



INSTITUIÇÃO, POIÉSIS E EDUCAÇÃO

INSTITUTION, “POIÉSIS” AND EDUCATION

Antonio Busnardo Filho¹

Resumo: Este trabalho é uma reflexão das organizações e da educação enquanto práticas de um sistema normativo instituído que impede as trocas simbólicas e que transforma a educação em uma ação meramente reprodutivista e mantenedora da ideologia do sistema vigente, e do quanto se perde nesta ação, que não conta com o acaso nem com o erro; apenas considera a certeza como forma de uma resposta sempre positiva. Com isso, o imaginário do poder sobrepõe-se ao imaginário da “poiésis” e sedimenta a racionalização do paradigma clássico.

Palavras-chave: Paradigma clássico. Paradigma holonômico. *Poiésis*. Educação fática.

Abstract: *This work is a reflexion of the organizations and education as practices of a regular established sistem that holds back the simbolic exchanges and transforms the education into a simple reproduction action, which keeps the ideology of the sistem in vigour, and the much is lost in this action that don't have the casuality and the mistake; just considers the certainly always as a positive answer. Because of this, the power imaginary is overlapped by the “poiésis” imaginary and stabilizes the rationalization of the classical paradigm.*

Keywords: *Classical paradigm. Holonomic paradigm Poiésis. Phatic-education.*

O trabalho apresentado é uma reflexão pessoal que toma como tema as Instituições de ensino vistas como representativas de um poder instituído pertencendo, portanto, ao pólo da praxeologia, e a educação no seu sentido pleno de formação do Ser através do desenvolvimento da Cultura – *paideia* – como propõe Jaeger (1995), de uma contra-educação da alma, a partir de Plotino (2000), e das noções de “educação fática”, segundo Paula Carvalho (1995), pertencentes, conseqüentemente, ao pólo do instituinte, à racionalidade e não à racionalização (Morin, 2000). O pólo da *praxeologia*, do instituído, opõe-se ao pólo da *poiésis*, da afetividade, do

latente através da racionalização de práticas normativas que afastam o acaso e a incerteza – a *álea* – do processo educacional, propiciando com certezas absolutas o erro grotesco da reprodução que, praticamente, se transforma em método, sobrepondo-se ao prazer da descoberta e da reflexão. Assim, imaginário do poder polariza de forma negativa com imaginário da *poiésis*; podendo-se dizer, para facilitar a compreensão, que esta reflexão se apóia no estudo dos paradigmas que constituem os pólos da *praxeologia* e da *poiésis*, partindo das propostas de José Carlos de Paula Carvalho, no seu ensaio de titulação, *Antropologia das Organizações e*

¹Doutor pela Universidade de São Paulo. Diretor e professor dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Web Design, Educação Artística e Desenho Industrial da Universidade Guarulhos – E-mail: abusnardo@prof.ung.br



Educação: um ensaio holonômico (1990).

Resumidamente, este ensaio trata das questões paradigmáticas, que estruturam tanto as organizações como a educação, mostrando sua importância na definição de parâmetros e de modelos institucionais, ao mesmo tempo em que requer uma explicitação paradigmática que possibilite uma verdadeira comunicação e aprendizado através de um “questionamento explícito dos quadros gnoseológicos (o pensamento da realidade) e dos quadros ontológicos (a natureza da realidade), ou seja, a questão paradigmática refere-se simultaneamente aos fenômenos, aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e aos princípios fundamentais – metodológicos, lógicos, epistemológicos – que regem e controlam nosso pensamento” (Carvalho, 1990: 20-21). Considerando-se as questões paradigmáticas e a proposta de *re-paradigmatização* de E. Morin e de G. Durand, Paula Carvalho identifica as polaridades paradigmáticas em paradigma clássico, predomínio do racionalismo e das praxeologias; e paradigma holonômico, predomínio da razão evolutiva, residual, complexa, en-ciclo-pédica (idem, 22), que se dá em *trans* e *meta*-disciplinaridade; portanto, local da *poiésis*, já que a transgressão é permitida enquanto processo de evolução. Nesse sentido, o método se dá em “trans”, que pode ser *transdisciplinaridade* e *transcendência*, da ordem do instituído, enquanto processo educacional, para a dimensão latente das histórias de vida; do *homo sapiens* ao *homo simbolicus*; da cultura enquanto um “núcleo duro” à cultura enquanto “plasma existencial” (Morin); portanto, a uma concepção “fática” em educação (Carvalho).

O que se apreende dessa polarização é que as instituições educacionais para manterem o poder e o controle sobre seus alunos e professores/funcionários, e enquanto representantes da ideologia de um sistema socio-

político instituído, permanecem no pólo prático, como representação de um paradigma clássico. A preocupação mais constante, neste caso, é a constatação de um trabalho que justifique o valor do salário ou da hora/aula e que leva, portanto, ao dispêndio inútil de energia. Energia que o professor poderia utilizar para a preparação de aulas ou para o aperfeiçoamento de seu conhecimento. O professor poderia ser um pesquisador, implementando o conhecimento de seus alunos à medida que ampliasse o seu próprio conhecimento a partir de pesquisas acadêmicas, por ele desenvolvidas. Porém, as instituições educacionais cobram dos professores, impondo-lhes, sutilmente, o trabalho de uma linha de montagem que faz da matriz curricular um amontoado de disciplinas que, raramente, dialogam entre si, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que para sanar esta prática, cita os temas transversais. Há um excesso de informação e pouca reflexão, pois as disciplinas permanecem fechadas em seu próprio saber. Para as Instituições, esta multidisciplinaridade lhes dá segurança, pois a unidade do conhecimento fica multifacetada e as práticas educativas, fragmentadas. Aos professores, essa postura gera distanciamento, facilitando a troca de informações apenas entre aqueles que pertencem a um mesmo curso. Em decorrência deste modelo os cursos, ao invés de trocarem informações numa postura interdisciplinar, fecham-se nos seus próprios limites, lutando por suas subsistências, numa desenfreada “reserva de mercado”; e a universidade, que deveria ter a universalidade do saber, permanece um catálogo de conhecimentos esparsos.

Nesse sistema organizacional, os professores acabam sendo testados indiretamente através do nível de conhecimento acumulado pelos alunos. Para os alunos, o resultado das provas aplicadas é uma maneira de saber o quanto de conhecimento foi acumulado (numa estimativa quantitativa), para o professor essa



mesma prova serve para medir o seu desempenho e a eficiência de suas aulas. Em último caso, se os resultados não forem satisfatórios, o aluno fica em dependência e, dependendo no número de alunos reprovados, o professor é convidado a conversar com a Coordenação de seu Curso. O que interessa expor aqui é o fato de que dentro desse modelo o tempo é precioso e, portanto, essa metodologia de “toma lá, dá cá” é a mais eficiente – para a manutenção da estrutura vigente –, embora redutivista, por trabalhar excessivamente com a racionalização, excluindo o tempo necessário à reflexão ou à “perda de tempo” do professor para ensinar e do aluno para aprender.

É preciso entender que as instituições enquanto representações do ideal do poder instituído são, também, congregações de pessoas com idéias e ideais diferentes, sempre sublimados pelas idéias e ideais das pessoas hierarquicamente superiores, já que na estrutura burocrático-organizacional as falas ocorrem em departição. Se, a partir disto for possível pensar as instituições como um “grupo terror” (Herkovicz, 1958), o que se tem como representação grupal será a “destruição” dos egos dos componentes do grupo, para a manutenção do ego do “comandante” do grupo; assim, as pessoas que formam esse grupo perdem a sua identidade e a sua individualidade, transformando-se em um elemento a mais que compõe essa “massa de manobra”, submetendo-se às ordens e ideais do seu “superior”. Conseqüentemente, o indivíduo não tem apenas seu ego e sua individualidade destruídos, mas é destituído, também, de suas responsabilidades sociais – em grupo tem-se a coragem de executar determinadas ações que não executaria estando sozinho.

Quando a instituição se transforma nesse tipo de grupo, ela está próxima a um colapso, a uma desestruturação organizacional interna, que fatalmente ocorrerá devido ao exc-

so de organização burocrática, o que provocará um imenso desperdício de energia para a manutenção desse tipo de organização fechada.

[...] a instituição, além disso, enquanto estrutura fechada, produz todos os elementos inerentes aos sistemas fechados: a repetição dos comportamentos, o aumento da burocracia (a multiplicação das normas, dos procedimentos, das convenções, e as suas conseqüências: a ausência de iniciativa, a necessidade de segurança e de fuga das responsabilidades, assim como a habilidade para contornar as regras e para a preservação do funcionamento) e, no fim das contas, a tendência radical ao aumento da entropia, portanto, à desorganização e à morte. (ENRIQUEZ, 1991, p. 72).

O indício dessa possível destruição é a tentativa de homogeneização, a todo custo, das ações institucionais, buscando a constituição de espaços psíquicos comuns (Kaës, 1991) co-extensivos aos diversos grupos que a compõem. O que predominará, nesse tipo de instituição, enquanto estrutura, será uma “pulsão de morte” – tâtatos -, pensando a partir das teorias freudianas; o que fará com que os pensamentos novos

[...] sejam controlados, dominados, limitados e banalizados pela instituição para se pôr a serviço daquilo que Bion chama de mentira, enquanto, ao mesmo tempo, a instituição transmite a idéia nova, deformando-a, transformando-a. (KAËS, 1991, p. 37).

A instituição, com medo do novo, apropria-se das idéias novas desqualificando-as e buscando, ou melhor, “forçando” uma semelhança com a estrutura organizacional vigente, aparentando ter aquilo que não tem – uma nova visão de mundo. A instituição é sempre algo que se inscreve na “permanência” (Kaës, 1991, 06).



À guisa de discussão e contraponto, deve-se expor o outro pólo que organiza o imaginário da “*poiésis*”, entendendo-a como a origem da postura e de um modo de sensibilidade que é um “saber fazer”, ou para Paul Valéry (1998), “construção”. No princípio, a “construção” faz com que o poder dependa do saber; para Paula Carvalho:

Construir pressupõe um saber que é mais que simples retorno contemplativo para qualquer verdade pré-existente: um ‘conhecer’ que depende do ‘poder’, de um poder que se experimenta a si mesmo no ‘agir’ de tal modo que compreender e produzir são a única e mesma ‘operação’. Portanto, opondo-se quer ‘mimesis’ aristotélica, quer ‘anamnésis’ platônica, o ‘poder poiético’ adquire uma função mediadora [...] (CARVALHO, 1998, p. 209).

No “poder poiético” reside uma “lógica imaginativa” que remete a “*Eupalinos ou o Arquiteto*” – ainda de Valéry –, quando Eupalinos diz a Fedro: “*De tanto construir, disse-me sorrindo, creio ter-me construído a mim mesmo*” (1996, 51). O “ter-se construído” é parte de um conhecimento contemplativo filosófico que enquanto “*theoria*” pertence ao trabalho do arquiteto. Essa “lógica imaginativa” do “poder poiético” pertence ao trabalho do ser humano, quando o trabalho adquire além da sua dimensão exterior, a dimensão interior do indivíduo, transformando-se em um objeto transicional, permitindo ao indivíduo trabalhar a si mesmo num processo de auto-“construção”, já que “*dá trabalho lidar ... consigo*” (Paula Carvalho, 1995, 25).

É nessa dimensão transicional que se pode localizar a “educação fática”, que além de sua dimensão estética tem também a “*importância de uma leitura ampliada da educação, seja como conjunto das práticas socioeducativas – porque toda forma de prática social tem um aspecto educativo, sendo a educação uma prática social basal e potenciada, realizando*

como que a circulação e a cimentação das demais práticas –, seja como um complexo de fenômenos educacionais: a educação é uma prática fática, há uma educação fática...” (idem, 1998, 184), pensando-se em Jakobson e Malinowski.

[...] importância de uma leitura ampliada da educação, seja como conjunto das práticas socioeducativas – porque toda forma de prática social tem um aspecto educativo, sendo a educação uma prática social basal e potenciada, realizando como que a circulação e a cimentação das demais práticas –, seja como um complexo de fenômenos educacionais: a educação é uma prática fática, há uma educação fática [...] (CARVALHO, 1998, p. 184).

Nesse sentido, pode-se considerar o “fator fático” como fator de “contra-educação da alma”, já que a alma reside no “mundo inteligível” – no imaginário. Para Plotino existem dois tipos de natureza, a inteligível e a sensível; assim, diz que:

[...] é melhor a Alma residir na inteligível. No entanto, devido à sua natureza, é necessário que também possa participar da sensível; portanto, ela não deve ter repugnância de si mesma por não participar totalmente do superior, pois ocupa um posto intermediário entre os seres, uma vez que, embora pertença ao Mundo Divino, encontra-se no extremo inferior do Inteligível, nas bordas da Natureza Sensível...E, se é preciso ter a ousadia de expressar mais claramente uma convicção contrária à opinião da maioria, tenho de dizer que nem mesmo a nossa Alma humana entra inteiramente no corpo, mas há algo nela que sempre permanece na região inteligível. (PLOTINO, 2000, p. 93-94).

Resta uma pergunta extremamente simples e com uma resposta complicada: Como trabalhar as noções de educação fática?



A complicação da resposta vem da sua complexidade, porque trabalhar as noções fáticas em educação requer primeiro a ruptura de um sistema reprodutivista que não permite a transgressão, a *álea* e a “perda de tempo” como elementos e processo de aprendizagem; segundo, ter uma postura *transdisciplinar* e uma grade curricular que, efetivamente, integre as disciplinas transformando programas de ensino em estratégias de ensino/aprendizagem; terceiro, considerar as histórias de vida (dos professores e dos alunos) enquanto fator “mitopoiético” do processo ensino/aprendizagem; quarto, considerar a educação como um espaço de práticas *rito-lógicas*, *mito-lógicas* e *ideo-lógicas*, portanto *locus* de uma leitura simbólica mas, o mais importante, como expõe Morin, numa proposta de *re-paradigmatização*, é adotar uma postura na qual:

“[...] é vital não só aprender, não só re-aprender, não só desaprender, mas sobretudo re-organizar nosso sistema mental para re-aprender a aprender.” (MORIN, 2000, p. 21).

Nesse processo cíclico e simultâneo de ensino e aprendizagem, a educação se dirige a um processo iniciático por meio do fator “mitopoiético”, desvendando nesse conseqüente processo de individuação elementos divergentes que podem atuar como Sombra na busca do *Selbst*. Considerando-se a educação como individuação, os fatores afetivos e inconscientes – a dimensão latente do processo – serão aliados à racionalização – dimensão patente do processo – numa complementaridade. É possível pensar os aspectos divergentes da educação como “função Transcendente” (Jung) – ou *tertium non datur* – no desenvolvimento do indivíduo, já que a educação é, também, individuação.

Em se tratando de processo iniciático, a educação pode ser pensada como

procedimento de descoberta do ser, a partir das considerações dos aspectos latentes e dos símbolos da afetividade, que são os elementos de transcendência pelos quais a Alma – como pensa Plotino, Ficino e Vico – pode ser descoberta; neste caso, educação é um encontro com o *Daimon*. Enquanto processo iniciático, de individuação e meio de produção simbólica, a educação pode trabalhar com histórias de vidas, revelando os mitos e os símbolos pessoais como elementos agregadores de aprendizagem; enquanto mediação simbólica, a educação pode ser pensada na sua dimensão “fática”, como uma contra-educação da alma, que busca a sabedoria – Hokmah – que:

[...] a princípio indicou um saber teórico ou prático, propriamente humano, não reservado particularmente ao homem judeu ou religioso, mas universal e sem conotação moral, necessariamente. Já, nas suas significações imediatas, podemos constatar uma primeira diferença irreduzível entre a sabedoria e a revelação; ela se constitui por seu ponto de partida e pela direção de seu movimento. A primeira vai da terra ao céu, do singular ao universal; a segunda desce do céu sobre a terra e do universal ao singular. (ABÉCASSIS, 1983, p. 18).

A sabedoria é a revelação divina da Torah; é a palavra viva de Deus, através da qual as coisas se formaram. Essa palavra foi dada por Deus ao NaBi’ – ao profeta –, cuja função era ver e falar para a multidão. O NaBi’ via com a visão do divino e falava com as palavras sagradas, mostrando, ao mesmo tempo em que escondia, a sabedoria, através de parábolas.

A sabedoria é a libertação da ignorância e permite ao indivíduo se descobrir como homem – crente e pensador – que se constrói à medida que apre(e)nde o novo, que nunca é completamente novo, pois uma parte é



tradição, é mito, é narrativa, e a outra parte é a possibilidade de transformação. Nessa possibilidade reside o novo da profecia, da educação – o sentido fático, que enquanto simbolização da divergência interpreta o ser para a construção do “Outro”, enquanto sensibilidade “mitopoiética”.

Paula Carvalho (1995) diz que, o “fator fático” como linguagem e discurso, tem na palavra que “sutura” um processo de “hermeneusis” que o aproxima do Ser, desvendando-o; e, assim, num sentido “heideggeriano” aprofunda o sentido de “*phasis*” precisando-o como “metafísico”, de modo que “*phasis*’ *confina com ‘lógos*’: *exposição do Ser articulada compreensivamente, im-plicada em ‘discurso*’, *que faz sim comunicar e circular, unir e corresponder 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 portanto ‘poiésis*” (1995, 17).

O sentido “fático” faz com que a educação adquira uma dimensão outra que é a sensibilidade, cuja força mitopoiética desperta a dimensão ética por meio de *phasis* – “fazer-aparecer” –, enquanto perspectiva ontológica, que, para Paula Carvalho (1995), é não só a compreensão da alma, mas a compreensão da linguagem enquanto uma “implicação própria do sujeito” e como tal “abertura para lá da linguagem e dos símbolos”. Nessa “implicação” do sujeito e na “abertura” que são pertinentes à educação fática, haverá, no diálogo que lhe é próprio, uma relação de alteridade que se dá por meio de uma linguagem simbólica enquanto dialogia, que tem no “fático” o “*contato do sujeito com os outros como manifestações de Outrem, o contato com Outrem, o Outro, ‘Selbst’, ‘Gofftheit’ (a Deidade), o Numinoso, o Inconsciente e o Espírito*” (Paula Carvalho, 1995, 21). O “fático” é a ligação com o *Outro*,

ao mesmo tempo em que é transcendência do sujeito e ampliação de visão de mundo.

A compreensão da alteridade propicia, em educação, um respeito às diferenças que ultrapassa uma compreensão e uma visão etnocêntrica, buscando exatamente nas diferenças elementos simbólicos que sirvam como princípio para um processo educativo, que será “fático” porque será um espaço de *re-ligação* ou de reconhecimento da multiplicidade contida no Ser; e será, conseqüentemente, um processo de busca do centro e um auto-reconhecimento como uma “*circumambulatio*” pela perlaboração da Sombra, tanto individual como coletiva, entendendo perlaboração no sentido dado por Laplanche e Pontalis:

[...] processo por meio do qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita. Trata-se de uma espécie de trabalho psíquico que possibilita ao sujeito aceitar certos elementos reprimidos alijando-se do poder dos mecanismos repetitivos. (LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B., 1967, p. 305).

Nesse sentido, a educação enquanto dimensão fática é o trabalho com o *Outro*, com o estranho (Freud) que reside/existe no ser; por conseguinte, uma construção que tem nos mitos pessoais e ns estórias de vida o seu cimento que solidifica para a transcendência.

A alteridade se transforma numa “comunhão” possibilitada pelo fator “fático”, que permite explorar os sentidos e o sentimento espontâneo como forma de educação da alma, ou “contra-educação”. Nesse encontro da alteridade e do reconhecimento do *Outro*, cujo propósito é a educação da alma, na transcendência do sujeito – que em último caso pode ser,



também, imanência –, o ego se mostra como um:

[...] complexo indefinitudinalmente cercado pelo inesgotável consciente coletivo. Assim, o Outro e Outrem são postos, e põem, ao sujeito, numa relação de separação, disjunção e exterioridade radicais, contra toda a gliscromorfia que se esgueira sob a 'participação mística' e a 'socialidade'. Só nesta profundidade de abismos que se respondem o sujeito e Outrem, pode haver diálogo. (CARVALHO, 1995, p. 20).

Entre o ser e a alma, o “abismo” permite o diálogo numa constante aprendizagem. O abismo é um hiato que permite no encontro das vogais um ínfimo prolongamento na pronúncia, aumentando o tempo sonoro; é nesse instante que a aprendizagem acontece, como uma vontade consciente carregada de originalidade, por ser o instante o “*fator da síntese do ser*” (Bachelard, 2007, 31).

Para Paula Carvalho, a “formação da sensibilidade” como dimensão ou base para uma “educação fática” encontra nas práticas paragramáticas (nas artes e, também, nas parábolas) um “fator mitopoiético” que une prática e reflexão. Através do simbolismo, da imersão estética da “educação fática” e do contato do sujeito com o Outrem – que é o Numinoso, a Deidade, o Inconsciente –, insere-se a ética como uma axiologia que permite escapar-se de um “furor pedagógico”, através da aprendizagem do ver, do ouvir e do olhar o Outro, na plenitude das alteridades, mas, como diz Paula Carvalho:

Só consegue assim agir com os outros aquele que consigo assim age e só age assim consigo aquele que nele descobriu a alteridade 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 reconhecem o Si-mesmo, o ‘Selbst’ e a pouca do eu,

conquanto necessário viático. (CARVALHO, 1995, p. 22).



INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO: IMAGINÁRIO DO PODER X IMAGINÁRIO DA POIÉSIS

Prof. Dr. Antonio Busnardo Filho

INSTITUIÇÃO
(INSTITUÍDO)
EDUCAÇÃO
(INSTITUINTE)

Homo sapiens / cultura como "núcleo duro"

PARADIGMA HOLONÔMICO

Predomínio da razão evolutiva, enciclo-pédica, complexa
Itens e meta disciplinaridade / poiesis

PARADIGMA CLÁSSICO

Predomínio do racionalismo / praxeologia

Imaginário do Poder:

Praxeologias (práticas normativas / reprodução / racionalismo ("linha de montagem") / excesso de informação / grade curricular fraconada / multidisciplinaridade / conhecimento multifacetado / práticas educativas fragmentadas / distanciamento dos professores / metodologia redutivista / programas de ensino

Transdisciplinaridade ("Transgressão" do Instituído)
Re-paradigmatização (Re-aprender a aprender)

EDUCAÇÃO "FÁTICA"

Prática social basal / Cultura (Paideia) / Cultura como "plasma existencial" / "homem como idéia" / *homo symbolicus* / desenvolvimento do Ser "contra-educação da alma" / *alea* / "perda de tempo" / estratégias de ensino - aprendizagem / práticas rito-lógicas, mito-lógicas, *ideo-lógicas* / conhecimento como objeto transicional / estórias de vida como *mitopoiesis*.

Imaginário da Poiesis:

Poiesis (saber fazer) / reflexão / razão evolutiva / afetividade / "construção" / função mediadora / "lógica imaginativa" / conhecimento contemplativo / conhecimento como objeto transicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÉCASSIS, A. Sagesse et revelation. In: Sophia et l'ame du monde. Cahier de l'Hermetisme. Paris: Albin Michel, 1983.

BACHELARD, G. A intuição do instante. Campinas, SP: Versus, 2007.

CARVALHO, J. C. de P. A educação fática: construção, vieses e projetividade. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 173-337, jul./dez. 1988.

_____. Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. A educação fática: construção, vieses e projetividade. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 4, n. 6, pag. 11-32, jun./dez. 1995.

_____. Imaginário e metodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida. Londrina: UEL, 1998.



ENRIQUEZ, E. O trabalho da morte nas instituições. In: Kaës, R. A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

FREUD, S. O estranho. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. In: _____. A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulaire de la psychanalyse. Paris: Presse Universitaire de France, 1967.

MORIN, E. La méthode: 1. La nature de la nature. Paris: Seuil, 1977.

_____. Os sete saberes necessários à educação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PLOTINO. Tratado das Enéadas. Tradução Américo Sommerman. São Paulo: Polar, 2000.

VALÉRY, P. Eupalinos ou o arquiteto. Tradução Olga Reggiani. Rio de Janeiro: Edições 34, 1996.

VALÉRY, Paul. Introdução ao método de Leonardo da Vinci. Tradução Geraldo Gérson de Souza. Rio de Janeiro: Edições 34, 1998.