

A concepção de trabalho escolar e a (des)politização dos sujeitos sociais a partir de Maurício Tragtenberg

The concept of school works and the (un) politicization of social agents, under Maurício Tragtenberg's theory

La conception du travail scolaire et la (dé)politisation des agents sociaux après les études de Maurício Tragtenberg

Simone Vieira Melo Shimamoto¹
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente artigo visa trazer ao debate, numa perspectiva dialética, à luz dos estudos de Tragtenberg, a concepção de sujeito do trabalho escolar. Consideramos que a organização e a complexidade do contexto escolar possui matriz burocrática e hierárquica vinculada aos interesses articulados/articuladores da classe socioeconômica dominante e, nesse sentido, pressupomos que os trabalhadores da educação têm no trabalho escolar um frágil campo de politização e superação do modelo instalado, assumindo-se executores com dificuldades de auto-organização, distanciados da participação, autonomia e autogestão efetivas. Acreditamos convidar ao olhar investigativo, a estudos, reflexões e discussões problematizadores e propositores, fortalecendo debates, desconstruindo naturalizações e contribuindo com o processo de politização dos sujeitos.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho Escolar. Controle. Autonomia. Autogestão.

Abstract: This article aims to bring out for debate the concept of subject/agent of school works within a dialectical perspective, using Tragtenberg studies. Considering the organization and complexity of the school context, we can infer its hierarchical and bureaucratic matrix, which is linked to the dominant socioeconomic class's interests. As it is, We assume the education's agents can count on school works only as a fragile tool of politicization and overcoming the installed model; also, presuming them as hardship executors regarding self-organization and alienated from effective participation, autonomy or self-management. The final goal is the invitation to investigate, study, reflect and discuss the issues presented above, providing tools to endure debates, deconstruct naturalizations and support the subject/agent's politicization process.

Key words: Work. School Work. Control. Autonomy. Self-management.

Résumé: Le présent article cherche à apporter au débat la conception de l'agent du travail scolaire, dans une dialectique perspective, à la lumière des études de Tragtenberg. Nous considérons que l'organisation et la complexité du contexte scolaire possèdent une matrice social bureaucratique et hiérarchique lié avec les intérêts articulés/articulateur de la classe socio-économique dominante et, dans ce sens, nous supposons que les agents de l'enseignement peuvent compter sur le travail scolaire seulement comment l'outil fragile de politisation et de dépassement du modèle installé, aussi, les présumant les exécuteurs avec

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* simone.uberlandia@metodosupera.com.br

difficultés quant à auto-organisation et de loin, de la participation, de l'autonomie et de l'autogestion. Nous croyons le but final c'est l'invitation pour examiner, étudier, réfléchir et discuter les questions présentées ci-dessus, en renforçant débats, en déconstruisant les naturalisations et en contribuisant avec le processus de politisation des agents.

Mots-clés: Travail. Travail Scolaire. Contrôle. Autonomie. Autogestion.

Introdução

O presente estudo advém de reflexões realizadas na tese de doutorado intitulada “A concepção de trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg: fios e tramas de debate na (des) politização dos sujeitos sociais”.

Estas reflexões se propõem a, numa perspectiva dialética, analisar a concepção de sujeito do trabalho escolar, problematizando sua identidade, a organização e a complexidade do contexto com vistas a contribuir com estudos e discussões problematizadoras, percebendo naturalizações e colaborando com o processo de politização dos sujeitos.

Partindo da lente que compreende a escola enquanto parte do contexto social macro, que influencia e é influenciada por ele, estando seus sujeitos propensos à reprodução do modelo pela naturalização dos processos e manutenção do modelo precarizado, fragmentado e controlador por sua hierarquia administrativa e pedagógica, sinalizamos que os trabalhadores da educação têm no trabalho escolar um frágil campo de politização e superação do modelo instalado, assumindo-se executores com dificuldade de auto-organização, distanciados da participação, autonomia e autogestão efetivas.

Na investigação sobre a complexidade do trabalho na instância escolar, partícipe da constituição dos sujeitos, por sua importância histórica em espaços/tempos determinados, encontramos raiz na concepção clássica de trabalho em Braverman (1980). Segundo o autor,

O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos. A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva do trabalho humano. [...] A humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e divisão de funções com base nas atribuições da família, do grupo e sociais (p. 53).

O homem, pela via do trabalho, hominiza-se, constitui-se e constrói o mundo do qual é partícipe. Neste processo, a unidade concepção/execução é fator radical, subsidiador da própria natureza da complexidade humana. A gestão das próprias ações, a antecipação mental dos atos

a serem efetivados, a possibilidade de criação/recriação, de ação efetiva e transformação, são atributos da hominização, permitindo aos sujeitos superarem o estar no mundo e constituírem o agir e transformar o mundo, deixando nele suas marcas. É esta capacidade de conceptualização do trabalho, para muito além dos instintos, que identifica e diferencia o homem, cuja ação é consciente e proposital. É a hominização suscitando a humanização.

Sendo o contexto escolar um campo de trabalho, a escola, enquanto espaço político pedagógico corresponsável pelo processo de politização dos sujeitos, deve assegurar o debate advindo das práxis dialéticas dos seus agentes primeiros: os trabalhadores da educação². Compreender o trabalhador escolar e seu campo de atuação, interligados ao contexto social exige colocar nossa atenção na dinamicidade do processo e, de fato, perceber os interesses, as articulações e as mediações nesse campo processadas.

Reside nessa reflexão a grande importância de nos assumirmos autores nos processos pela autonomia e superação dos modelos meramente executores, ditados pela lógica mercadológica capitalista. Se a lógica não é superada, não há como reconstituir o padrão burocrático e alienante sobre o qual desenvolvemos nossas ações. As reformas tão utilizadas são formas de maquiagem, desviar a atenção dos pontos nodais da modalidade de trabalho e conseqüente concepção de trabalhador para que manutenções participacionistas sejam asseguradas. É imprescindível, portanto, analisarmos os discursos para que, de fato, tenhamos consciência do trabalho realizado no contexto social, bem como educacional e pedagógico.

Ao analisar a lógica do trabalho na organização escolar ratificamos que a precarização existente nas instâncias sociais macro se concretiza na escola, o que não poderia ser diferente, sendo esta parte do contexto social. As péssimas condições físicas e materiais em que a escola se encontra (a nosso ver, condições mínimas necessárias à sua existência efetiva) mantêm-se nos discursos pela democratização, cada vez mais desgastados e empobrecidos. Destacam-se: os baixos salários, a excessiva duração da jornada de trabalho, a fragilidade dos espaços de formação, que também têm visado a quantificação e o produtivismo, o distanciamento planejamento/execução, a burocratização e o gerencialismo.

Analisando-se o contexto atual, fica claro que a organização escolar aí constituída se estabelece, em sua maioria, em modelo despolitizado, individualizado, fragmentado,

² De acordo com a LDB 9394/96, artigo 61, são profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

burocratizado e hierarquizado de sociedade, fortalecendo a padronização empresarial necessária à manutenção do modelo social vigente. Cargos, carreiras, competitividade, homogeneização, padronização, individualismo... Há um misto de diferentes concepções em luta na contemporaneidade, com proeminência para uma ou outra perspectiva.

Comparando algumas pesquisas da década de 1980, a exemplo de Frigotto (2010), com as atuais, não observamos transformações qualitativas consistentes na instituição educacional escolar, nem nas práticas dos trabalhadores da escola. Ao contrário, vemos mudanças na linguagem com vistas a transvestir uma realidade que não se quer deixar aparecer; melhor dizendo, que se pretende esconder. A desqualificação do trabalho escolar e, com ela, do trabalhador escolar é campo que requer debates para superação.

Vale lembrar que a desarticulação dos trabalhadores, atuantes em qualquer instância de ação, com a sua realidade social, política e econômica significa, de antemão, uma forma de articulação para a despolitização e fortalecimento do modelo classista e desigual. Essa desarticulação mantém a escola um excelente e funcional campo de reprodução do modelo, já que passa a ser produtiva para a materialização/manutenção das relações sociais de produção e improdutiva enquanto espaço de politização, problematização e debate. Esse desenho organizacional passa a abarcar todos os sujeitos envolvidos, chegando também aos alunos. Nesse contexto, as relações solidificam-se no perfil alienante, hierárquico e subjugado às relações de trabalho capitalistas.

A escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam de ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo ao saber (FRIGOTTO, 2010, p. 202).

O discurso de transformação do *conteúdo* camufla a realidade pela maquiagem explicitada na forma. Onde fica, nesse contexto, o trabalho humano enquanto produção concreta de existência? Neste sentido, Tragtenberg analisa que

A burocratização desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretaria escolar e o estudante. Ela

desenvolve a tendência do burocrata a concentrar-se nessa norma de impessoalidade e formar categorias abstratas [...]. A dramaturgia, o culto da aparência, dos gestos, têm um valor legitimado na escritura burocrática (2004, p. 51).

A dialética do trabalho, descortinada na práxis humana com vistas à constituição do sujeito politizado e participativo, exige a capacidade de autogestão por parte do sujeito trabalhador. Entretanto, no modelo burocrático instalado, a complexidade do espaço escolar, campo de trabalho, tensionamentos e construções, para atender às necessidades do capital, passa a fortalecer os excessos administrativos e o participacionismo que engrossarão as fileiras do reprodutivismo e da alienação. Desenha-se nesse modelo a hierarquização, o controle, as imunidades e privilégios advindos do abuso do poder.

As lutas de outrora pela democratização e implantação de coletivos participativos, dentre outros, perde espaço para as políticas reprodutoras, de modelos arcaicos, que atendem perfeitamente às necessidades de manutenção do capitalismo. Neste contexto, Enguita (1993) destaca a própria estruturação organizacional da escola, como divisão disciplinar, horários de aulas fragmentados, valorização de certos conteúdos em detrimento de outros, descortinando-se um verniz sobre o velho modelo implantado. É a conversão perfeita do trabalho produtivo para o interior da escola.

Tragtenberg reforça que

A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação. O trabalho é vagamente valorizado como artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade (2004, p. 54).

Concebendo a escola uma organização complexa, que deve ser pensada e efetivada de maneira contextualizada social, cultural, econômica e politicamente, Tragtenberg vê na educação um trabalho político de muita responsabilidade. Questiona veemente a escola burocrática, consumista, ajustada em modelo capitalista e reprodutora deste, problematizando as relações de dominação e exploração arraigadas no referido contexto. Nessa linha, critica as ações da academia que, distanciando-se da *práxis* escolar, cria intelectuais acomodados às suas cadeiras e, afastados da realidade, fortalecem o modelo burocrático e ideologizante.

Nesse sentido, o professor perde-se enquanto profissional, limitando-se ao campo individual de reprodutor do aparelho escolar. Tanto ele quanto os demais profissionais da escola passam de autores a reprodutores das relações de produção capitalistas. Enquanto

aparelho ideológico, a escola inculca nos indivíduos a ideologia dominante. Não há, neste processo, a classe de professores, mas indivíduos reprodutores da lógica de um modelo centralizado e burocrático.

Perder o controle sobre a totalidade do trabalho é estranhar-se; é realizar um trabalho alienado, no qual o sujeito aliena-se de si, do objeto e da espécie. Esta alienação, na qual o ser humano não reconhece o outro em si e não se reconhece no outro, é considerada o alheamento humano de maior intensidade, gerador da perda dos processos de criação e recriação. Eis um campo perfeito para o que Tragtenberg (2011a) intitula a ditadura do consenso medíocre, no qual se chega sem debate e conscientização. A repetição de chavões e discursos naturalizados constitui e retroalimenta a manutenção do modelo burocratizado, reprodutor e discursivo.

Em espaço cuja ênfase está no trabalho parcelado, subdividido, burocrático, informativo e despolitizado, com a relação de dominação e submissão ressalvada, como considerar e impulsionar o motor político da educação? Na intensa e dialética interligação educação escolar / sociedade macro, o projeto educacional precisa assumir-se político. Abrir mão de seu perfil político/politizador é negar a si mesmo enquanto processo e ao sujeito que o delinea e tem nesse espaço campo corresponsável de constituição de si mesmo. Assim, todos os sujeitos envolvidos nesse contexto fragilizam-se, fortalecendo a alienação.

Esta alienação que se repete na formação do aluno, vivencia e sucumbe ao mesmo modelo. Alienado em sua formação, tanto quanto o professor o é em sua profissão, o aluno aprende que deve se considerar agente passivo em sua comunidade, acolhedor da estrutura pré-determinada. Aliás, aprende que deve ser o melhor para assumir seu merecido lugar na sociedade mercadológica.

“A cultura e os conhecimentos escolares apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificáveis [...]” (ENGUIITA, 1993, p. 235). A obediência passa a ser virtude imprescindível às conquistas ilusoriamente inculcadas, tanto quanto a aquisição de informações a serem repetidas e devolvidas em modelos avaliativos falidos, é vista como qualidade importante no processo educacional.

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, na medida em que a classe dominante procura associar a educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade nacional do professor e de seu papel como guardião do sistema. [...] O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional

para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante, em matéria de educação (TRAGTENBERG, 2012, p. 80).

Como reflete Saviani (2007), a educação é, junto ao trabalho, elemento do fazer-se humano, não acidental, mas histórico e social. Elemento do apropriar-se e constituir a própria cultura, a própria identidade de espécie. A escola, espaço micro no qual as relações macro são reproduzidas e, dialeticamente, questionadas, em seu processo de reprodução/construção de cultura, deve ser pensada nesse contexto. Isolá-la desses movimentos ou tratá-la como redentora da sociedade, distanciando-a dos fluxos de relações contextuais é colocar véus sobre a realidade, fortalecendo o modelo que criticamos e desresponsabilizar-se pelas ações que devem ser assumidas pelos sujeitos partícipes no processo.

Nesse sentido, o tensionamento reprodução/transformação é uma mola constante no contexto de vida dos sujeitos e o espaço educacional escolar é apenas uma parte desse campo dinâmico.

O professor é agente de reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica. O predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral depende mais do movimento social e sua dinâmica que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares. Em períodos de mudança social, o professor enquanto assalariado ou funcionário do Estado se organiza contra a deterioração de suas condições de trabalho. Nesse momento, ele contesta o sistema. Porém, para contestar o sistema é necessário estar inserido nele numa função produtiva (TRAGTENBERG, 2012, p. 83).

Este processo de consciência humana supera, portanto, a adaptação ao ambiente configurando-se atividade autogovernada. Antunes (2002, p. 138), citando Lukács, analisa que o trabalho “não é um mero ato decisório, mas um processo, de uma contínua cadeia temporal que busca sempre novas alternativas”, o qual, na dialética relação homem (sociedade)/natureza, assume-se “elemento mediador entre a esfera da necessidade e a da realização desta” (ANTUNES, 2002, p. 139), configurando-se raiz da práxis social.

O referido autor analisa ainda que, para o homem, o trabalho enquanto intervenção/alteração do estado natural das coisas da natureza com vistas a atender às próprias necessidades, é atividade humana proposital, em cujo processo sua própria natureza se vê modificada/aprimorada. Assim, as ações conscientes são gestantes da transformação.

Para além dos debates e discussões (imprescindíveis, mas insuficientes) desenvolver uma práxis coletiva crítica deve ser objetivo primeiro dos sujeitos que se pretendem autônomos e transformadores. Negar a divisão do trabalho e, nela, a lacuna

planejamento/execução, vivendo a ilusão da colaboração, parceria e gestão democrática, é fortalecer as amarras da autocracia burocrática, destacada atualmente pela linguagem sutil e falaciosa, que individualiza, personifica e culpabiliza os sujeitos.

Sob a lógica vigente, as formas de controle das ações humanas pela burocratização e mecanização do processo de trabalho têm assumido espaço naturalizado e fortalecido em nossa cultura, posto que, ao primar pela defesa do individualismo e do controle, constrói uma lógica consensual e harmônica utilizando-se da política do convencimento.

Inverte-se a lógica na relação homem/natureza, homem/sociedade, na qual os sujeitos passam a ser a verdadeira mercadoria, perdendo-se a si mesmos. É a adaptação humana ao mercado e ao capital. Esta subordinação é aspecto radical na fragilização do nível de consciência e politização do homem que, estranho a si mesmo, dissipa sua autonomia e edifica sua alienação.

A partir do momento em que os sujeitos tornam-se estranhos a si mesmos, o trabalho passa das mãos do trabalhador às mãos do capitalista, assumindo este o poder de concepção/decisão sobre aqueles, meros executores. “Esta transição apresenta-se na história como a *alienação progressiva dos processos de produção* do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema de *gerência*.” (BRAVERMAN, 1980, p. 59, grifos do autor). É a divisão social do trabalho desencadeando a divisão do sujeito em sua totalidade constitutiva.

Lembrando que a práxis desenvolvida na educação escolar reproduz, em escala micro, as relações ideológicas e hierárquicas concretizadas no meio societal vigente, pensamos que o processo de alienação advindo da exploração/expropriação inerente ao modelo capitalista, apesar de negado na retórica dos sujeitos das classes detentoras do poder econômico e, portanto, decisório, condiciona as práxis dos sujeitos sociais ao modelo de consumo e competitividade. É a construção ideológica do capitalismo e a reorganização do trabalho ocultando a exploração e a expropriação na defesa da ideia de liberdade democrática e direitos iguais.

A divisão do trabalho e do tempo determinadas no modelo capitalista adentram a escola perpetuando-se nas mínimas relações estabelecidas. Assim, apresentam-se como naturalizados: a divisão planejamento/execução, a organização de ações em tempos pré-determinados, a estrutura burocrática de decisões e poder, a efetivação de aulas com temáticas de estudos e formas avaliativas (internas e externas) escolhidas em gabinetes, a formação profissional direcionada ao alcance dos objetivos definidos. Enfim,

Há um deslocamento do conhecimento do trabalhador individual ao coletivo e deste ao capital que culmina com a indústria moderna, em que a ciência aparece como força independente do trabalho e a serviço desse mesmo capital, e a qualificação para o trabalho passa a ser controlada por esse. Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a já existente esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola (TRAGTENBERG, 2012, p. 262).

Os sujeitos passam a vender sua força de trabalho, perdendo também sua autonomia e possibilidade/capacidade de gerir-se. Ao seguir o modelo capitalista, os trabalhadores submetem-se a burocracias e à execução de ações sobre as quais não pensou, não definiu. Esse processo se efetiva sob o olhar criterioso daquele(s) que, seguindo a hierarquia, ocupa(m) lugares acima na pirâmide do poder decisório. Trabalhar significa, pois, produzir; e produzir significa atender à demanda definida pelo capital/mercado.

A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1980, p. 124).

A naturalização das condições burocráticas, arcaicas e a habituação dos trabalhadores ao modelo implantado pelo capitalismo tomam tamanha proporção que os sujeitos, não se percebendo, engrossam as fileiras reprodutoras. Entretanto, sabendo que a vida cotidiana é campo dialético e tensionado de alienação e desalienação dos sujeitos, constituindo-se a educação enquanto espaço/tempo de práxis política, é necessário que os sujeitos se assumam políticos, autores de seu processo social e cultural. Imprescindível nessa perspectiva, que a práxis pedagógica desenhe-se transformadora, crítica, superando o modelo de escolarização burocrático, apático, despolitizado.

A escola servil a uma sociedade mecanicista e funcionalista contribuiu e contribui para degradar e rebaixar o trabalho, para que ele seja considerado como algo tedioso e, conseqüentemente, executado de maneira rotineira e sem a menor inspiração criadora. Pierre Hamp ressalta essa circunstância: “Se o desdém pelo trabalho existisse em cada um como existe entre os ociosos, e se os trabalhadores não permanecessem em seu ofício a não ser por coação, sem encontrar em sua obra nenhuma complacência de espírito, a ociosidade e a corrupção aniquilariam o povo desesperado” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 95, grifos do autor).

Essas análises reforçam a perspectiva preocupante de uma educação escolar carente, distanciada das necessidades efetivas dos sujeitos, que inculca obediências e ações

reprodutoras, impulsionando atitudes individualistas e competitivas. A corresponsabilização pela constituição de sujeitos críticos, politizados, criativos e transformadores não faz parte de sua proposta. Ao contrário, criam-se modelos de manutenção de escolas diferenciadas (para ricos e para pobres, técnicas e acadêmicas, para empregados e para empresários...), bem como paliativos para naturalização, como o sistema de cotas.

É também na escola, dialeticamente, que os sujeitos se constituem trabalhadores. Sujeitos políticos com atuação política, já que o pedagógico enraíza-se nas tramas políticas, sociais e culturais do modelo social instalado. A clareza sobre as próprias concepções é imprescindível à compreensão das escolhas feitas em cada prática da educação escolar.

Teorizar a própria prática de forma contextualizada e crítica permite revelar o fio condutor que direciona as ações do sujeito trabalhador, deflagrando a práxis efetivada, permitindo-lhe lutar por transformações necessárias à dignidade e qualidade do trabalho. Quanto mais politizado o sujeito, maiores as possibilidades de mobilização e proposições para superação.

Nos mesmos moldes da sociedade capitalista de classes, burocrática e desigual, a escola se organiza em termos de estruturação e administração. Mesmo nas salas de aula vemos a relação professor aluno reproduzindo, em instância menor, as fragilidades vivenciadas no contexto social macro. A divisão do trabalho escolar se apresenta desde as especializações na área educacional até as demais áreas a ela vinculadas. Esse trabalhador também se encontra mutilado, pois reproduz na instância escolar os moldes burocráticos e alienantes das demais instâncias sociais.

Uhle (1994), em pesquisa sobre o ensino técnico no Brasil, considera que a escola, além de reproduzir as relações sociais, também desempenha papel disciplinador junto aos trabalhadores, tendo a burocracia função basilar fortalecida pela centralização de poder, respeito à hierarquia e negociação de ações e privilégios, satisfazendo aos quesitos da divisão do trabalho. Nessa perspectiva, ou se trabalha seguindo os moldes capitalistas adotados ou não se trabalha. Vale lembrar Braverman ao distinguir a divisão social do trabalho e a divisão do trabalho em pormenor:

Cada indivíduo da espécie humana não pode sozinho ‘produzir de acordo com o padrão de todas as espécies’ e inventar padrões desconhecidos do animal, mas a espécie como um todo acha possível fazer isso, em parte através da divisão do trabalho. Assim, a divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. Muito contrariamente a esta divisão geral ou social do trabalho é a divisão em pormenor, a divisão manufatureira do trabalho. Esta é o parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações

executadas por diferentes trabalhadores. [...] A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista (1980, p. 71-72, grifos do autor).

Nesse sentido, na escola, o fato de os sujeitos serem forçosamente subdivididos para atender à lógica mercadológica capitalista faz com que os mesmos sejam subdivididos enquanto homens e não enquanto sujeitos sociais. Consequência disso é que longe de se fortalecer enquanto espécie – aspecto advindo da divisão social do trabalho – ocorre o enfraquecimento do homem que passa a ser menosprezado em suas capacidades e necessidades, perdendo seu valor, além de alienar-se e desqualificar-se frente à lógica da própria capacidade de atuação na completude de sua ação trabalhadora, enquanto sujeito pensante e politizado.

A organização do trabalho escolar, desvirtuada de sua função primeira³, assume papel reprodutor, burocrático e eficaz ao sistema capitalista. Transforma-se em refém das relações predeterminadas, nas quais a divisão do trabalho se processa não no trabalho em si, mas no trabalhador da educação que, mutilado e multifacetado, perde a concepção do todo, descontextualiza-se, fragmenta-se, perdendo-se enquanto sujeito pensante e atuante.

A dificuldade em organizar-se enquanto classe na luta por seus direitos certamente encontra raiz no processo de alienação. Reduzir-se a ações intraescolares, desvinculadas das lutas sociais, tratando a escola e as ações de seus profissionais como apêndice ao processo histórico torna-se rotina para esses sujeitos, tamanha a “névoa” advinda da coisificação. A dificuldade de se perceber enquanto sujeito é diretamente proporcional à facilidade de adequação e reprodução dos discursos e práticas reprodutoras.

Os sujeitos da educação escolar acabam por assumir para si discursos outros, reproduzindo, de forma passiva, práticas que reforçam as ligas de um modelo de sujeição do homem aos padrões definidos pelo poder instituído, tornando a escola um campo no qual ações robotizadas e desconectadas do contexto macro são fortalecidas. É, como analisa Tragtenberg (2011, p. 15), um palco no qual “cada fenômeno move-se em seu próprio círculo hermeticamente fechado, sem ligação com o geral”. Uma submissão contínua, mecânica e

³ A escola é espaço histórico e dialético de mediação e criação de experiências teórico/práticas que permitem a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. “A educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Esses elementos interessam como uma segunda natureza. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

indiferente dominando, pelo medo da mudança de fato, os sujeitos que mesmo discursando a necessidade, temem a transformação radical.

Utilizando a lente dialética, temos que a verticalização imposta pela burocracia é, ao mesmo tempo, instrumento de reprodução / manutenção e tensionamento pela transformação / superação. Tornar-se sujeito da própria história, assumir-se trabalhador na concepção aqui defendida exige auto-organização e, com ela, produz organicidade. A consciência da própria práxis nega o individualismo e não abdica da politização. Essa, por sua vez, não prescinde daquela e ambas ocorrem em campo histórico, cultural, político, social e econômico.

Como destaca Tragtenberg (2011), a constituição do trabalhador e, portanto, a concepção de trabalho assumida pelos sujeitos, transita os contextos compostos historicamente pelos sujeitos.

Toda vez que o movimento dos trabalhadores é orgânico, vem da base para o topo, organiza-se de forma horizontal. [...] O próprio movimento de auto-organização pode começar espontâneo, mas, no processo de luta, a classe se organiza: greves que começam com reivindicações econômicas passam a questionar a divisão de trabalho, passam a questionar a hierarquia na fábrica; greves contra a cronometragem, contra o ritmo de trabalho, não só por reivindicações econômicas (p. 79).

A proposta libertária não visa a realização de reformas ou mudanças, mas transformações efetivas, radicais, que consideram a necessidade de superação do contexto classista, burocrático e hierárquico dominado e gerido por poucos, para implantação de uma nova concepção de sociedade e educação, campo de crescimento da educação popular, iniciado na transformação da visão de criança, que sai da perspectiva de adulto em miniatura e passa à do respeito à sua própria natureza, entregando-a, como nos traz Lipiansky (2007, p. 66), “à sua própria verdade”.

A auto-organização é inerente a essa perspectiva e tem seu início no questionamento do contexto político, econômico e social. Não há como efetivar uma proposta libertária senão pelo processo de conscientização que se opera na luta para superação do referido modelo. Luta efetivada por homens reais, em contextos reais. “A forma de consciência vem da forma de existência” (TRAGTENBERG, 2011a, p. 25), pois é na vivência diária, nas condições concretas e objetivas de existência que a criticidade e a politização se desenvolvem e se aprimoram.

Distante da auto-organização e negando-a, para se manter no poder, a lógica burocrática e reprodutivista assegura práticas que negam os saberes e identidades dos sujeitos

concretos, passando a unilateralizar as análises e a demonstrar a falsa ideia de verdade única, pronta e acabada, expropriando os conhecimentos desses sujeitos e fazendo da escola um espaço exclusivo de se aprender, com saberes escolhidos como os legítimos e avaliações direcionadoras para ajustar tudo e todos.

Autogestão exige responsabilizar-se. O trabalhador da educação escolar deve assumir-se corresponsável, começando a autogestão por sua própria práxis, enquanto sujeito ativo e transformador. Sabemos que essa ação não se processa entre os muros da escola, mas nas tramas que permitem a dialogia escola / modelo societal / movimentos sociais. A luta pela libertação do trabalho e do homem do trabalho está intrínseca à lógica da autogestão. O debate suscita a legitimidade do conflito social; se o sujeito

[...] assume uma posição, aquilo tem um custo social e tem um preço. Nada é gratuito. A dificuldade está em assumir o custo social das posições da gente. Não cair no coitadismo, no choramingar. Tem de assumir as atitudes morais e ideológicas que se toma. A gente não pode querer mudar o mundo e ser assessor do primeiro ministro que você encontra na rua (TRAGTENBERG, 2012, p. 132-133).

Assim, pensar a perspectiva do trabalho na concepção libertária exige superar a subordinação e assumir a autoria e a responsabilização. Ao analisar a autogestão, Gurvitch (2005, p. 15), defende que “todo direito de subordinação é uma deformação e uma perversão do direito de integração social, do direito de comunhão, de colaboração e de cooperação por excelência”.

Como integrar, atuar coletivamente, decidir, participar, em um contexto de subordinação, atado pelos nós da burocratização e do autoritarismo? Para assumir-se sujeito do trabalho, é imprescindível superar a mercadorização do trabalho e, sobretudo, das pessoas, que se perdem na precarização dos processos, constituindo-se dóceis e obedientes a cargos e funções.

Destacamos aqui a possibilidade do tensionamento, mesmo em situação de incompatibilidade dessa perspectiva com o modelo social vigente, extremamente burocrático e burocratizante, com amarras de poder indissolúveis, pois ancoradas e fortalecidas pelo Estado e demais instituições, também reprodutoras, como é o caso da escola.

Tragtenberg (2011), em crítica acirrada ao referido modelo, insere nesse campo a responsabilização acadêmica, espaço cujos sujeitos constituintes discursam sobre e pela classe trabalhadora, mas não com a classe trabalhadora. Reforça que sindicatos e academias perdem-

se em analogias e burocracias, agindo de maneira contrária às ideias geradoras de suas ações, bem como aos próprios discursos.

Para Tragtenberg (2011, p. 219), “a função do intelectual não é dirigir, enquadrar. É simplesmente, quando solicitado, assessorar e não querer dizer para o trabalhador o que é melhor para ele e não se transformar em sacerdote do Estado, porque Estado capitalista não se discute”. Com essa concepção, os intelectuais, longe de se tornarem parceiros na luta por uma nova concepção de sociedade e de trabalho, assumir-se-iam reprodutores do sistema, por trás das críticas à dura realidade da classe trabalhadora (da qual fazem parte em sentido radical).

Propostas de igualdade sem crítica e transformação nesses campos não passariam de farsas. Os problemas educacionais têm suas bases de existência em raízes econômicas, sociais e políticas. Como conciliar um modelo capitalista e desigual a propostas de igualdade de condições e oportunidades? “Na verdade, a escola contribui para acirrar a divisão de classes” (TRAGTENBERG, 2004, p. 198).

Essa escola propõe, portanto, que os temas sejam estudados em sua complexidade (relevantes e articulados entre si), contextualizados no modelo social macro, sendo elementos de estudos e pesquisas por parte de todos os sujeitos escolares, desde a delimitação do assunto até as possíveis transformações, com base na vida social. Para isso, é considerado imprescindível que o professor seja reeducado, no sentido de possuir uma teoria sólida de pedagogia social que lhe permita criar o próprio método de ação e avaliar criteriosamente sua práxis, bem como tornar-se um militante social ativo.

Como sugere Tragtenberg (2004), é indispensável que a educação seja posta como objeto de debate e reflexão, de maneira contextualizada, a fim de se perceber se a mesma é prioridade ou não do sistema político brasileiro. Se for, qual escola? Para qual cidadão? Para qual sociedade? O que vivenciamos é a divisão da escola para o pobre e a escola para o rico. Mesmo com discursos de superação, a falta de opção e oportunidades para grande parte da população é clara, assim como é muito claro o modelo de naturalização e culpabilização instituído, no qual não conquista espaços melhores aqueles que não se esforçam ou não têm competência para tal.

Ferramentas burocratizantes mantidas desde sempre nas escolas parecem imunes a questionamentos, posto serem estruturadas como naturais. O diário de classe, as provas, o bedel de corredores (com novas nomenclaturas), a discriminação (silenciosa ou não) são

instrumentos de poder e dominação na formatação de sujeitos aptos a ocuparem espaços sociais, de acordo com sua condição socioeconômica.

O professor, por sua vez, “carrasco” na utilização de tais ferramentas é, ao mesmo tempo, sujeito alienante/alienado, sem consciência crítica, sem participação politizada. “No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, na medida em que a classe dominante procura associar a educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade nacional do professor e de seu papel como guardião do sistema” (TRAGTENBERG, 2012, p. 80).

À mercê do modelo e subserviente ao processo, agindo de maneira isolada em relação à sua classe (sem perceber-se parte dela), esse trabalhador perde as condições de crítica para transformação, fechando-se na “prisão” de seu campo restrito de trabalho. Em contrapartida, destacamos que o ser humano, constituinte e constituído nas relações que estabelece, não vive via de mão única, mas campo dinâmico, histórico.

Por sua raiz dialética, esse processo gera tensionamentos significativos que abrem possibilidades consistentes de transformação, pela via da reprodução/contestação/crítica. “Por tudo isso a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica” (TRAGTENBERG, 2012, p. 83). Esse campo contraditório pode e deve ser utilizado como mola propulsora na deflagração de novas perspectivas na lógica do trabalho, mobilizando os seus na / para a ampliação das discussões e práticas de superação.

Os trabalhadores da educação, verdadeiros *controladores controlados*, preparam mão de obra direcionada aos espaços de trabalho condizentes com as condições socioeconômicas dos estudantes, futuros trabalhadores gerais mantenedores do modelo instalado. A escola, para atender ao modelo capitalista, traz a ideia de igualdade de oportunidades com educação de qualidade para todos. Mesmo com as nuances que induzem a uma diferença no quadro, a raiz não se altera e, para justificar o não alcance de boas condições por parte de todos, entra em cena o discurso da culpabilização.

Esse processo aborda a escola enquanto espaço neutro, não descortinando suas raízes na análise das relações sociais existentes e da vida material própria dessas relações. O pensamento crítico, para se constituir de fato, exige tomada de consciência. Negociar ações pela transformação com o modelo social vigente é inconcebível para quem propõe uma educação crítica e transformadora. Ajustar uma proposta libertária de educação em parceria com a lógica capitalista é negar o contexto desigual e massacrante constituído. Assim,

A luta só pode partir da base das necessidades reais. O que estiver fora disso é postiço. Quer dizer: o professor se apresenta. À medida que ele se organiza, ele se apresenta, e não só se representa. E mesmo que ele se represente, é importante e capaz de controle sobre a representação. Que a representação não seja inamovível. Que possa a base destituir o representante no momento que ele não represente essa base. Isso é a certeza de saúde social para a associação. É o melhor meio de impedir a burocratização, a distância da direção e da base, em que poucos mandam e a maioria obedece (TRAGTENBERG, 2012, p. 114).

Colocar-se em ação superadora exige ser agente de transformação, vivendo os projetos e as ações pela transformação. Ser esse sujeito exige ser parte de responsabilizar-se, tomar frente, aprimorar consciências. O trabalhador da educação é o mesmo *sujeito cidadão*. O fato de estar na escola não lhe tira a carga de ser parte de um modelo social macro. Sendo assim, para pensar a transformação da educação, é preciso analisar o contexto historicamente constituído, mobilizar-se em instâncias outras, para além da escola, de forma a permitir que os tensionamentos criem forças além-muros. A luta pela qualidade de ensino concilia-se à luta pela qualidade no trabalho e na vida do trabalhador.

A busca por essa transformação não é individualizada, não cabe unicamente no interior das escolas e tampouco deve ser terceirizada para sindicatos. Esses, vale destacar, passam por certa “crise de identidade”, já que assumindo a atribuição de defensores do trabalhador, acabam por desenhar-se, de acordo com o desenvolvimento do país, entre o defensor do trabalhador contra práticas de escravidão disfarçada e o sindicalismo de Estado, pilar do sistema, deixando-o à mercê da estrutura burocrática e alienante. De qualquer forma, não cabe a ele assumir a autonomia pertencente ao trabalhador, ao contrário, esse deve organizar-se a partir de seu lugar de trabalho.

Tragtenberg indica a autogestão e nega a possibilidade de conciliarmos a proposta libertária de educação com a lógica capitalista integradora. Critica a pseudo gestão bem como o engodo da co-gestão⁴; de amarras hierárquicas e burocrático-autoritárias; da inexistência de conflitos nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Camuflar conflitos é uma ferramenta bastante eficaz na manutenção e no fortalecimento do poder gerencial, pois inculca a ilusão da participação (participacionismo) e do poder por parte do trabalhador. Um dos maiores objetivos alcançados na co-gestão é

⁴ “A co-gestão não altera o poder dos grupos financeiros que dominam as empresas industriais; o capital financeiro que é hegemônico. A preocupação da co-gestão é: garantir a paz social, a harmonia social e a mutação através da empresa. Os teóricos da co-gestão separam mecanicamente a economia da política, sobrestimam a empresa e subestimam o Estado [...]” (TRAGTENBERG, 2005, p. 110).

exatamente a ilusão da harmonia e do poder participativo nos moldes em que a sociedade e, com ela, a escola se constituem.

Na perspectiva libertária, Tragtenberg propõe a autogestão, que exige participação real, oposta à negociação e ao ajuste. A autogestão exige transformação radical. Exige um trabalhador efetivamente autônomo, para além dos discursos. Exige emancipação, auto-organização e responsabilização dos próprios trabalhadores na definição das prioridades de ação e na tomada de decisões.

No equilíbrio discurso e ação temos a coragem e a ousadia de Tragtenberg na luta pela autogestão, autonomia dos sujeitos, solidariedade e superação da lacuna teoria/prática. Sua inquietude e crítica contextualizada o permitiram ultrapassar os muros e amarras acadêmicos, negando veementemente o relativismo desenhado e a naturalização das camuflagens construídas na estruturação do modelo capitalista burocrático, com vistas à negação dos conflitos para enquadramento dos sujeitos.

Ao ignorar-se sujeito ativo e desconhecer as próprias nuances que compõem a escola e sua interconexão com o contexto macro, o trabalhador reduz-se a mero executor de projetos dos quais não participou. Encontra, inclusive, dificuldades em se perceber parte autoral dos mesmos, vendo, nas ações para debate, estudos e proposições, algo externo à sua práxis, um problema a ser inserido na prática diária.

O convite à participação intra e extramuros da escola vem como encargo. O conteudismo exacerbado e quase sempre descontextualizado, distribuído em aulas racionadas, o excesso de atividades burocráticas e a carga horária de trabalho extenuante, dentre outros, são obstáculos a serem superados se o que se pretende é autonomia e politização. Mas, para desatar, é preciso enxergar os *nós*. É preciso ver na escola um forte campo político de ação e perceber em si um trabalhador consciente.

Como alerta Tragtenberg (2011a, p. 25), “a consciência se desenvolve nesse processo de luta. Ela não é formada à priori. [...] E a forma de consciência vem da forma de existência”. A tendência de se esperar que alguém o faça, que alguém decida e assuma a responsabilidade é “camisa de forças” fortemente colocada em cada um dos sujeitos, nas mais diversas instituições organizadas em nossa sociedade.

A auto-organização do trabalhador a partir do chão da escola (e de toda e qualquer instituição) faz com que os sujeitos assumam sua própria luta; saiam da prática participacionista na qual jamais participam das decisões de maneira efetiva. Se o próprio sujeito *abre mão* de sua autonomia, deixando as decisões à mercê de representantes (a quem

representam de fato?), deixa sua luta nas mãos da burocracia e das amarras do sistema. A luta e as conquistas do trabalhador só ocorrerão de fato quando ele assumir-se sujeito do processo, responsabilizando-se.

Como nos diz Tragtenberg (1987, p. 26) “a pré-condição da liberdade humana é o conhecimento de tudo que a limita. A autêntica autoconsciência implica na superação do estado de esquizofrenia crônica em que vive a maioria das pessoas, lutando para manter formas de convencimento totalmente incompatíveis entre si”. Quanto mais ações pela participação efetiva e a ampliação do conhecimento crítico da realidade vivida, maiores as possibilidades de politização dos sujeitos para busca de melhorias.

Nesse sentido, pensar a função social e política da escola (e nesse contexto, o trabalhador constituído) indica analisar, para além do sujeito abstrato, o sujeito concreto, histórico e as contradições ali contidas. Nas articulações estabelecidas nesse contexto, destacar a força produtiva da improdutividade da escola (FRIGOTTO, 2010), muitas vezes naturalizada em “chavões” sobre a desqualificação da escola e/ou a falta de recursos, torna-se exigência para sobrevivência de uma escola que se proponha a atuar como espaço de politização.

A construção da politização dos sujeitos requer participação efetiva, auto-organização e responsabilização. “Autogestão: o governo pela autonomia se constitui num livro obrigatório a todos aqueles interessados nos problemas relacionados à participação e à mudança social sob o capitalismo. É polêmico, daí sua virtude” (TRAGTENBERG, 2012, p. 338). Apresentar-se crítica e ativamente no processo de trabalho, para além do representar-se nos sindicatos e partidos, é radical na constituição da consciência política e social do trabalhador. Saber, decidir e (auto) organizar-se são condições basilares à auto-gestão e à organização coletiva para superação do modelo vigente.

Não sejamos críticos à coação nos deixando levar pelo “falso sabor adocicado da persuasão”. Esses são elementos da heterogestão e da dominação. Coloquemo-nos frente ao debate, descortinando a concretude experienciada, suas amarras e tensionamentos. Assumamos nosso papel politizado / politizador. Sejam responsáveis por nossa história, sem apatia e sem admoestação, mas com integridade, participação, integridade e responsabilidade. Sejamos trabalhadores na, da, com a e por uma escola diferenciada, cujos papéis sociais e políticos sejam assumidos com maestria.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho*. Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GURVITCH, Georges. *La ideia del Derecho Social*. Granada: Editorial Comares, S.L., 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

LIMA, Antonio Bosco (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009.

LIMA, Antonio Bosco (Org.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir C.; SHIMAMOTO, Simone V. de Melo. *Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada*: novos nomes velhos rumos. Anais XXV Simpósio Brasileiro; II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, São Paulo/ SP, 2011.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A Pedagogia Libertária*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2011.

SHIMAMOTO, Simone V. M. *Gestão Escolar Democrática: discursos de transformação ou conservação?* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2011.

SHIMAMOTO, Simone V. M. *A concepção de trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg: fios e tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária – Espanha 80. In: *Educação & Sociedade*, n. 7. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980, p. 53-62, 1980.

TRAGTENBERG, Maurício. *Kropotkin*. Textos escolhidos. Porto Alegre: L & PM Editores, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. Memorial. Revista Espaço Acadêmico, n.30, Nov. 2003. Disponível em http://espacoacademico.com.br/030/30mt_memorial.htm.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. 3.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2005. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. *O capitalismo no século XX*. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2010. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. *Teoria e Ação Libertárias*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. *Autonomia Operária*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011a. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e Burocracia*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012. (Coleção Maurício Tragtenberg), 2012.

UHLE, Agueda B. A Administração Educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, D. M. (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 53-65, 1994.