

ISSN 0104-5962

Revista de

EDUCAÇÃO PÚBLICA

Cuiabá, v. 4, n. 6, jun./dez. 1995.

Errata
Atente-se para a inversão da
página 478.

UNICAMP
FE - BIBLIOTECA

A educação fática: construção, vieses e projetividade.

José Carlos de Paula Carvalho*

Ao Dr. Pethő Sandor, que me propiciou o aprendizado da educação fática, e à sodalidade dos hermesianos, que nos une um destino.

“Ein Eklektiker aber ist ein jeder, der aus dem, was ihm umbigt, aus dem, was sich um ihm ereignet, sich dasjenige aneignet, was seine Natur gemass ist und in diesem Sinne gilt alies, was Bildung und Fortschreitung heisst, - theoretisch oderpraktisch genommen. “ (Goethe - “Aus Makariens Archív”, 33)

* Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro e Pesquisador do CRI-GRECO 56 do CNRS de Paris. Pesquisador do Centro de Estudos do Imaginário e Cultunálise de Grupos da FEUSP.

Pensamos a noção de educação fática, pela vez primeira, nas molduras, seja de uma re-paradigmatização, seja da culturálise de grupos. Nessa ocasião (Paula Carvalho, 1990, cap. I) introduzíamos o “paradigma holonômico” com o “NES-1980” (Durand, 1987), de modo que o “novo espírito científico-1980”, o “pós-Bachelard”, se prolongava no “novo espírito antropológico”- “NEA” (Durand, 1979) -, redimensionando a lógica das ciências humanas como Ciências do Homem, que por sua vez iniciava ao “NEP”, “novo espírito pedagógico” (Duborgel, 1983). Essa articulação de molduras paradigmáticas mais amplas, que aqui não exploraremos (Badia, 1993, cap. II), dava origem a uma crítica do “paradigma clássico” e das concepções de educação e de organização educativa a ele vinculadas (Teixeira, 1990, cap. I). Sintetizamos num quadro (Paula Carvalho, 1990, Anexos) as várias dimensões pelas quais se opunham a educação “praxeológica” e os modelos entrópicos de organização educativa, vinculados ao “paradigma clássico”, e a educação “fática” e os modelos neg-entrópicos de organização educativa, vinculados ao “paradigma holonômico”. Em que sentido se construía a oposição, é o que veremos logo mais explorando o conteúdo de “fático” na educação e de “neotenia negentrópica”. Antes, entretanto, sabemos, com Durand, que a articulação “NES-1980”/ NEA/NEP” define, precisamente, a promoção ontológico-epistêmica do “paradigma do imaginário”(Durand, 1985, 1987): mostramos, pois, como o imaginário organiza o real social (Paula Carvalho, 1988, 1990, cap.2 e 6) e como o estudo das organizações educativas era o estudo em profundidade dos mapas de realidade e consciência constituindo, se não instaurando, a “existenciação” dos grupos sociais no desempenho de suas práticas simbólicas, onde a educação, como “fator fático”, é uma prática basal de sutura das demais práticas simbólicas, de modo que a educação se “dissemina” pelos grupos sociais (Paula Carvalho, 1991; 1993). Era o nascimento da culturálise de grupos, que desenvolvemos em profundidade desde sugestões de Morin. Trabalhos de campo, seguidos por densa elaboração teórica, vieram

aos poucos desenvolver essas propostas (Suano, 1993; Tanus, 1992; Silveira Porto, 1994; Lahud, 1993, Paula Carvalho, 1994). Eis, assim, as matrizes paradigmáticas da noção, com as vinculações esquemáticas, a que voltaremos, entretanto, ao final, após a exposição, também esquemática, do conteúdo da noção de educação fática.

Quando pensávamos o “fator fático” a definir uma nova concepção de educação - observe-se, entretanto, não se tratar absolutamente de uma inovação, muito menos de uma criatividade “ex nihilo”, pois como se verá trata-se bem mais de religar e reler articulações transpostas, de modo “ecclético” ou “bricoleur”, mas cujos efeitos podem, precisamente por isso, surpreender estávamos às voltas com a fundamentação de uma concepção holonômica de educação e organização e cultura estribada no fundamento antropológico, etológico mesmo, da “neotenia neg-entrópica”, do mesmo modo que, pelo que tangia às conversões actancias, exumávamos a “educação negativa” e as considerações da pedagogia institucional, ambas as coisas, aliás, soldadas pelo que Lapassade, de modo instigante, propusera como “entrada na vida” (Lapassade, 1965). A “neotenia neg-entrópica”, caracterizando ao homem (Paula Carvalho, 1990, Conclusões), concebe-o sob os traços do “processo de hominização” (Morin, 1973) como um ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa, um lúdico-explorador, um ser permanente incompleto e inacabado, portanto um ser do perigo, da álea, do risco, da desordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crístico (Lorenz, 1965; Gehlen, 1978). Segue-se, daí, a prática da “educação negativa”, do “entrismo” e da autogestão pedagógica (Lapassade, 1974; Lobot, 1966). É aqui que se articulam o ludismo da cultura como campo exploratório e as práticas simbólicas dos grupos como “objetos transicionais”: o neóteno neg-entropo e o “grupo-sujeito” (Paula Carvalho, 1985) são destinados a criar um “espaço potencial” no/pelo Imaginário constituindo-se como práticas “transicionais”, de que a educação fática é a proposta. Porque a autogestão é, como diz Maffesoli, alogestão (Maffesoli, 1988) e o “fator fático” capta, na educação como prática pervagante, disseminatória e basal de sutura, a emergência desse sujeito coletivo

“ima(r)ginalizando-se” (Paula Carvalho, 1994). Educação fática e “socialidade”: desenha-se o campo de, como já dissemos, uma antropolítica cinestésica e ventral (Paula Carvalho, 1988) onde o fator fático em educação cruza com o “paradigma estético” (Maffesoli, 1990), relações aliás exploradas esquematicamente por M. C. S. Teixeira (Teixeira, 1984). Entretanto, nossa fundamentação da educação fática em sua “dimensão ritológica ou estética” pede fundamentos mais profundos, de que tratáramos anteriormente na aproximação ritológica entre prática mágico-religiosa e prática educativa (Paula Carvalho, 1985, vol. II, Parte C). Em “Les formes élémentaires de La vie religieuse” Durkheim mostrara o caráter fundante do orgânico social na “efervescência coletiva”, operacionalizada através dos vários ritos, de modo que se respondiam “solidariedade orgânica” e “função homogeneizadora” da educação, nesse último caso em “Éducation et Sociologie”. Era, assim, a prática religiosa fundante da socialidade e a função da educação em pauta se “disseminava” pelos grupos humanos. Eis que, desde então, mediando-se a fisiologia de Reil e Henlé, prolongando tais idéias pela “lógica do sentimento” de Ribot, chegávamos à “cinestesia social” e à “proxemia” de Maffesoli. De tal “proxemia” presente no universo das organizações educativas, alguns trabalhos significativos deram ciência entre nós (Lima e Gomes, 1992; Vieira Souto, 1993). Entretanto, como sobretudo destacaram tanto Durkheim quanto Maffesoli, mas sobretudo Cazeneuve em “L’homme et les rites”, como magnificamente evidenciou o estudo proxêmico das ritológicas da corporeidade em Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, tal socialidade só existe porque há rito de comunicação. Pois bem, precisamente essa dimensão ritológica caracterizada como “fática” - aplicando-se as funções de linguagem, de Jakobson, ao universo das práticas mágico-religiosas -, típica da prática simbólica religião, evidenciada no denso e incitante estudo de Luc de Heusch “Introduction à une ritologie générale”, é precisamente ela quem está na origem de nossa educação fática. Eis a extensão compreensiva do “fator fático” em educação, com suas raízes na prática simbólica religiosa e na ritologia: uma “aisthesis” dos ritos do estar visceralmente juntos, cruzando

hermeneuticamente, dentro de certos limites, com o “agir comunicacional” de Habermas, o “cimento” em Gramsci, a “ideologia em geral” em Althusser, levantando interessantes problemas em termos dessa “mentalidade de sutura”, como diz Kaes, que é a intencionalidade profunda dessa problemática do “fator fático”. Será, enfim, mais remotamente, mas de modo tão fundante quanto De Heusch, um estudo do Malinowski que nos alertou para o “fator fático”, referindo-se a “comunhão fática” no universo das práticas religiosas como linguagens e ritos “primitivos” fundantes da socialidade e das formas sócio-sêmicas de sua ritualização (Malinowski, 1966). Entretanto, a educação como ritologia estética do fator fático envolve, em sua construção, uma “dimensão epistemológica ou simbólica”, mais fundante do que os anteriores fundamentos. Por um lado, como estudamos longamente (Paula Carvalho, 1991) - e aqui não teríamos oportunidade de retomar, dada a densidade das cadeias argumentativas e sua extensão -, a noção de educação fática se envolve com a noção de “pregnância” na semeiofísica de Thom na medida em que, através do Imaginário (Thom, 1978) em sua morfogênese, engendram-se as “vias pragmática e simbólica” do Sentido e da significação (Thom, 1988; 1990), por onde encontra fundamentos a consideração segundo a qual a educação seria a prática simbólica basal a realizar a sutura e a circulação entre as demais práticas simbólicas dentro das molduras de uma “sociomorfologia do imaginário”(Paula Carvalho, 1990, Cap. 3). Por outro lado, nossas investigações sobre a “problemática mana” (Paula Carvalho, 1985, vol I) levaram-nos à identificação de uma “força-energia pervagante e disseminatória” (e suas figuras mítico-numinosas personificadas em Hermes - Thot - Lug - Mercurius - Cernunos - Odhin - Wotan - Exu... etc. modulando-se o cabírico dionisíaco da Grande Mãe: Paula Carvalho, 1985, vol. II, Conclusões, p. 980 seg.), no universo das práticas simbólicas a estruturar o cosmos e a vida social, em processo de sutura simbólica, de que as investigações de Lévy-Bruhl em torno da “participação mística” e da “categoria afetiva” (Lévy-Bruhl, 1946) tão bem captariam os contornos, procedendo mesmo, segundo Levinas - que é de extrema importância

para essa seqüência -, a verdadeira revolução epistemológica, em termos de kantismo e de positivismo. Hoje pensamos, como tão bem expôs Ortiz-Osés, tratar-se precisamente da “essência energético - matriarcal do mundo como emergência e consurgência” (Ortiz-Osés, 1985, p. 131). Como diria o autor, “a energia numinosa como essência da realidade é apenas outro nome para a energia psíquica ou libido projetada pelo homem. Ambas apresentam nas mitologias mais arcaicas um substrato feminino e uma cúpula de formalização masculina significando, assim, que a realidade funda suas raízes no “ctônico”, chegando ao espiritual masculino” (Ortiz-Oses, 1982, p. 47); é a essa “estrutura libidinal da realidade” a que nos referimos em uma “pedagogia do imaginário” como fator fático a captar o “homo rhizomático” (Paula Carvalho, 1985) despertando o “homem arcaico” da paleopsyche”. Captar essa “energia psicocósmica que se desloca e impande/expande do matriarcal-feminino ao patriarcal-masculino, que com toda razão cabe chamá-la energia “andrógina”, sendo a essência da realidade “andrógina”(Ortiz-Osés, 1982, p. 48), como paradigma da androginia (Eliade, 1972, Libis, 1991), como função simbólica”, é propor, em termos de Moya, uma cosmovisão mítico-mágica por “identificação mágicolibidinal” com um mundo regido pela “imago materna” reconciliada com uma “identificação político libidinal” de uma cosmovisão lógico-política regida pela “imago paterna” - ora dominante, opressiva e repressiva - a definir o “logos indo-europeu” expropriando o “legado mediterrâneo matriarcal”. Hubert e Mauss, Rank também evidenciaram o “mítico-mágico” da “unidade dual” e da “transicionalidade potencial” (e “talassal” em Ferenczi, e na neotenia neg-entrópica) como um pensamento da “ligação e dos vínculos”, como “pensamento simbólico”. Através desse fulcro, ou nó semântico, convergindo pela relação entre imaginário, estrutura libidinal mítico-mágica e “implicate order” (Bohm, 1985), teríamos a formulação enfeixante do “paradigma holonômico”, visto que a dinâmica das totalidades que se soldam mediando uma energia ou símbolo nada mais é que a “holorhesis” (Bohm, 1980) e, transposta para o quadro da sociomorfologia do imaginário - que é a tipologia das práticas simbólicas onde a educação é a prática simbólica basal -,

teríamos a educação “holonômica”, nova dimensão do fático, com sua proposta de uma nova linguagem, precisamente a linguagem holonômica ou “rheomodo” (Bohm, 1980). Portanto o fático se liga ao “discurso”. Antes, entretanto, a modo de síntese, a educação fática é, destarte, prática simbólica basal, de circulação e sutura, re-ligante e “en-ciclo-pédica” (no sentido etimológico que lhe dá Morin em “La Méthode”) através de uma visceralidade de pro-dução “poiética”. Segue-se, daí, a “dimensão hermenêutica ou (mito) poética” ou “mitohermenêutica” (“mito antropologia”, Ortiz-Osés, 1982), fundante dos fundamentos anteriores; porque se o fator fático é linguagem e discurso não o é, entretanto, ou pelo menos não o é somente, no sentido funcional de uma palavra que sutura - Durand já criticava os procedimentos da semântica estrutural (Durand, 1965) que precisamente perdem o “Merkmale”, vale dizer, o entorno de uso que porta a significação, ou seja, em nosso caso, já vimos como há uma “matéria imaginária”, como concretude proxêmica da relação, como força-energia das co(r)-respondências por sob o discurso em sua função fática -: isso porque a palavra que sutura é um processo de “hermeneusis” cujo trajeto de referenciação acaba por aproximá-lo do próprio Ser cuja hermenêutica é uma “mitologia do Ser como mandara” (Ortiz-Osés, 1985, p. 141-152). E aqui a educação fática se amplia, pela linguagem, rumo ao desvendamento do Ser. A educação fática, como “phasis”, não será só prática simbólica basal e pervagante e re-ligante (simbólica) do orgânico-social e da afetividade grupal pela comunicação, assim como do cósmico-vital pela “holorhesis” mas, com Heidegger, “phasis” num sentido mais profundo, a que chamaríamos em sentido preciso “metafísico”. “Phasis” confina com “logos”: exposição do Ser articulada compreensivamente, implicada em “discurso”, que faz sim comunicar e circular, unir e cor-responder mas, em profundidade, pro-duzir pois que a “mostração-ocultamento” em que o Ser se dá é sempre re-tomada simbólica ad-lingüística do “aparecer”, sendo portando “poiesis”. O “fático” se envolve com uma “poética da sugestão”, sendo um fator de “mediação infinita” sendo o próprio “demônio da mediação” - como uma navete a tear como se expressa homologicamente Jankélevitch na filosofia do “nescioquid”

que introduz a ética do mistério, do encantamento, precisamente o fático como fator simbólico que é “epifania de um mistério”, como diz Durand (Jankélévitch, 1980). O “fático” tem portanto a vizinhar e a corresponder com “logos”, mas em profundidade com “aietheia” e com “moira”, com “verdade” e com “destino”, desde que despojemos tais termos dos significados escolásticos, pensando-os heideggeriamente na comunidade da luz originária (Heidegger, 1954). A educação fática, uma educação hermenêutica e (mito) poética - ou mitopeica, como prefere Dorflès - é o despertar de uma “sensibilidade” (Febvre, 1990) que vivencia o fluxo da Palavra (Caiame-Griauie, 1965) e do Verbo de modo misterioso, profético, pneumatofórico e escatológico (Berdiaev, 1984; Corbin, 1971 e 1983; Buber, 1959 e 1976) como “(mytho) poiésis” e como “projetividade”: “phasis” chama a confrontação - jungiano “Auseindersetzung” - com “verdade” e “destino” (“Schicksal”). “A verdade é o sentido: encontrar o sentido é reconciliar-se, curar-se com relação a si mesmo e ao mundo... O real, como diz Jung, não é meramente o que está mas o que “me” é, “me faia”, num ou noutro sentido. Enquanto o logos abstrato explica as coisas, o logos concreto ou linguagem simbólica implica-as imergindo-as no caleidoscópio do inconsciente e seu magma. Chamamos precisamente “sentido” ao nimbo ou aura que adquirem as coisas nessa imersão na retorta do inconsciente e seu transmundo arquetípico... Isso significa implicações mais que explicações, enlace medial mais que desenlace final, embaraço mais que desembaraço, religação mais que desligação. Ou desligar-se para melhor re-ligar-se. Somente é possível desobturar o “sentido “através de uma reerotização que é uma viagem mágico-mística em que a ajuda do mago Merlin permite ao autêntico herói Artur descer em si e fazer ascender sua libido com Excalibur. A magia, Merlin, é veículo capaz de despertar as naturais forças abomináveis através do irrecusável destino místico que é conjuração da natureza. O pensamento mágico e a simbólica mítica nos ensinam um profundo segredo, a mobilização da energia através da sugestão, a própria ingestão ou comunhão ritual” diz Ortiz-Osés (Ortiz-Osés, 1982, p. 50-56). Chama assim, a dimensão do “ético”, como já pressentiram as várias formas de

“consciência dissimultâneas” (Tacussel, 1984), do “Das Prinzip Hoffnung” de Bloch às “religiões políticas” (Sironneau, 1982; Pessin, 1982), sempre o político-econômico-cultural investido (“transferência mítica”, diria Sironneau) da função soteriológica, sempre a educação “projetada” como compromisso ético com a verdade e a justiça - aliás, Berdiaev nota que na língua russa, somente, “pravda” designa os dois termos, donde a constante associação na consciência do comunismo ... Apesar do “climat” de “religião política”, temos no mais alto apreço esse infletir o “fático” em direção ao ético; entretanto, temos aqui como que uma amputação, um corpo a flutuar sem rosto, pois as balizas do “metafísico” são negadas aparentemente... - pelo “materialismo dialético”, privando assim a “projeção” vertiginosa rumo ao ético, no sentido em que logo mais veremos. Essa amputação-redução se priva do mais além como do mais aquém, do “arqueológico” como do “escatológico” nas palavras de Ricoeur, do Inconsciente como do Espírito, da Matriz como do Espírito, em Ortiz-Osés, como destacamos no fático como ético. Antes, entretanto, retomemos: o “aparecer” e a “mostração-ocultamento” de teor metafísico como ontológico envolveram as relações entre “proximidade-proxemia” e “linguagem”.. mas a “questão da alteridade radical” persiste como impensado dessa perspectiva ontológica da educação fática se não como “apagada”, censurada mesmo, como pretende Levinas, que aqui seguimos. Novamente, o reconhecimento do valor dentro dos limites impõe que busquemos outro fundamento mais fundante... Sem dúvida o processo de “hermeneusis”- a compreensão do texto, da linguagem, é a compreensão da alma, lembra-nos Corbin, ou seja, a compreensão da linguagem é a implicação do próprio sujeito, portanto abertura para lá da linguagem e dos símbolos... a pior reificação é parar nos símbolos sem chegar ao simbolizado, diz-nos Berdiaev; parafraseando-os, a pior reificação é ancorar no “imaginário” sem projetar-se rumo ao “imaginai”-e de “mytho-poésis” é evidenciado; mas o Outro escapa, podendo mais, ser reificado na “clausura da representação”, ainda que ela seja a do Ser. A “alteridade radical” e a “dialogia” encaminhadas por Buber encontram, a nosso ver, sua mais profunda expressão no pensamento

de Levinas (Cahier de l'Hème, 1991): trata-se da “dimensão ética ou metafísica” da educação fática. Seria aqui descabido desenvolver todas as considerações que, desde Levinas, pudéramos fazer sobre o fático. Não só a complexidade do pensamento daria origem, aqui, a uma caricatura, mas porque a isto dedicamos um estudo em andamento. Mencionaríamos só alguns traços em que é preciso, todavia, alertar o leitor para que a eles não empreste a linguagem e a compreensão do senso comum, por exemplo, com a noção chave, “responsabilidade”. Levinas observa que toda a literatura sobre alteridade - da filosofia à antropologia - acaba por reduzi-la porque, em última instância, mesmo a da compreensão do Outro acaba por reduzi-la ao Mesmo. Assim sendo a questão da alteridade, que o diálogo supõe, impõe distinguir a alteridade exterior e a alteridade radical: na sua mais admissível forma, a antropológica, a mesmidade engole, pela compreensão, a alteridade, mesmo na psicanálise, onde o inconsciente freudiano é, pretende-se, em última instância, incorporado, tomando-se, como alteridade interior, um dos aspectos do sujeito. De certo modo, marcamos, a abordagem jungiana escapa a tal redução, posto que o ego é um complexo indefinidamente cercado pelo inesgotável inconsciente coletivo. Assim, o Outro e Outrem são postos, e põem, ao sujeito, numa relação de separação, disjunção e exterioridade radicais, contra toda a giiscromorfia que se esgueira por sob a “participação mística” e a “socialidade”. Só nessa profundidade de abismos que se respondem, o sujeito e Outrem, pode haver diálogo (Levinas, 1961). A dimensão da linguagem se instaura tendo a esse distanciamento e desinteresse por espaço modelo, molde para se tratar a dialogia entre sujeitos (Levinas, 1991; 1974). Em “Humanisme de l'autre homme” Levinas desenvolve, de modo denso e sintético, toda essa problemática, que desponta na noção de “responsabilidade”, como “resposta” que se não pode deixar de dar a uma interpelação numa relação que estabelece os “esponsais” de termos que, no se comunicarem, se rompem pela plenitude ôntica de cada um sem que, no entanto, de modo oximorônico, deixe de haver o diálogo responsável. Outrem e Outro, em Levinas, são a Deidade - nas vinculações explícitas com o judaísmo, YHWH-, irredutíveis mesmo

que seja ao “numinoso” de Otto. Entretanto, para fazer escorrer uma compreensão fora do universo do Talmud, e mais, se aceitarmos o procedente das afirmações de Jung no tocante à “imago Dei” (Jung, 1965), poderíamos “identificar”, com cautela, o “Selbst” a Outrem. Assim sendo, a “majestas” com que Outrem se apresenta e se dá sempre se retirando “absconditus”, numa relação hermenêutica como em Schleiermacher, é prova da “alteridade radical” e da “diferença absoluta” que não se reduzem, mesmo, à alteridade sacral. Portanto, com cautela, para esgueirar uma comprometedoramente compreensão, teríamos o “Selbst” (Si-mesmo) e o “numinoso” de Otto, que De Martino, em “Furore, símbolo, valore” homologa ao Inconsciente Gungiano), que Eliade homologa ao Espírito, que com Ricoeur poderíamos juntar como arqueologia-inconsciente e escatologia-espírito. A relação entre o sujeito e Outrem é, assim, responsabilidade. Introduce-se a axiologia como ética. De modo candente já presente na ética do “corracionalismo da cidadela científica” de Bachelard (Marcondes César, 1994) - que em profundidade embasa nosso momento ou dimensão epistemológicos e a ética da transdução -, o fático aqui seria, sem dúvida, relação pela linguagem simbólica - e não sêmica - e pela vivência com a alteridade radical, como dialogia de diferenças irredutíveis; pelo fático se daria o contato do sujeito com os outros como manifestações de Outrem, o contato com Outrem, o Outro, “Seibst”, “Gofftheit”(a Deidade), o Numinoso, o Inconsciente e o Espírito- como, por exemplo, Solié os liga tão bem em “Psychanalyse et Imaginar” e Ortiz-Osés na figura mítica de Hermes revisitado em “Hermes e o sentido cultural da vida: a gnose de Eranos”-, sem dúvida sempre com as devidas cautelas. Entretanto, justificam-se, em parte, tais homologias pois, com Jung, pensamos que a Natureza e o Espírito são noumenais “psicóide”, e só apreendemos os efeitos na “psyche” e na “corporeidade cinestésica”, essa matriz do arquétipo do “Selbst” (Jung, 1965). Assim, por essa dimensão axiológica, ética e metafísica, a educação fática é a “terapia”(com o campo semântico que lhe dá Eliade desde a etimologia), tendo a natureza de um “processo de individuação” em Jung. Eis a justa medida da “educação do educador” (Schiller), a única

maneira de se escapar dessa neurose chamada educação, por Jung, como “furore pedagogicus”; a única maneira de se ver, ouvir e respeitar, portanto responder responsável-pedagogia do olhar, pedagogia da escuta, pedagogia da responsabilidade-, o Outro, sem etno-logos-centrismos, na plenitude das diferenças radicais. Só consegue assim agir com os outros aquele que consigo assim age e só age assim consigo aquele que nele descobriu a pluralidade e que a reunificou, a re-ligou, relendo-se destarte de outro modo porque é o modo “modus”- do Outrem, do Outro, que em Si Se reconheceu o Si-mesmo, o “Seibst” e a pouca do eu, conquanto necessário viático. Como diz um “sutta” do “Dharmmapada” (Ditos de Buda): “Deve-se primeiro se edificar naquilo que convém. Só então se pode ensinar outrem”(XII, 158).

Em profundidade, e em intencionalidade, homologaríamos processo de individualização, rito de iniciação e educação fática, pois no processo de individuação assistimos a um rito de iniciação labiríntica (Paula Carvalho, 1976) no/ e pelo “universo da angústica”, presentificados nos pólos nó e espiral do labirinto - como ventre da Grande Mãe, mas também como trajeto de Kundalini, como Jung evidencia nos “Seminários sobre as visões”, trajeto que vai do místico-giiscromorfo da “unidade dual” à gnose, da catábase à anábase, do “catofórico ao metafórico” ou do “catatônico regressus ad uterum” ao “metatônico ascensus ad lucem”, como prefere Ortiz-Osés. O processo de individuação é imantação e retorno do “homo religiosus” (Durand, 1991), é “re-ligação”, é “coagulação” é processo de simbolização, é fático como cinegética energia matricial da “paleopsyche”, mas é fático como “intencionalidade dramática” de teor hermesiano centrando-se numa hermenêutica trazida por Hermes-Zaratustra - onde o teor da “neotenia neg entrópica” dirá do polimorfo inacabamento originário e do proteimorfo resultado sempre a re-fazer, sempre a re-unir, a re-ligar, em torno de um Centro - “Selbst” assintótico, que veicula a educação fática. Ortiz-Osés prefere chamá-lo “processo de reconciliação individual ou social”- que nos leva a uma confrontação de opostos e à correspondente comunicação de relacionamento como paradoxal visão de contrários unidos -, posto

que insiste no fato de “a sociedade e a pessoa não poderem adquirir sanção (saúde, sanidade)/ salvação da “alma” ou “anima” senão assumindo a sombra demoníaca, o mal e a morte mediando-se uma espécie de iniciação nos mistérios eucarísticos - cereais da consagração ou espiritualidade da matéria (inerte) em vida, assim como da vida (vinho) em morte (sangue). O mistério de transubstanciação é o mistério da vida e da morte em cujo âmbito a matéria aparece como matriz do espírito. Somente se o espírito assume a sombra matéria/mal e somente se a matéria é capaz de albergar o espírito, haverá “conjunctio”... A comunhão com a desejável numinosidade é encontro com o “Selbst” (Ortiz-Osés, 1988, p. 4546). Esse “processo de reconciliação” é individual e social, grupal portanto das “grupaldades internas” e dos “grupos externos”, como diz Kaes - e envolve, em termos de educação fática, não só a perlaboração da sombra individual, mas daquilo que Jung, em seu estudo sobre a figura mítica do “trickster”, do ciclo winnebago, de nosso Hermes, chamou de “sombra coletiva, “que traz diferencialidade e alteração ou alteração-alternativa ou alternativa-alterativa”, como glosa Ortiz-Osés, sobre a Sombra como Alteridade. Ora, a “sombra coletiva” de nosso paradigma-solo indo-europeu e greco-judaico-cristão lógico - político - racional - heróico - fálico - prometeico - masculino - monoteísta - patriarcal é precisamente o “matriarcalismo naturalista e comunal”, no preciso sentido que a ele dá a Escola mediterraneísta e especialmente a antropologia hermenêutica de Ortiz-Osés. O Inconsciente na antropologia profunda é o “eterno feminino”. Trata-se, portanto, de preparar o “retorno de Hermes” como “saliência-pregnância” fálica da Grande Mãe, como proposta-aposta de “fratriarcado” - não “androarcado”- o que é, demonstrou-o magnificamente Ortiz-Osés, uma verdadeira “transmutação de valores” e uma antropológica de “comunalismo libertário “ em conflito com a patriarcal obsessão fálica do Estado (Ortiz-Osés, 1982, p. 92).

Se cuidarmos da projetividade da noção, veremos que a educação fática é o momento da “intervenção problemática” na cuituranálise de grupos, ou melhor, a “intervenção problemática” é a

educação fática. Como tal é “problemática” num duplo sentido: problemática porque de difícil aprendizado e problemática porque só ocorre se o grupo solicita. Isso deve ficar bastante claro, pois por vezes o “furor pedagógico” se traveste como “furor gestor”... e começa-se a querer administrar a alteridade, precisamente para reduzi-la na sua diferença radical e solidão - ainda que seja pelo “orgiasmo” ... -, mas em profundidade, para se resolver contratransferencialmente problemática interna do gestor que não suporta (sua) a Sombra que assim se apresenta projetada no (O)tro refratário às minhas boas intenções (sic) de ajuda (sic) ... Eis aqui que as dimensões da educação “negativa”, da educação “terapêutica” e do “fratriarcalismo (Ortiz-Osés, 1993) devem imantar o sentido da educação fática como a intervenção problemática. Rousseau lembrara: dar lições que não se pareçam com lições, “ser inativo” criando-se somente um espaço de acolhida, saber perder tempo, prolongam Rogers e Lapassade... precisamente porque, mostrou Jung ao longo de toda a Introdução a “Psychologie und Alchemie”, que aqui precisaria ser amplamente lida e explorada, lembrou-nos Jung que “é precisamente a espontaneidade dos conteúdos arquetípicos que convence, ao passo que uma intervenção prevista e planejada interdita a experiencição despojada de preconceitos” (Jung, 1972, p. 17-54). Além do mais, mostra-nos Jung, o processo de individuação, ou o aprendizado fático movem-se em torno de um “centro” invisível - vale dizer que das metas nada mais podemos estabelecer senão saber que, em condições de acolhida e escuta, e de certo contraditório modo “guiado” por quem experienciou e está sempre e re-novadamente a experienciar essa “circumambulatio” ao Centro, mas sempre em forma que é sua, onde tão só alguns marcos podem ser estabelecidos no “iter mysticum”, sabe-se que o sujeito ou o grupo-sujeito tendem para a totalização de suas vidas, pressente-se... - em oscilações que são contraditórias e que sempre vêm a por em equação uma “ressonância fantasmática”, que transforma a ambos os pólos, educador e educando, numa “comunicação de inconscientes”, que é precisamente o sentido original e persistente de fático como comunicação-inter-pretação desinteressada, isso a despeito do fato contraditório mas real que deva

haver um “controle” nessa comunicação, mas precisamente na medida em que na relação há um desnível de experiencição, que não podemos negar seja real, mas, para ser justo, deve estar aberto para as trocas simbólicas. Evidentemente isso cria angústia; mas isso é a educação neotênica, aspecto do fático, contra o que querem lutar contratransferencialmente mesmo os que se engajam nessa árdua via; suportar a angústia e as incertezas, ter paciência e perder tempo (consigo mesmo) é difícil. Por isso as denegações e contratransferências que hipocritamente recebem o nome de preocupações e ajuda e etc. Dá trabalho lidar... consigo.

Assim, numa “mise en abîme”, aprendizado do princípio da “Chambre Double” de Baudelaire e dos “Vexierbilder” de Jünger, dispõem-se as várias dimensões da educação fática: “neotênica”, “negativa”, “cinestésica”, “holonômica”, “cosmomórfica”, “hermenêutica”, “mitopeica”, “hermesiana”, “dialógica”, “corracional”, “utraquística”, “terapêutica”, “fratriarcal”, “andrógina”, “psicagógica” e “sociagógica”. Numa arquitetura sólida onde só a sabedoria dos limites decide sobre as articulações e os viáticos. Somente também a justa experiência pessoal. Se “con-vém” se ater a uma ou outra delas - que a todas espreitam estases e clausuras do fático, por exemplo, o “gidismo social” para o cinestésico, a “epilepsia mítica” para o cosmomórfico, o “holismo” para o holonômico, as “religiões políticas” para o mitopeico, “a polarização racional” para o dialógico, etc. -, só a sabedoria dos limites e a justa experiência podem dizer algo. De qualquer modo, nessa arquitetura e nessa processualidade de dimensões, detectamos uma intencionalidade - o noema - comum: pro-vocar uma re-ligação (simbólica) que é uma releitura, no espírito sempre de “unitas multiplex”, da “coincidentia oppositorum” e do “teomonismo” (Corbin), que é re-unificação da dispersão, re-unificação da luz, v.i.t.r.i.o.l. . A educação fática situa-se, assim, no “bassin sémantique” da “gnose” pois, como diz Durand, “penso realmente que nossa bacia semântica é a da gnose... um saber unitário, unitário certamente com suas diferenças, mas ao final um saber poderíamos dizer “unitarizante”, o que sem dúvida é uma posição gnóstica. É, como uma gnose, mais ou menos um saber

integrador, que claramente atemoriza os detentores de um saber localizado sociologicamente, e diversificado, isto é, sem relação unificante..."(Durand, 1985, p. 144). E a educação fática está assim comprometida com um "estruturalismo gnóstico" e uma "hermenêutica docetista", comprometida com a "mitodologia" e a "Bezauberung" (reencantamento do mundo) sendo imantada, pois, pelos valores de uma hermenêutica da "remitização" e da "desmistificação às avessas"... Somente assim coere, somente assim poderá exibir, sempre no espírito das advertências jungianas, uma consistência a definir uma projetividade. Aos que dizem, é difícil, é utópico, etc. repetimos: só uma sabedoria dos limites, que nos ensinam Sêneca e Blanchot, poderá decidir... Fiquemos com Sêneca das "Cartas a Lucílio":

"Recede in te ipse, quantum potes, cum his versare qui te meliorem factuti sunt, illos admitte quos tu potes facere meliores: mutuo ista fiunt, et homines, dum docet, discunt. Non est quod te gloria publicandi ingenii producat in medium, ut recitare istis veiiis aut disputare; quod facere te veiiem, si haberes isti populo idoneam mercedem: nemo est, qui inteiligere te possit. Aliquis fortasse unus aut alter incidet, et hic ipse formandus tibi erit instituendusque ad intellectum tui. "Cui ergo ista didici?" Non est quod timeas, ne operam perdideris si tibi didicisti. (Liber pilmus, 7, 8-9)

Casa Branca e Thermas de Ibirá
28/08 e 01/11/94

Referências bibliográficas

- BADIA, D. D. Imaginário e ação cultural: as contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble. Dissertação de Mestrado (Ciências da Comunicação), SP, ECAUSP, 1993.
- BACHELARD, G. Le rationalisme appliqué. Paris, PUF, 1944.

- BERDIAEV, N. Esprit et liberté. Paris. Desclée de Brower, 1984.
- BOHM, D. Wholeness and the implicate order. London, Routledge and K. Paul, 1980.
- _____. L'Imagination et l'ordre impliqué. In: Colloque de Cordoue: Science et conscience, les deux lectures de l'univers. Paris, Stock, 1985.
- BUBER, M. The prophetic faith. N.York, Harper, 1976.
- _____. La vie en dialogue. Paris. Aubier-Montaigne, 1959
- CAHIERS DE L'HERNE: Emmanuel Levinas. Paris, Herne, 1991.
- CALAME-GRIAULE, G. Ethnologie et language: la Parole chez les Dogons. Paris, Gallimard, 1965.
- CORBIN, H. En Islam Iranien: aspects spirituels et philosophiques (tome I). Paris, Galiimard, 1971.
- _____. Face de Dieu, face de l'Homme: herméneutique et soufisme. Paris, Flammarion, 1983.
- DE HEUSCH, L. Introduction à une ritologie générale. In: L'unité de l'homme: 3, pour une anthropologie fondamentale. E. Morin et P. Paimarini (org.). Paris. SEUIL, 1974.
- DE MARTINO, E. Furore, simbolo, valore. Milano, Feltrinelli, 1980.
- DUBORGEL, B. Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes. Paris, Le sourire qui mord. 1983.
- DURAND, G. Science de l'homme et tradition: le nouvel esprit anthropologique. Paris, Berg, 1979.
- _____. Le renouveau de l'enchantement: topos du mythique et sociologie. In: Cadmos. Cahiers de l'Institut d'études européennes de Genève: Le mythe dans la société contemporaine. Genève, 1982.

- _____. Le Grand Changement ou l'après Bacheiard. Cahiers de L'Imaginaire, nO 1. Touiouse, Pivat, 1987.
- _____. Les temps des retrouvailles: imaginaire de la science et science de l'imaginaire. In: Colloque de Washington: L'esprit et la science: 2. Imaginaire et Réalité. J. Charon (org.). Paris, Albin Michel, 1985.
- _____. Tâches de l'esprit et impératifs de l'être: pour un structuralisme gnostique et une herméneutique docetiste. In: . Eranos Jahrbuch, XXXIV, Zurich, Rhein-Verlag, 1966.
- _____. L' "homo religiosus" et ses symboles. In: Traité d'anthropologie du Sacré (I). J. Ries (édit), Paris, Desclé, 1992.
- DURKHEIM, E. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris, PUF, 1968.
- ELIADE, M. Méphistophélès et l'androgynie. Paris, Gallimard, 1972.
- FEBVRE, L. et alii. La sensibilité dans l'histoire. Aix-en-Provence, Imago, 1990.
- GEHLEN, A. Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1978.
- HEIDEGGER, M. Vorträge und Aufsätze. München, Pfullingen, 1954.
- JANKÉLÉVITCH, VI. Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien. Paris, PUF, 1980.
- JUNG. C.G. On the nature of psyche. In: The structure and dynamics of psyche. The Collected Works, vol. 8. London, Routledge and K. Paul, 1965-1969.
- _____. Aion. The Collect ed Works, vol. 9, II, op. cit. supra., 1965.

- _____. Psychologie und Alchemie. C.C. Jung Gesammelte Werke, Hand 12, Olten-Freiburg im Breisgau, Walter Verlag, 1972.
- LAHUD, A.M. Imagens da vida e da morte: estudo cuituranalítico de um grupo de professores idosos de Brasília/DF, com vistas à criação de um espaço cultural. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1993.
- LAPASSADE, G. L'entrée dans la vie. Paris. UGE, 1963.
- _____. Recherches institutionnelles: I. Groupes, organisations, institutions. Paris, GauthiersNiillars, 1970.
- LEVINAS, E. Totalité et Infini. La Haye, Nijhoff, 1961.
- _____. Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. La Haye, Nijhof, 1974.
- _____. Entre nous, essais sur le penser-à-l'autre. Paris. Fata Morgana, 1991.
- _____. Humanisme de l'autre homme. Paris, Fata Morgana, 1972.
- LÉVY-BRUHL, L. Carnets. Paris, PUH, 1946
- LIMA E GOMES, I. O espaço e o tempo do prazer na escola: uma análise proxêmica. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1992.
- LIBIS, J. Le mythe de l'Antrogyne. Paris, Berg, 1983.
- LOBROT, M. La pédagogie institutionnelle; l'école vers l'autogestion. Paris, GauthiersNiillars, 1975
- LORENZ, K. Ober tierisches und menschliches Verhalten: aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen 1111. München, R. Piper und Co. Verlag, 1965
- MAFFESOLI, M. Au creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique. Paris, Pion, 1990.

- MALINOWSKI, B. Il problema dei significato nei linguaggi primitivi. In: li significato dei significato, studio dell'influsso dei linguaggio sul pensiero e della scienza dei simbolismo. C.K.Ogden e I.A. Richards. Milano, Il Saggioiatore, 1966.
- MARCONDES CÉSAR, C. Verdade e ética. In: Reflexão, PUC, v. 57, 11 17, Campinas, 1993.
- MAYR, F. La mitologia occidental. Barcelona. Anthropos, 1989.
- MORIN, E. Le paradigme perdu: la nature humaine. Paris, Seuil, 1973
- ORTIZ-OSÉS, A. EI inconsciente colectivo vasco: mitologia cultural y arquetipos psico-sociales, San Sebastian, Editorial. Txertoa, 1982.
- _____. Antropologia simbólica vasca. Barcelona, Anthropos, 1985.
- _____. Nuestro imaginaria cultural. In: Nuestro imaginário cultural. W. Ross, Barcelona, Anthropos, 1992.
- _____. Las Claves simbolicas de nuestra cultura. Barcelona, Anthopos, 1993
- OTTO, R. Le sacré: l'élément non-rationnel dans l'dée du divin et ses relations avec le rationnel. Paris, Payot, 1969.
- PAULA CARVALHO, J. C. Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico. RJ., Imago, 1990.
- _____. Energia, símbolo e magia: para uma antropologia do imaginário. Tese de Doutorado (Antropologia Social), SP, FFLCHUSP, 1985.
- _____. De "Tatá-Molambo" au "Sein-poubelle": La pratique transitionneie d'un groupe d'Umbanda à São Paulo/Brésil. Paris, Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales, Masson Éditeurs, nO 19, 1980

- _____. Imaginário e cultura Escolar. Revista de Educação Pública.Cuiabá, Ed.UFMT, v. 3, n. 4, 1994)
- _____. Ima(r)ginalidade Cigana: do imaginário das margens à mitocrítica de uma estória de vida (no prelo, Revista Convivium, São Paulo, 1994)
- _____. Aporia e Gnosis: a hermenéutica do Símbolo do labirinto. Dissertação de Mestrado (Filosofia) FFLCH, USP, São Paulo, 1976.
- _____. A gestão escolar do Imaginário. In: Revista Forum Educacional, FGV, 1989.
- _____. A Cuituranálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação fática e ação cultural. Ensaio de titulação (Antropologia das Organizações e da Educação), SP, FEUSP, 1991 (no prelo in Pancast Editora, São Paulo).
- PESSIN, A. La rêverie anarchiste. Paris. Méridiens, 1982.
- RICOEUR, P. Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique. Paris. Seuil, 1969.
- SILVEIRA PORTO, M. R. Cultura e Imaginário: a escola rural. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1994.
- SIRONNEAU, J.P. Sécularisation et religions politiques, La Haye, Mouton, 1982.
- SUANO, H. Cultura e imaginário: um estudo antropológico no universo de uma organização educativa. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1993.
- TACUSSEL, L'attraction sociaie: la dynamique de l'imaginaire dans la société monocéphale. Paris. Méridiens, 1984
- TANUS, M. I.J. Mundividências: um estudo sócio-antropológico de um grupo de migrantes do Bairro do Planaltó - periferia urbana de Cuiabá/MT. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1992.

TEIXEIRA, M. C.S. Antropologia, cotidiano, educação. RJ, Imago, 1990

_____. As abordagens de M.Maffesoli e de Paula Carvalho. In: Revista Educação e Sociedade, SP, Cortez e Moraes, abril 1994

THOM, R. Morphogénèse et Imaginaire. Circé 819. Paris. Minard, 1978.

_____. Semiophysics, a sketch: aristotelian physics and catastrophe theory. Massachusetts. Addison-Wesley Publ. Inc. 1990

_____. Apologie du logos. Paris. Hachette, 1990

VIEIRA SOUTO. O cotidiano em saúde-doença de crianças escolares. Tese de Doutorado (Educação), SP, FEUSP, 1993.