

PERSPECTIVAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PONTOS PARA REFLEXÃO*

*Rosa Maria MELLONI***

RESUMO: Procuramos fundar nossa comunicação sobre as dúvidas e questionamentos postos pelos próprios orientadores presentes ao I Encontro de Orientadores promovido pela FEUSP e EA (Escola de Aplicação). Considerando que os questionamentos referem-se mais às facilidades ou dificuldades encontradas na prática de sua tarefa do que uma questão de forma funcional da O.E., julgamos por bem retomar o problema de um ponto de vista mais amplo do pensamento pedagógico, já que a prática e o fazer da orientação parecem haver perdido seu paradigma de referências (pelo menos na fala dos debatedores). Esse ponto de vista remete às mudanças no modo de pensar a cultura, às mudanças sociais e às mudanças no papel orientador das leis.

PALAVRAS-CHAVE: cultura, saber, mudança cultural/social, paradigma, imagem, representação, orientação.

* Apresentado no I Encontro de Orientadores Educacionais, promovido pela FEUSP, em nov. 92.

** Professora Doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da FEUSP.

Estimulados pelo texto-base oferecido ao encontro, os orientadores presentes formularam a comunicação de suas experiências concretas com o trabalho de Orientação Educativa em suas diferentes escolas. O conjunto dessas experiências revelou interessantes pontos comuns relativos a uma indecisão e a uma falta de clareza no tocante aos fundamentos da atividade orientadora da educação.

Assim, todos entendem que a Educação é um processo e que processo é, a um só tempo, caminho e ação. Contudo, esta ação parece dar-se num vazio, esgotando-se por si mesma, sem vinculação a um projeto. Ora, todo processo, toda ação racional requer o projeto que lhe deve conferir finalidade, unidade e coerência.

Se não há 'projeto' e todos se ressentem dessa ausência, isto certamente significa que perdemos a bússola, ou não há norte, diretriz. Alguns julgam que este projeto de ação deveria ser indicado pela lei ou leis constituindo, assim, um projeto dado pelos governantes e legisladores, sem se dar conta de que a Lei é apenas indicadora e orientadora. A Lei mudou seu papel de normatizadora para orientadora. Outros, queixam-se da falta de consolidação de um projeto de pensamento pedagógico coerente, julgando que a falta de consenso sobre um certo modo de pensar a educação, ideal e politicamente, expõe toda Educação e nela a Orientação, ao descaminho e à contradição. Estas queixas mostram como tem sido difícil para os educadores pensarem, aquém da unidade e coerência racionais, uma realidade múltipla e carregada de diferenças.

Num segundo momento, as dificuldades para a efetivação da orientação foram aduzidas como imensas, indo desde uma crítica velada ou explícita, à falta de vontade política de se fazer cumprir as leis, até a ausência de uma consciência de corpo ('esprit de corps') que permita a compreensão do trabalho da orientação no interior das instituições. Apesar disso, todos consideram a Orientação nas escolas muito importante, ainda que orientadores técnicos não sejam necessários. Pensam alguns que essa é uma tarefa própria da Educação e, nesse sentido, responsabilidade de todos na escola. Este é um ponto de suma importância que teremos de retomar porque diretamente ligado a uma concepção de organização institucional, na qual há de se reduzir, diluir ou eliminar toda instância hierárquica de poder. Teoricamente isso é possível, porém, há que se pensar nas conseqüências práticas sobre as responsabilidades e atribuições do 'fazer' e do 'construir' a obra concreta. É como se se pudesse afirmar que medicina é necessária mas, médicos não.

No que toca à formação profissional do orientador, alguns consideram que cursos teóricos são úteis e orientadores da prática e construtores auxiliares da 'praxis'. Outros, no entanto, consideram que seu saber só se construiu na prática, nas experiências vividas, na vida profissional e que pouco ou nenhum apelo precisou fazer ao aprendizado teórico, ponto também passível de polêmica.

Outros mostraram grande preocupação com a reserva do seu âmbito de atuação solicitando o amparo legal para a garantia de sua profissão que vem sendo disputada por outros profissionais, como os psicólogos e os psicopedagogos. Outros ainda revelaram sua preocupação com a diluição do processo orientador nas mãos dos professores, sem que se tenha nenhuma garantia da sua efetivação, uma vez que os professores ocupam a maior parte do seu tempo com o ensino de matérias do currículo, e pouca ou nenhuma possibilidade prática de controle sobre o referido processo orientador.

II

Considerando, entre outros mais, esses pontos expostos nas experiências dos profissionais e, ao mesmo tempo, mantendo a tríplice dimensão da problemática proposta para o Encontro, a saber: a formação do Orientador, a função e a ação do Orientador e as diretrizes das Leis de âmbito nacional e estadual, pareceu-nos tanto oportuno, quanto necessário levantar as perspectivas da Orientação, de uma ótica mais ampla e, se possível, um pouco mais profunda, vale dizer, do ponto de vista da cultura.

Parece-nos que é chegado o momento em que é preciso repensar as relações da Educação/Orientação com a cultura.

Nos idos de 1974 (Melloni, 1974), em nossas reflexões sobre Orientação Educacional, discutíamos a necessidade de uma imagem do homem que pudesse servir de parâmetro aos propósitos dessa Orientação e confrontamo-nos com os problemas, como foram postos por G. GUSDORF (1967). Em "Professores para que?", o autor denunciava claramente o problema da cultura ocidental dizendo que a especialização e a técnica, filhas diletas do racionalismo positivista e da ciência objetiva, levaram a cultura no Ocidente a perder sua identidade. Com ela perdeu-se também a imagem do Homem a ser posta como meta da Educação. Ora, se os professores perderam o vislumbre dessa imagem já por se tornarem especialistas, já porque os currículos se encheram de informações sobre as conquistas da ciência e da técnica, também a orientação já não sabia qual seria o homem do futuro posto como ideal.

Desta denúncia aos nossos dias cresceu um esforço enorme, tanto da parte da Filosofia como das Ciências da Educação, para se repensar e, quem sabe, recompor essa imagem perdida. Àquele tempo, perguntava-se o que a escola como agência educativa se propunha como produto: o homem informado? o homem formado? Falava-se muito na necessidade de aprendizagens relativas às ciências da natureza e do homem, aprendizagens sobre as técnicas e o desenvolvimento de tecnologias. Falava-se também na formação de estratégias de pensamento e comportamentos que poderiam ser exigidos do homem em seu futuro incerto. Falava-se também na formação de compromissos sociais de cidadania e ética. Contudo, de qualquer ângulo que se tomasse o funcionamento dos projetos educacionais, em todo o mundo, eles pendiam para estes ou aqueles aspectos sem nunca conseguir, com as

matérias do currículo, abarcar a inteireza do homem, do social e da cultura. As imagens eram envezadas pelas diferentes especializações. O prestígio da ciência e da tecnologia conduziam a uma minimização do conhecimento e investigação sobre as ciências humanas. Com o desenrolar desse processo, descaracterizava-se cada vez mais a escola como instituição educadora. A partir disso, os próprios meios de comunicação de massa solaparão gradualmente o sentido integrador e reflexivo de formação humana.

A Filosofia e a Sociologia, mais que outras ciências, empenharam-se no resgate das balizas da cultura ocidental para efeitos de compreensão mas, caberia à Antropologia e de modo particular na França, o iniciar e balizar o resgate da cultura humana e, com ela, o da imagem do homem.

Mas, voltando ao papel da Orientação, as questões postas naquele nível da reflexão remetem imediatamente à teoria e à prática na formação do Orientador em particular e do educador em geral.

A filosofia irá rapidamente dos anos 60, 70 e 80 denunciar a fragilidade epistemológica em que se apoiava o conhecimento humanístico no Ocidente. A Sociologia sofrerá mais agudamente a falta de uma perspectiva dinâmica dos fatos sociais para sua compreensão. Mas, à Antropologia restou a tarefa penosa de buscar os relacionamentos, as suturas entre as ciências, as culturas, as filosofias e as religiões, pois era sua a tarefa de recompor a própria unidade da cultura e dentro dela a imagem do homem, tão cara à Educação.

Torna-se impossível, e até desnecessário, retomar nessa comunicação a saga seguida por estas ciências e pelo humanismo, nestas últimas décadas mas, de todo modo, algo se faz mais imediatamente presente a todas essas preocupações. Esse algo é a mudança e o seu dinamismo natural (não o 'mudancismo' capitaneado por iniciativa dos governos, instituições em geral e da política). Trata-se de uma mudança que emerge de dentro para fora na cultura ocidental e que obedece a leis dinâmicas próprias e que é preciso compreender: ela caracteriza e estigmatiza o nosso tempo, como um tempo de mudanças.

O tema da mudança é enfrentado à 'quente', no próprio presente em que ocorre. Já não pode aguardar os fatos dados e postos no passado para submetê-los a uma análise fria. Muito há ainda que se pesquisar e explorar, mas, algumas balizas, núcleos ou fulcros, já se nos aparecem com alguns matizes no que já se reuniu a respeito das mudanças na cultura, no saber, na sociedade e nas instituições.

Podemos hoje ressaltar, pelo menos, três diretrizes dessas mudanças cujas tendências aparecem mais evidentes nessas últimas décadas, embora já assentassem raízes em tempos mais remotos. Como não cabe capturar aqui, nem desenvolver no espaço de uma simples comunicação, toda a trama desses dinamismos contentar-nos-emos com apontá-los: 1º) mudança no modo clássico/moderno de pensar a realidade e o mundo; 2º) mudança e revisão do conceito e do sentido moderno de gestão e democracia; 3º) mudança no sentido e na forma das proposições legais na sociedade contemporânea e ocidental.

No caso da primeira mudança há que se considerar a verdadeira revolução operada no seio do próprio progresso científico.

PIAGET (1974) dá bem a dimensão dessa revolução epistemológica quando mostra a confissão de perplexidade de M. PLANCK. A relação entre raciocínio, hipótese lógica, tecnologia da investigação com os fatos aparecia tão evidente e estreita na Física, que os cientistas já não sabiam mais se o pensador se separava da natureza, se o sujeito não estaria imiscuído no objeto e se o conhecimento não seria mais que uma coincidência de leis mais gerais a regerem o cérebro pensante e o fato. F. SELLERI por sua vez recomporá uma história da Física, na qual torna evidente que a ciência não é assim tão objetiva a ponto de descomprometer-se da cultura. A onda de mudanças revolucionárias nas sociedades de 1909 a 1917 não deixaram indiferentes os físicos do eixo de GOTTINGEN-KOPENHAGEN. Todos eles tiveram de fazer tanto opções políticas, quanto opções teóricas em sua ciência. Teria sido coincidência que as leis dinâmicas da mudança estivessem presentes a histórias aparentemente tão diversas como a das revoluções bolchevique ou do nazismo e a história teórica de Física, como a Relatividade ou o princípio da incerteza?

Mais tarde, E. MORIN (1982) denunciará a pretensa inconsciência da ciência e em que medida ela promove a mudança e, ao mesmo tempo, sofre o peso da dinâmica cultural.

A trululência dos acontecimentos, tanto científicos quanto culturais, acabou por abalar os alicerces do fundamento das ciências da natureza e do Homem.

Haver-se-ia de recuperar a referência perdida na qual começaram a mesclar-se sujeito e objeto, razão e imaginação; consciência e inconsciência; verdade e mito.

Como esboços de respostas surgem as tentativas de revisão (entenda-se ampliação) do modo de pensar. Os "núcleos de estudos sobre a unidade das ciências do homem" (Morin, 1978) e os famosos "Colóquios de Epistemologia e Ciência" são exemplos de estudo e aprofundamento que, reunindo renomados cientistas de todo o mundo, no seu padrão mais avançado, procuram de novo o fundamento do conhecimento. Manter tais colóquios abertos revela bem a novidade do espírito que já não é mais operar acordos com filosofias dadas, mas retomar continuamente posições. O que se pensava como verdade inabalável da filosofia é afeto à mudança cultural, à influência dos acontecimentos todos. Essas mudanças derrubam e reedificam edifícios epistemológicos que não são isentos do homem e sua cultura; antes, são produtos deles.

Diante disso, era preciso propor para todo o campo científico uma "razão aberta", uma "epistemologia holística" ou, mais recentemente, holonômica (Carvalho, 1990) e, finalmente, admitir a "multidisciplinaridade" e interdisciplinaridade se se quisesse recompor a ciência, a cultura e, nelas, a imagem do homem. Se é este ou não é este o caminho, o tempo dirá; certo, contudo, é que esta onda de novidade está a contaminar todo o pensamento ocidental. Os parâmetros desse pensamento mostram uma Ontologia que passa de dualista no paradigma clássico de pensar, a monista e pluralista no novo modo referencial de pensar. De uma

epistemologia objetiva e disjuntiva, passa-se a uma interativa e holonômica; passa-se de uma lógica binária e digital para uma polivalente; de uma metodologia empírica e analítica para uma fenomenológica e compreensiva; passa-se de uma análise reducionista e sobredeterminada, para uma análise estrutural conjunta; de uma concepção dinâmica entrópica para uma neguentrópica ou nulentrópica; a linguagem apenas sógnica no modo de pensar clássico amplia-se para uma linguagem simbólica; um imaginário esquismorfo amplia-se para um sintático e disseminatório (Carvalho, 1990).

O delineamento da nova tendência no pensamento, no novo paradigma é compor. A novidade da mudança aponta pois, para a direção da complexidade, da soma, das relações, operações, funções, regulações das estruturas complexas; não mais, na direção da exclusão, nem da substituição. As ciências, como as ideologias, já não querem se excluir mas, antes, somar os produtos dos seus saberes.

Ora, isso tudo tem a ver com a formação teórico-prática do Orientador. Ele mais que ninguém tem de estar à altura do seu tempo, imbuído de sua cultura. A pedagogia, sob esta ótica nova, não é uma ciência, nem disciplina, como a medicina não o é. Ambas compõem um "saber" (Penin, 1989) teórico-prático que soma e recompõe o contributo das várias ciências e das formas diversificadas de práticas. Nesse solo se constroem a "praxis", e não sobre o vazio de entendimento e de técnica.

Além do mais, a cultura se constitui numa "bacia semântica" (Durand, 1989) que eleva o que está contido no "discurso competente" como dirá M. CHAUI (1984). Mas, se alimenta tanto das raízes do passado e da história, como do imaginário futuro. Nessa dupla entrada, passado e futuro puramente idealizados, simbolizados segundo CASSIRER (1972) ou puramente representados como disse LEFEBVRE (1972) ainda 'imaginadas' como dirão BACHELARD (1991) e DURAND (1988) é que se constrói o presente - única e verdadeira realidade possível. Os elementos aparentemente ocultados, herméticos, aleatórios, singulares e conflitantes subjazem ao "colonialismo cognitivo", como disse DE MARTINO (1962), mas, esforçam-se por emergir, incomodando e confundindo o esforço racional e racionalizador. Por isso, são encarados como a "part maudit" ou o "lado de sombra" que a racionalidade não pode mais ignorar.

O produto que queremos em educação é a indelneável cultura do futuro e a captação da habilidade do Homem presente, que, por todos os títulos, mostra-se além e aquém de toda racionalização possível e de toda burocratização. Aí está nosso problema: Orientadores, para que? Para preparar as balizas da liberdade do ser humano e, não ao contrário, desejar domesticá-lo, segundo qualquer fórmula ou ideologia dada. Garantir-lhe (ao homem) o cumprimento da sua vocação "neotênica" (Leroy-Gourham, 1978) de abertura bio-psíquica-social, ou seja, inteira, e não, especialização, formatação. Garantir à própria escola aquilo que, de todo modo, não podemos enquadrar, isto é, seu dinamismo, seu instituinte convivendo com o instituído. É hora de dizer adeus às ilusões. Não há como parar a mudança, nem só entendê-la com a simplicidade cândida de que ela se dará à direita ou à esquerda. Uma das

contribuições mais importantes da dialética é sua flexibilidade, como bem viu LEFEBVRE (1972) a qual se aplica aos fatos da mudança - não aquelas que queremos somente, mas também e sobretudo, aquelas que factualmente ocorrem acima e abaixo da nossa vontade. Aquele autor aponta para os fatos da pós-modernidade, cujos produtos, trocas e dinâmicas viriam atropelar a sociedade burguesa de classes, o capitalismo e a organização da sociedade mundial em direções que era preciso rever. W. BENJAMIN (1969) mostra com clareza o que o 'cinema', para citar apenas uma das artes entre as modernas, faria com a 'percepção' e a 'crítica' humanas. Esses marxianos/marxistas teimam em não ser ouvidos. Eles têm a sensibilidade para notar que a sociedade acabaria por mudar à revelia de qualquer projeto ou esforço calculado.

Assim, se um 'projeto' de educação pode haver, ele terá de incluir a cultura e a natureza; o consciente e o inconsciente; o racional e o imaginário; a ordem e a desordem; a matéria e o espírito: a mente e o corpo; o sujeito e o objeto; enfim, a unidade e a diferença. Ela terá de considerar a 'sutura' entre esses pares porque coexistem e porque são a realidade. Esta sutura se faz pelo símbolo e pelo resgate do sonho, do imaginado/imaginante, bem no seio da parte racional. É aí que a orientação ultrapassa em conteúdo o mero conhecer, o mero informar-se; ultrapassa as lições de coisas. O homem simbólico ultrapassa em sua realidade plena, as óticas das ciências particulares e das ideologias. Ele é total, uno, ou simplesmente não é. Por isso, como a medicina que não é uma ciência em si mesma mas, um 'saber' que congrega as ciências médicas, também a pedagogia é um saber que se abebera em todas as ciências. A instrução conserva, retrata e reformula o ser real e concreto. Haveria muito mais o que dizer sobre esse discernimento que assim posto é imperfeito; remetemos o leitor à leitura dos dois primeiros capítulos de nossa tese de mestrado para maiores esclarecimentos (Melloni, 1974, Cap. I e II)

Consideremos agora a segunda classe de mudanças, ou seja, aquela concernente à revisão do conceito moderno de gestão e da prática gestonária. Essa revisão surge da crítica à racionalização, ou melhor, das 'ideologias racionalizadoras' dominantes no Ocidente para fins de administração. Gradualmente, percebeu-se que a racionalidade administrativa embute um elemento de 'desrazão' pela indução da razão técnica. A racionalidade não apenas não abarca a totalidade do real como ainda o deforma. Há inserida na realidade, ultrapassando os anseios de organização e racionalidade, uma outra razão com axiomas próprios, que é a 'razão cultural'. Essa razão, que para o raciocínio lógico, é desrazão, percebe que o sonho e a fantasia, pelo processo neguentrópico, programa à revelia e aleatoriamente o real. Há que se ultrapassar o patamar racional se se quiser apreender a realidade mais vasta do homem e da cultura; há que se admitir a consciência também com seus fenômenos imaginários, fantásticos em composição com as realizações culturais humanas. Enquanto o sonho e a imaginação iluminam o espírito e acendem a centelha da vontade à ação, a razão e a lógica servem-nos, tomam possível o equacionamento da transformação do real. As pirâmides e as catedrais certamente são as expressões concretas de um sonho coletivo. Nenhum motivo estritamente racional e frio justificariam o esforço dispendido em tais realizações. O monumento inteiro da cultura parece se

dever mais ao sonho do que ao racional. A educação é um desses monumentos que só culturalmente pode ser pensado. A gestão de um sonho somente pode remeter ao homem enquanto sonhado, aberto às mudanças, aos fulcros culturais completos. A razão e o sonho projetam o ser humano a transformações que só podem ser sonhadas, pois nenhum homem em nenhum tempo pode ser posto como modelo concreto. Aqui o real é o fantástico e o homem que é, é o que deverá vir a ser. Toda organização educativa, especialmente por meio da orientação, há de investir contra o 'furor pedagógico racionalizador' do qual fala G. DURAND (1989), para libertar as dimensões do sonho e da fantasia, rumo às dimensões neotênicas. A nova gestão implica um novo modo (mas mais consentâneo com suas origens) de supor a democracia. Sob este signo, as instituições precisarão incluir a diferença, a ália, o contraditório cotidiano, enfim a parte oculta, junto à parte racional, lógica, objetiva, positiva, enfim a parte iluminada. Sob o signo dessa compreensão mudam o sentido da organização, da administração, como o da burocracia; com ele muda o sentido da gestão do real que, ao mesmo tempo, perde em rigidez para ganhar em sutileza e sabedoria (Teixeira, 1990)

Retomando, no que respeita ao terceiro momento da mudança, havia de se reconsiderar e interpretar o sentido e o papel das leis. Hoje, elas se tornaram menos normatizadoras e menos imperativas. Reconhece-se rapidamente que toda norma legal apanha apenas uma parte do real. Escapam-lhe as múltiplas facetas do acontecer cotidiano, da vida. Cada vez mais, por isso, assume a Lei, um papel 'diretriz', orientador, garantindo ampla margem de adequação a realidades múltiplas. A razão técnica interpreta as leis no primeiro desses sentidos, enquanto a razão cultural o fez no segundo. Vale dizer, a segunda interpretação garante às leis um espaço para incluir o imprevisível e as probabilidades.

Essa condição da Lei moderna, libera a programação e o projeto, para que se adequem as múltiplas realidades, mas, por isso, mudam também os eixos burocráticos da organização. O eixo vertical que representa e contém a hierarquia encolhe aproximando mais e mais os escalões estratificados do poder. Isso produz um achatamento pela aproximação mais acentuada ainda no ambiente educacional. Segundo LIPOVETSKY (1983) um tal achatamento não precisa ser forçado de fora; ele tem sido promovido desde dentro para fora, pois, se a hierarquia não se aproxima do real gerido, corre o risco de desaparecer. Pode-se observar esse movimento claramente ocorrendo nas gestões governamentais, burocrático-administrativas na Europa. Mas, enquanto isso ocorre, simultaneamente o eixo horizontal das organizações se alarga aproximando no nível mediano, os escalões superiores que descem e os inferiores que sobem. Nada mais óbvio para ilustrar esse acontecimento, do que as novas formas de 'co-gestões' de patrões e trabalhadores, de políticos e burocratas. Bastaria esse fato presente no mundo todo, para percebermos que todo projeto de luta já não incide entre os escalões hierárquicos porque eles tendem a se fundir e a aproximar. Só serão destruídos aqueles sistemas que mantiverem diversas instâncias hierárquicas rigidamente separadas e contrapostas. Ai não só desaparecem as lutas como desaparecem as classes e toda organização possível.

A novidade da transformação dos pesos e papéis dos eixos organizatórios é que eles nem sequer foram pensados para ser programados. Parecem ter resultado de uma dinâmica implícita, mas largamente inconsciente, na sociedade.

No caso gestorário escolar, os eixos mostram-se claros, mas, mais que em qualquer outra instituição mostra-se encolhido no eixo vertical, em favor do horizontal. Isso porque no sistema educacional não há delegação do 'poder' e sim do 'saber', ou por outra, o saber é poder.

Dai que as especializações tendem a se aproximar e se complementar. Os níveis técnicos tendem a se horizontalizar, mas nunca eliminar a hierarquia vertical. No referente à Orientação, os professores até podem fazê-la complementando a instrução, mas precisam para isso de partilhar com a orientação seu 'saber' e seu tempo. O orientador desce da hierarquia e ombréia-se ao professor delegando-lhe o poder de orientar, mas só se este se empenhar ou aceitar a porção do 'saber' da Orientação. Não há porque pensar-se hierarquias rígidas, pois, a aproximação dos postos de poder e a troca do 'saber' tornam os eixos mais ágeis, mais flexíveis, mais abertos para acolher as diferenças, os imprevistos, enfim, para operar por e com um real concreto. Mas, não se iludam os políticos e burocratas que sonham em mudar a 'gestão' em 'co-gestão', apenas distribuindo poder a torto e a direito a qualquer um, em qualquer lugar. O fracasso e a inoperância da instituição a que tal medida conduz será imediatamente sentida, percebida, porque - antes de tudo - na escola, a delegação do poder só pode ser consentânea com a delegação do saber.

Atentos aos três pontos de mudança aqui ligeiramente abordados, é possível repensar a função da Orientação, não como uma atividade que fica ou sai do panorama escolar mas, em que direção, em que conteúdo, e em que espaço, muda sua posição no todo institucional. Atentos aos três pontos de mudança indicam-se que conteúdos formadores do Orientador precisam e merecem ser contemplados. A multidisciplinaridade é seu fundamento e a compreensão da cultura e da sociedade sob o signo da mudança, seu núcleo.

Não desejamos e nem podemos esgotar os prolongamentos dessa reflexão, mas esperamos que os elementos apontados aqui sirvam ao aprofundamento de novas propostas e sugestões.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar** - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: GRUNEWALD, J.L., BENJAMIN, W. **A idéia de cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. A questão paradigmática e o domínio organizacional. In: _____. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p.19-37.

- CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem**. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p.378.
- CHARON, Jean E. **L'esprit de la science - Colloque de Fès**. Paris, Editions Albin Michel, 1983. 471p.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3ed. São Paulo: Moderna, 1984.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral**. Lisboa: Editorial Presença, 1989. 326p. (Coleção Metodos, 30).
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Trad. Eliane F. Pereira. São Paulo: Cultrix, 1988. 114p.
- DE MARTINO, Ernesto. **Magia et civiltà**. Milano: A.Garzanti Ed., 1962.
- GUSDORF, Georges. **Professores, para que? Para uma pedagogia da pedagogia**. Lisboa: Morais Editora, 1967. 318p.
- LEFEBVRE, Henri. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Trad. A. Escudero. Madrid: Alianza Editorial, 1972. 255p.
- LEROY-GOURHAM, Andre. **Evolução e técnicas**. Lisboa: Edições 70, 1978. 2v.
- LIPOVETSKY, Gilles. **L'ère du vide: essai sur l'individualisme contemporain**. Paris: Gallimard, 1983. 246p.
- MELLONI, Rosa Maria. **Teoria de campo em orientação educacional: proposição de uma teoria psicológica para a ação educativa da orientação**. São Paulo, 1974. 279p. (Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP).
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982. 255p. (Biblioteca Universitária, 32)
- MORIN, Edgar; PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. **A unidade do homem: invariantes biológicos e universais culturais**. Trad. de Heloysa L. Dantas. São Paulo: Cultrix, 1978. 3v.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Cotidiano e escola: a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola**. São Paulo: Cortez, 1989. 165p.
- PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. Trad. M. R. Amorim. 2ed. São Paulo: Difel, 1974. 119p.
- SELLERI, F. **Le grand débat de la théorie quantique**. Paris: Flammarion, 1986.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 206p.

(Recebido para publicação em 22.06.93 e
liberado em 06.10.93)