paradoxe de Winnicott: de la naissance à la création*. Paris, Payot, 1984.
- 31.32. MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro, Forense, 1987.
33. Bionálise: ciência em perspectiva a que caberia realizar a cooperação entre a biologia e a psicanálise.
Utraquismo: concepção metodológica, gnoseológica e doutrinária que S. Ferenczi procura realizar em «Thalassa»; o neologismo «utraquístico», do latim «uterque», cada um dos dois, um e outro, tomando em consideração simultaneamente os dois lados, trazendo à mesma coisa duas explicitações opostas. Cf. o glossário em «Thalassa, psicanálise das origens da vida sexual». In: *Psychanalyse 3: Oeuvres complètes*, tome III: 1919-1926. S. FERENCZI. Paris, Payot, 1982.
34. Cf. ref. 27.
35. DADOUN, Roger. *Géza Róheim et l'essor de l'anthropologie psychanalytique*. Paris, Payot, 1972. pp. 219-220.
36. Hipércomplexo é um sistema que reduz suas sujeições ampliando suas capacidades organizacionais, sobretudo sua capacidade de mudança». (E. Morin. *Le paradigme perdu* ... p. 130).
37. MORIN, Edgard. *La Méthode: 3. La connaissance de la connaissance/ 1 (anthropologie de la connaissance)*. Paris, Seuil, 1986. pp. 85 seg.
38. Cf. ref. 29.
39. PAULA CARVALHO, José Carlos de. Cf. ref. 3 e 8.
40. LAPASSADE, Georges. *Groupes, organisations, institutions*. Paris, Gauthier-Villars, 1974, p. 194 e 198.
41. LAPASSADE, Georges. *L'entrée dans la vie: essai sur l'énachèvement de l'homme*. Paris, UGE, 1963.
42. Cf. ref. 30.

1. Paradigmas	2. Fundamentos etiológicos	3. Forma de razão	4. Concepção de Homem	5. Concepção de Cultura
1.1. Clássico	Ritológicas organizacionais	Técnica Projeto de redução ampliada Lógica binário-digital	Homem econômico, político e organizacional	Códigos/Normas Prótese instrumental Concepção «prática» Formações reativas
1.2. Holonômico	Neotenia neg-entrópica	Aberta Pluralismo coerente Lógica contraditória	Homem «estético» «Homo relatens»	Plasma existencial Circuito metabólico Função simbólica Sublimação
6. Fantasmática	7. Fantástica	8. Usos da Cultura	9. Concepção de Educação	
Fantasmática anal na formação Para-nóia	Esquizomorfia Iconoclasmo escolar Moral calvinista e prometeica	Fabricação Animação	Praxeológica Nomotética	
Fantasmática da autoformação e potência matricial Meta-nóia	Gliscromorfia Onirismo coletivo Orgiasmo ética «estética» e dionisíaca	Ação cultural Criatividade cultural	Fática Intencionalidade idiográfica	
10. Fator organizacional e modelos	11. Antropolíticas	12. Antropolítica educo-organizacional	13. Sentido de Administração	
Sistemas alopoiéticos Modelos entrópicos	Hipocomplexidade Moral da homogeneização	Heterogestão	Produtivismo ofélmo Gestão escolar do psiquismo	
Sistemas auto-poiéticos Modelos neg-entrópicos	Hipercóplexidade ética do pluralismo e da diferença Antropolítica cenestésica	Auto-organização Autogestão Alogestão	Poliológicas organizacionais	

43. KAES, René et alii. *Crise, rupture et dépassement: analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris, Dunod, 1979.
44. ROHEIM, Géza. *L'énigme du sphinx*. Trad. S. Laroche. Paris, Payot, 1976, p. 278.
45. Cf. ref. 27.
46. ROHEIM, Géza. *The study of character development and the ontogenetic theory of culture*. In: *Essays presented to C.G. Seligman*. London, K. Paul, 1934, p. 290.
47. MAUSE, Lloyd de. *Les fondations de la psychohistoire*. Trad. S. Wilder. Paris, PUF, 1986. p. 31.
48. DEVEREUX, Georges. *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Trad. T. Jolas. Paris, Gallimard, 1970. (chap. IV)
49. Cf. ref. 8.
- 50.51. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Imaginário e Organização*. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, EASP-FGV, vol. 25/3. 1985.
52. MORIN, Edgard. *La Méthode: 2. la vie de la vie*. Paris, Seuil, 1980, p. 323.
53. Cf. ref. 3.
54. KAES, René et alii. *L'institution et les institutions: études psychanalytiques*. Paris, Dunod, 1987.
55. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Devereux, o projeto etnopsiquiátrico e implicações educativas e organizacionais*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 14(1):23-34, jan./jun. 1985.
56. KAES, René. *Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former*. In: *Fantasma et formation*. Paris, Dunod, 1984, p. 2-3.
57. ANZIEU, Didier. *Le groupe et l'inconscient: l'imaginaire groupal*. Paris, Dunod, 1984. (chap. 10)
58. ENRIQUEZ, Eugène. *De la horde à l'état: essai de psychanalyse du lien social*. Paris, Gallimard, 1983.
59. Cf. ref. 56.
60. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *A fantasmática da formação, a educação e a ação cultural: reflexões tipológicas desde a obra de R. Kaes (mimeo)*.
61. Cf. ref. 6.
62. LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle: l'école vers l'autogestion*. Paris, Gauthier-Villars, 1975.
63. MAFFESOLI, Michel. *Le paradigme esthétique*. In: Georg Simmel, *La sociologie et l'expérience du monde moderne*. P. Watier (dir.). Paris, Méridens/Klincksieck, 1986.
64. MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos ... p. 22 seg.; idem, p. 9*.
65. PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Esteticismo ou paradigma hermético na Sociologia de M. Maffesoli?* (Comunicação ao Fórum de Debates do Instituto de Estudos Avançados da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre «A nova sociologia francesa», 1987) (no prelo in: *Cahiers de l'Imaginaire*, n° 3, Toulouse, Privat, 1988).
66. ROSZAK, Theodor. *A contra-cultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Trad. D. Garschagen. Petrópolis, Vozes, p. 211-212.