

# Dimensões esquecidas na organização do trabalho da escola

Sueli Barbosa Thomaz\*

## 1 - O ponto de partida:

A escola tem sido considerada como o ambiente mais propício para que ocorra a educação sistematizada. Aquela que pressupõe a relação professor-aluno, a presença da tecnoestrutura, que tem uma proposta política, que sofre as influências de ordem econômica, social, legal e ecológica com uma cultura própria.

Nesse aspecto, o ambiente é entendido como meio, como o espaço das ações, das relações, dos conflitos, das decisões onde se desenrola o cotidiano da vida escolar, organizado a partir de duas vertentes: a funcionalista e a crítica. A primeira ligada aos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, centrada no planejamento, organização, direção e controle da ação. É a razão técnica no sentido em que usa Weber (Apud MARCUSE, 1970): *"transformar a matéria prima (coisas e homens) organizando e controlando a usina, a burocracia, o trabalho e os lazeres"*. A segunda no discurso denunciatório, tentando alertar quanto à ideologia que perpassa o trabalho da escola e a necessidade de repensar sua prática, enquanto formadora de cidadãos conscientes capazes de transformar a sociedade.

Segundo Teixeira (1987), existem invariâncias entre esses dois enfoques, no sentido de que ambas as abordagens se fundamentam no mesmo paradigma, não questionando a estrutura burocrática da escola, o poder e a dominação. Para esse autor, o Estado continua sendo o protetor e a escola submissa, ao mesmo tempo em que uma preserva a hegemonia da classe dominante (liberal) e a outra propicia a instauração e preservação de uma

---

\* Professora Assistente da Universidade do Rio de Janeiro- UNI-RIO  
Doutoranda em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

nova hegemonia, uma nova dominação, exercida por uma nova classe social, justificada pela busca de uma sociedade mais justa (crítica).

A abordagem de linha crítica tenta oferecer mecanismos de ação, no intuito de tornar o ambiente educativo mais democrático, lutando por uma gestão participativa, mas esbarra na racionalidade formal, *“um instrumento de poder de primeira ordem... para quem dispõe do aparelho burocrático.”* Weber (Apud MARCUSE, 1970).

A idéia weberiana parece consubstanciar a preocupação de Motta (1984) em relação à participação, quando alerta que administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar, e que ser administrado significa sofrer todo esse processo. Lembra, também, esse autor, que é uma minoria quem administra, enquanto uma maioria é administrada; portanto, administrar é exercer um poder delegado, sendo uma relação de mando e de dominação. Para ele, só a autogestão, que significa auto-administração, permite que a pessoa, o grupo ou a instituição tenham o poder.

Nesse aspecto, as idéias de Motta se assemelham às de Teixeira (1987), no sentido de que embora a idéia de participação tenha brotado do pensamento crítico, ela exclui qualquer alteração na estrutura do poder.

Vive, portanto, a escola num ambiente imposto, organizado fora dos seus muros, que não leva em conta a sua realidade, com um quadro burocrático que emperra qualquer processo de mudança, ao mesmo tempo em que não consegue dar conta daquilo a que ela se propõe - educar o homem.

O que se observa é que a escola administrada sob a ótica da organização tem perdido a dinâmica de seu próprio trabalho, no sentido de que fala Bleger (1991), ao considerar que, na organização, os objetivos, pelos quais foi criada, ficam em segundo plano, colocando, em primeiro, a perpetuação da organização, onde os meios transformam-se em fins, com a tendência de manter a mesma estrutura do problema que ela tenta enfrentar e pela qual foi criada.

No caso da escola, a preocupação com as denominadas “atividades-meio” (merenda escolar, documentação, limpeza, conservação dos prédios) tem deixado, em último plano, o processo educacional. A escola está mais voltada para atender a burocracia, os mecanismos de apoio, do que para educar, no momento em que favorece a repetência, a evasão ou o abandono.

Passa, também, a ser um local de isolamento, de agressões, de distanciamento professor-aluno, gerando uma clivagem entre o que ela pensa fazer e o que realmente faz.

Nesse sentido, autores como Enriquez (1991), Lapassade (1977) podem auxiliar o entendimento da questão, quando questionam a idéia de grupo, organizações e instituições.

Para Enriquez (1991), as instituições são lugares onde reina, se não um consenso perfeito, pelo menos um acordo suficiente, para levar adiante uma

obra coletiva, diferente das organizações que visam à produção delimitada, cifrada e datada de um bem ou serviço.

Desse modo, para esse autor, as instituições têm um papel fundamental na regulação social, na medida em que podem ajudar na renovação ou na manutenção de uma comunidade a partir da alteridade, aceitação do outro, fraternidade e cooperação.

Na união Enriquez (1991) - Bleger (1991), pode-se perceber que a instituição está agrupada ao conjunto de normas, regras, atividades impregnadas de valores e funções sociais, enquanto a organização está ligada à disposição hierárquica das funções num conjunto definido cuja tendência é marginalizar a instituição.

Lapassade (1977), na busca de definir grupos, organizações e instituições, considera-os, como três níveis da realidade social num processo de interdependência.

Em primeiro plano, coloca o grupo como o nível da base da vida cotidiana que permite o processo de análise e de intervenção. Alerta, também, que, neste nível, já existe a instituição, uma vez que as normas, o sistema de controle, as regras, os papéis, estão estabelecidos.

A análise do grupo implica na própria análise do campo social em seu conjunto, e que só é verdadeira quando se fundamenta na análise institucional. Diz Lapassade (1977: 15): «*todo sistema institucional já existe, entre nós, (...) na disposição material dos lugares e dos instrumentos de trabalho, nos horários, nos programas, nos sistemas de autoridade.*»

Em segundo nível, ou plano, Lapassade (1977) coloca a organização. É o nível em que o sistema aparece em sua totalidade. É o grupo dos grupos que se rege ele próprio por normas, que faz a mediação entre a base e o Estado, e que, enquanto segundo nível institucional, apresenta formas jurídicas, aparelhos, ligações, transmissão de ordens. Em síntese, é o nível da organização burocrática.

O terceiro nível é o da instituição, a partir do que Durkheim (Apud ERNY, 1982) considera como tudo aquilo que está «estabelecido», «instituído». É o nível do Estado, que confere às instituições forças de lei.

Lapassade (1977) procura exemplificar a questão, usando a escola como ponto de referência. Para ele, a prática pedagógica estabelece-se em três níveis: o primeiro é o da unidade pedagógica de base. É o nível da classe, da prática de ensino; o segundo nível é o do estabelecimento, que é chamado algumas vezes de «instituição», e o terceiro nível é o do Estado, que define as normas gerais.

Neste último, estão presentes o segundo e o primeiro grupo. No segundo, pela «lei de orientação». No primeiro, pelo controle dos professores sobre a aquisição de conhecimentos e, na medida em que outorgam certificados ou diplomas, são os representantes da autoridade do Estado.

A instituição não é considerada, por esse autor, como uma superestrutura. Afirma que o que se encontra na superestrutura de um sistema é apenas o aspecto institucionalizado da instituição. É a lei, o código, a regra escrita, e que existem coisas não visíveis, instituídas, que fazem parte também da instituição e que, portanto, a instituição é o encontro desse níveis.

Portanto, instituição representa uma significativa abrangência, no momento em que envolve o Estado, o grupo e as pessoas, e, com elas, as normas, as ideologias, os ritos, os mitos e os valores, isto é, o que está instituído e o que está instituinte, o patente e o latente.

Por outro lado, Castoriadis (1991) não contesta a visão funcionalista de instituição, no sentido de que essas preenchem funções vitais sem as quais a existência de uma sociedade é inconcebível. O que esse autor defende é que as instituições não podem se limitar a isso e que é necessário saber as necessidades reais de uma sociedade a que as instituições destinam a servir, defendendo, como ponto de partida, a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição - o simbólico. Alerta que as instituições não se reduzem ao simbólico, mas que elas só podem existir no simbólico, e constituem uma rede simbólica. Para ele (1991: 142), «*uma organização, uma economia, um sistema de direito, um poder instituído existem como sistemas simbólicos sancionados*».

Enriquez (1991) complementa essa idéia, ao definir instituição como elemento de regulação social global e que se apresenta como conjuntos culturais, simbólicos e imaginários. Enquanto sistema cultural, envolve valores, normas, pensamento e ação que estruturam a forma de viver na instituição. Com relação aos sistemas simbólicos, seriam os ritos, os mitos, os heróis, as sagas que sedimentam a ação dos membros dos grupos dando sentido à vida. O sistema imaginário, nessa ótica, tem o sentido da armadilha que a instituição monta, para proteger-se contra a possibilidade de abalamento de sua identidade, dos temores, da angústia de fragmentação, proporcionando-lhe as couraças fortes do estatuto e da identidade maciça da instituição, respondendo aos apelos.

Partindo dessa abordagem teórica como “pano de fundo”, efetuou-se um estudo de característica exploratória, buscando compreender aspectos estruturais como a organização burocrática, funções sócio-políticas e a percepção que os alunos têm da escola e da vida, de modo a oferecer pistas, para pensar a organização do trabalho da escola.

## 2 - A metodologia

Para realização do estudo exploratório de enfoque compreensivo, utilizou-se, como base teórico-metodológica, as orientações fornecidas por Pierre Erny (1982), Bruno Duborgel (1992) e Max Pagés (1990), de modo a compreender como as escolas estão organizadas, a partir do que pensam e

sentem alunos da 1ª e da 4ª série, seus professores e diretores.

Para mapear o que Erny denomina de **Meio**, de modo a apreender a totalidade das condições exteriores, nas quais vive e se desenvolve o indivíduo, foi efetuada, em um primeiro momento, a descrição de cada escola através da: localização, criação, acesso, saneamento, população, situação sócio-econômica, mão-de-obra, serviço médico, lazer, igrejas, segurança e associação de moradores, onde cada escola se encontra, e, em um segundo momento, a caracterização das escolas, a partir da criação, número de alunos, formação de professores, pessoal técnico administrativo e espaço físico.

Ao estudo do **Meio**, considerou-se importante acrescentar o modo de pensar, de sentir e de agir dos alunos, aqueles que se prendem mais à ordem da cultura. Para tanto, o uso de técnicas não-verbais como desenho orientado e histórias para completar, foram fundamentais na tentativa de abarcar a realidade cultural.

Utilizou-se a técnica de amostragem por sorteio, para aplicação da técnica de desenho orientado: "Eu e a Escola" - uma história para completar: "A vida é assim...", respectivamente, em uma turma de 1ª série e outra de 4ª série, em cada escola. Os desenhos foram analisados, a partir das orientações de Bruno Duborgel (1992), e as histórias, segundo a metodologia de análise de discurso, fornecida por Pagés (1990).

Para Duborgel (1992), o desenho é testemunho de uma participação elementar da criança num mundo de imagens restritas, mas de alcance simbólico e de uma certa coerência simbólica, a ligar, entre si, as imagens que permitem a apreensão da harmonia natural: representação, mais ou menos mítica, de um modo de ser no mundo com relação a si mesmo, aos outros e à natureza, expressa em imagens de tonalidade maternal e repouso. Ainda testemunho do poder: representação, que imobiliza os poderes fantásticos, do poder real, da riqueza, do campeão, do herói. É, em síntese, uma maneira de a criança reproduzir a realidade que a cerca.

Com relação à história para completar, o objetivo foi apreender, pelo discurso escrito, o tipo de vida vivida pelos alunos, seus medos, valores, aflições e perspectivas. Para tanto, partiu-se das orientações de Pagés (1990), que considera ser necessário romper de maneira significativa com a primazia do econômico e buscar um modo de ação que não separe os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e psicológicos. Segundo esse autor, torna-se necessário o uso de uma metodologia de trabalho que facilite a expressão simbólica, capaz de considerar o discurso não como um conjunto de partes que tem um "conteúdo" isolável, mas como um fluxo de contradições ligadas e encadeadas, distantes dos métodos estatísticos de tratamento.

Utilizou-se como unidade de análise do discurso, isto é, como fragmento para tratamento dos dados, a partir do tema vida, as seguintes unidades: gostar ou não da escola, dificuldades financeiras, condições de vida, violência,

moradia, doenças, morte, miséria, alcoolismo, drogas, fome, preconceito, preocupação política, buscando abarcar o ideológico, o político, o psicológico, o cultural, o biológico e o social, tentando ver esse aluno numa perspectiva bio-psico-sócio-cultural, aquilo que Morin (1969) denomina de visão peninsular do homem e que Geertz (1989) defende como uma perspectiva não estratigráfica do homem. Homem esse que vive sob a teia de significados por ele construída - a cultura.

Desse modo, foi possível levantar como as escolas estão organizadas, as formas estruturantes, o estabelecido e o modo como pensam e sentem alguns alunos das referidas escolas.

Os professores das turmas pesquisadas, assim como o diretor de cada escola, também foram ouvidos, no sentido de se efetuar o cruzamento das informações, obtendo-se um retrato mais próximo da realidade estudada.

Foram pesquisadas 13 escolas de um Município da baixada fluminense que aceitaram participar e colaborar com o trabalho.

### **3 - Retrato do Município**

O município possui uma população de aproximadamente 240 mil habitantes, distribuídos em 70 bairros, com uma área de 72,96 Km<sup>2</sup>, localizado na baixada fluminense.

É um município de características rurbanas no dizer de Freire. Possui grandes áreas rurais, com uma agricultura significativa. O plantio do aipim, quiabo, milho, maracujá, banana, convive com um parque industrial que abarca empresas nacionais e transnacionais de grande e médio porte.

O acesso ao município se dá através de ônibus. São sete empresas que fazem o percurso municipal e intermunicipal, não suficientes ainda para o transporte dos usuários. O saneamento básico é precário, a água não é tratada, além de faltar com frequência. Possui dois clubes esportivos, várias igrejas protestantes e uma igreja católica apostólica romana. Em vários bairros, existem associações de moradores ligadas à Confederação das Associações do respectivo município. O setor de saúde municipal abarca postos de saúde em alguns bairros, não possuindo hospital. A segurança é de responsabilidade do Batalhão da Polícia Militar.

Com relação à educação, o município possui 19 escolas municipais, 7 CIEPs, 8 escolas estaduais, sendo duas de 2º Grau e 8 particulares, seis oferecendo, também, o ensino de 2º grau.

### **4 - As escolas**

A partir dos dados levantados, observamos que a rede municipal de educação tem o quadro de docentes composto por 84 professores com curso

de graduação, 3 com de pós-graduação e 179 com formação de 2º grau. As escolas, em sua maioria, podem ser consideradas com boas condições físicas. O quadro de pessoal técnico-administrativo está incompleto, faltam dirigentes de turno, diretor adjunto, orientador educacional, orientador pedagógico, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. A rede possui 65 salas de aula em zonas de característica urbana e rurbana, atendendo a uma população de baixa renda cuja mão-de-obra é composta de diaristas, domésticas, pedreiros, pintores, carpinteiros, ladrilheiros, serventes, comerciários, motoristas e pequenos empresários.

Questões importantes foram apreendidas nesse estudo, impossíveis de serem retratadas, aqui, em sua totalidade. Face a isso, far-se-á uma rápida paisagem, visando a exibir o modo de pensar e de sentir de alunos, professores e diretores das escolas.

Na análise dos desenhos dos alunos da 1ª série, foi possível apreender que a escola é um espaço de socialização para a criança. A presença de flores, sol, lua, estrela, árvores frutíferas convive com imagens de escolas sem janelas, sem portas, ou, ainda, com fortes grades, portões e portas trancadas, salas numeradas, portas enormes que abrigam crianças pequenas, ou, ainda, que aparecem sem crianças, sem professor, substituídas por enormes campos de futebol, com criança correndo em direção à escola, brincando de mãos dadas num processo de interação. O quadro-de-giz, o professor, aparecem, também, sem a presença do aluno, como se esse não se sentisse parte do processo. Alguns desenhos exibiram o pouco relacionamento da criança na escola, quando ela se desenha sozinha, sem a presença da escola, dos professores, dos colegas, chegando a escrever "foram embora" ou, ainda, desenhadas em molduras, de modo estático, diante da porta da escola.

Em cada uma das turmas pesquisadas, os professores fizeram depoimentos que pouco acrescentam aos desenhos das crianças, embora, em alguns casos, naqueles em que o professor tem compromisso com o seu trabalho, foi possível perceber que problemas estão por trás de desenhos tão significativos.

Há casos em que o professor atesta que as crianças vivem em condições precárias, apresentam-se sujas, sem hábitos de higiene e atitudes adequadas à sala de aula. Vivem abandonadas ou adotadas pela mãe "televisão". Seus pais ignoram o trabalho da escola, são violentos, espancam as crianças, não há uma relação familiar sadia. São agressivos, desinteressados, repetentes, embora alguns estejam apresentando melhoras, cuidando do corpo, participando das atividades da escola. Se alguns professores arriscam opiniões sobre seus alunos, outros limitam-se a lembrar a questão da freqüência, do bom ou mau comportamento e se serão ou não aprovados no final do ano letivo. Há fortes indícios de que professores e diretores desconheçam a vida vivida em cada escola.

Outros professores vão um pouco mais além, quando colocam a questão

da desvalorização do magistério e a sobrecarga do professor, em resolver as mazelas sociais, em assumir todo o trabalho de educação que deveria caber também aos pais e a outras instituições sociais.

No tocante às histórias para completar, os alunos demonstraram estar aflitos com a morte dos familiares, doenças, violência em toda a parte (dentro de casa, nos bailes, nas queimadas na natureza, nas árvores, nas mulheres, nas crianças, no trânsito), a separação dos pais ligada ao alcoolismo, as desilusões, reprovação na escola, desemprego, a falta de dinheiro para os pais educarem seus filhos, a inexistência de saneamento básico, inundações, poluição das águas e do ar, a falta de apoio do governo, a injustiça contra os traficantes que fazem o trabalho que caberia ao Estado, a violência dos bailes "funk" e os seqüestros.

Alguns acreditam que só Jesus Cristo pode ajudar, que a única saída é Deus e que proteger as crianças e os pobres desabrigados é obrigação dos políticos e outros. Que tudo é culpa da falta de dinheiro, que a criança precisa ter seus sonhos atendidos: brinquedos, roupas, bicicletas, casas, carro ao lado de paz, felicidade, sem brigas, confusões e com saúde e que, embora não tenham tudo isso, ainda se consideram mais felizes que as crianças ricas que vivem trancadas em apartamentos.

As diretoras pouco contribuíram no trabalho, no sentido de fornecerem um depoimento que mostrasse o conhecimento que possuem em relação à clientela que atendem. Muitas se limitaram a falar na assiduidade dos alunos, das professoras, no comportamento das crianças fora da sala de aula (corredores e recreio), no relacionamento com os colegas. Apenas uma afirmou que o bairro é violento, que as crianças são agressivas e que falta espaço para o lazer das crianças.

## 5 - O ponto de chegada; conclusão provisória

É visível a condição precária das crianças, embora seja visível, também, a riqueza do seu imaginário, a sua capacidade de representar os problemas, demonstrando suas aflições e aspirações na riqueza de detalhes dos desenhos e das falas. Isso parece provar a idéia de que a pobreza econômica não implica, necessariamente, uma pobreza de imagem. Segundo Teixeira (1990), de um modo geral, há um profundo desconhecimento do universo cultural e simbólico dos alunos, ao reduzir e tentar explicar tudo pelo viés econômico.

É preciso que pensemos como Wittgenstein (p. 245), quando afirma: "*o meu mundo é o que minha linguagem constrói; que os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo*", para que seja possível relacionar linguagem, pensamento e realidade. Os problemas que enfrentam em casa, a falta de dinheiro, as doenças, a violência, o distanciamento do processo ensino-aprendizagem, demonstram, por outro lado, a felicidade, por estarem na

escola, como se esse fosse o espaço destinado para mudar a sua vida, para atingir o sonho.

Nesse sentido, a escola não consegue perceber toda a complexidade que está dentro dos seus muros e fora deles. Poucas vezes a fala dos professores é compatível com as falas dos alunos, o que demonstra o não-conhecimento da realidade. As diretoras, também, desconhecem o tipo de aluno que a escola atende, estão preocupadas com a frequência e com o comportamento.

Os desenhos representam, com clareza, o bairro da escola, no sentido de que essa se resguarda da violência com portões, grades, muros. A fala dos alunos retrata, também, a violência, e a escola aparece como algo distante, sem envolvimento da criança em suas atividades, como se ela estivesse falando de algo externo a si própria, distante, inatingível, fruto talvez de uma escola que não solidifica as interações.

É uma clientela sofrida, que sabe o que a incomoda e prejudica, convive sempre com a violência, daí a agressividade e a indisciplina. Não consegue vencer as barreiras que a instituição escola coloca, partindo talvez para o desinteresse, para a agressividade, fazendo-se respeitar pela própria violência que reprimem.

É necessário buscar uma maneira de organizar a escola que leve em conta o tipo de vida vivida pelos seus alunos. A escola não pode continuar o seu trabalho, como se tudo estivesse “muito bem, obrigada”. Os medos, os anseios, as necessidades, os sonhos, as dificuldades, estão presentes e até visíveis, quando se busca olhar o lado do não-estabelecido, do acaso, dos valores, dos mitos, dos ritos e das ideologias.

A escola, voltada para seu próprio umbigo, acaba por repetir o que nos alerta Bleger (1991), uma organização cujos objetivos ficam em segundo plano, uma vez que, em primeiro, está a sua continuidade, e, com isso, os meios transformam-se em fins, mantendo a mesma estrutura do problema que ela tenta enfrentar e pelo qual foi criada.

A escola existe, enquanto espaço de socialização, em que o mito de Prometeu está presente na vida de cada criança, como um meio de efetuar mudanças, atingir grandes ideais. Parece, entretanto, que Hermes tem impedido que esse sonho se efetue, pela valorização do trabalho da escola emperrado nas amarras da burocracia, da papelada do “furor gestor” de que nos fala Carvalho (1990), sem alternativas organizacionais que permitam pensá-la fora dos parâmetros exclusivos da eficiência, eficácia e produtividade.

Uma escola preocupada com a cidadania deve ir além de deveres e direitos assegurados. Requer a prática da reivindicação (COVRE,1992), ou, ainda, de uma cidadania conquistada no lugar de uma outorgada (COUTINHO,1992), a partir da autonomia que implica dependência, da autogestão, combatendo o desperdício, negando o autoritarismo, lutando pela alteridade, revendo questões esquecidas como os valores, os mitos, o ritos e a ideologia criando,

assim, pré-condições para o exercício pleno da cidadania.

Dentre essas pré-condições está o sentido maior da socialidade (MAFFESOLI), valorizando o sensível, a comunicação, a emoção coletiva, o não-estabelecido, o acaso, o subjetivo, ao lado das estruturas organizacionais que, para Paula Carvalho, estão presentes nos códigos, sistemas de ação, no instituído, na cultura patente, no aspecto cognitivo, no ideário e nas ideias capazes de dar conta do burocrático, do pedagógico e do simbólico.

## Resumo

Partindo de uma abordagem crítica às teorias das organizações (Weber, Marcuse, Lapassade, etc), efetuou-se um estudo exploratório buscando compreender aspectos estruturais da escola (organização burocrática, funções sócio-políticas e percepção da escola e da vida na ótica de alunos, professores e diretores). Valendo-se das orientações metodológicas fornecidas por Pierre Erny, Bruno Duborgel e Max Pagés, as análises de discurso realizadas junto a uma amostra dos segmentos escolares em um município da baixada fluminense mostraram que a ideia de pobreza econômica não implica, necessariamente, uma pobreza de imagem. Em outras palavras, o estudo verifica que, embora seja visível precariedade econômica em que vivem as crianças, constata-se também a riqueza de seu imaginário, a sua capacidade de representar os problemas, demonstrando suas aflições, aspirações e riqueza de detalhes nos desenhos e nas falas.

## Abstract

From a critical analysis of theories of organizations (Weber, Marcuse, Lapassade, etc.), an exploratory study was developed to understand structural aspects of school (bureaucratic organization, sociopolitical functions and perceptions of school and of life from the point of view of students, teachers and administrators). Methodological orientations from Pierre Erny, Bruno Duborgel e Max Pagés were followed in the analysis of discourse developed from a random of scholar segments in a district of Rio de Janeiro (baixada fluminense). The analysis showed that the idea of economical poverty does not necessarily imply poverty of image. In other words, the study verified that, in spite of the visible economical poverty of children, their imaginary is extremely rich. The drawings show their capacity to represent problems and together with their talks show their afflictions, aspirations and richness.

## Bibliografia

- BLEGER, J. O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In: KAËS, R. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Trad. Port. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- CARVALHO, J. C. P. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Port. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- COUTINHO, C. N. *Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1992. Coleção Primeiros Passos.
- DUBORGEL, B. *Imaginário e pedagogia*. Portugal: Piaget, 1992.
- ENRIQUEZ, E. O trabalho da morte nas instituições. In: KAËS, R. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Trad. Port. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- ERNY, P. *Etnologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FREIRE, G. *Rurbarização o que é?* Recife: Massangana, 1985.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. Port. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- MARCUSE, H. *Industrialização e capitalismo em Max Weber*. Trad. Port., 1970.
- MORIN, E. *O Enigma do Homem; para uma nova antropologia*. Trad. Port. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MOTTA, F. C. P. Administração e Participação: reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 10, n.2, p. 199-206, jul.-dez., 1984.
- PAGÉS, M. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, M. C. S. Alternativas Organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, R. (coord.) *Escola brasileira*. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. Port. São Paulo: EDUSP, 1994.

