

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

– DOUTORADO –

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO ESCOLAR
A PARTIR DE MAURÍCIO TRAGTENBERG: FIOS E TRAMAS DE DEBATE NA
(DES)POLITIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS**

SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO

Uberlândia/MG

2016

SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO ESCOLAR
A PARTIR DE MAURÍCIO TRAGTENBERG: FIOS E TRAMAS DE DEBATE NA
(DES)POLITIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Professor Doutor Antonio Bosco de Lima

Uberlândia / MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S556c Shimamoto, Simone Vieira de Melo, 1966-
2016 A concepção de trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg:
fios e tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais / Simone
Vieira de Melo Shimamoto. - 2016.

150 f.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

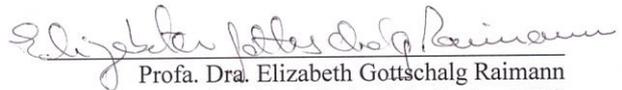
1. Educação - Teses. 2. Trabalhadores - Educação - Teses.
3. Autonomia - Teses. 4. Sociologia educacional - Teses. I. Lima,
Antonio Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

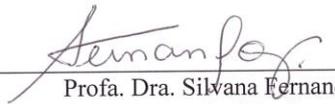
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



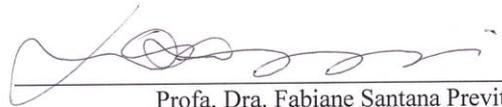
Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profa. Dra. Silvana Fernandes Lopes
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a todos os meus companheiros de caminhada, familiares ou não. Nas minhas *escrivivências*, inúmeros e nada fáceis foram os desafios. Entretanto, jamais estive só e consegui.

Dedico, com muito respeito e admiração, ao professor Bosco, *meu* orientador, por seu apoio competente, único e incondicional, pilar essencial na conclusão desse trabalho.

Dedico à minha família, ah, minha família. Devo desculpas pelas tantas ausências, mesmo presente. Meus parceiros de todas as caminhadas. Conhecem-me como ninguém. O amor, a confiança e o apoio incansável de vocês sempre foram grandes presentes em minha vida. Amor, respeito e Gratidão, sempre!

Dedico essa tese, que se propõe problematizar e fazer pulsar, aos colegas de trabalho que tive ao longo desses 33 anos atuando na área educacional. Cada qual, com suas lutas, concepções e tensionamentos, foram partícipes nos processos que hoje vivemos na educação. Área tão importante, com tantas possibilidades e tão fragilizada. Nas buscas por uma educação escolar de qualidade, tive incontáveis profissionais parceiros; trabalhadores compromissados com a lida de fazer o melhor sempre.

Quantos plantios e cultivos a muitas mãos... Quantas colheitas...

Dedico essa tese a todos os meus alunos, de crianças a terceira idade, que passaram por mim e também àqueles que não estiveram diretamente ligados a mim, mas que foram sujeitos chave para que pudéssemos trilhar nossas muitas e incansáveis lutas por uma educação de qualidade. A vocês, partícipes de meu aprendizado, eu agradeço.

Experienciar a precarização da educação sempre me convidou a correr e buscar canais de superação junto aos meus pares. Nem sempre contávamos com todos; às vezes pouquíssimos, mas sempre havia quem engrossasse tais fileiras, dentre eles, colegas de profissão, alunos e pais. A vocês, guerreiros, meu respeito e admiração.

Também dedico esse estudo aos jovens profissionais da educação. Que jamais percam a sede, a vitalidade e a força da busca e da realização. Que a sede de conhecimento, a criticidade e a autonomia sejam pilares em suas vidas. Que não se percam em competitividade e burocracias, em falsas e vazias palavras, mas que façam a diferença por onde passarem. Não passamos em brancas nuvens. Essa opção não é aceitável. Valorizem-se!

Por fim, dedico esse estudo a todos aqueles que, direta ou indiretamente ligados ao labor da área educacional, fizeram e fazem a diferença na corresponsabilidade pela construção de campos de constituição de sujeitos ativos, guerreiros, que trazem no olhar a experiência de quem jamais se negou, o aprendizado também pelas perdas, as conquistas de quem se colocou ativamente diante de cada desafio, a gratidão pelo caminho trilhado, os plantios e as colheitas.

Sempre disse que tem que valer a pena. Não podemos passear pela vida. Ela precisa valer a pena. O trabalho é pilar em nossa constituição e precisa ser verdadeiro, grandioso em seus objetivos e conquistas, simples em suas marcas, posto que compreensíveis a todos, infinito em seu alcance, pois lidamos com a complexidade humana.

Deixar marcas, deixaremos, com certeza. A questão é, quais marcas? Nossas pegadas constroem e deixam histórias pelo caminho. Que se fortaleçam e se multipliquem em marcas outras, de sujeitos que assim como nós, sempre abraçaram a causa da educação.

Concluo partilhando uma belíssima reflexão de Jorge Gonçalves da Cruz: “Ler as próprias pegadas. Ver a ausência da presença do pé na pegada. Ler ainda antes de escrever. Encontrar a presença na ausência [...]. Encontrar a pegada do outro em mim e a minha no outro. Descobrir meus traços, transformar-me em seu intérprete”.

Constituo-me e constituo o outro, passo a passo, nas muitas histórias tecidas junto à minha história. Cada fio dessa trama pulsa, fortalece, vibra, sente, compreende, canta e encanta contos de vida nos compassos e descompassos vividos.

“À liberdade só se vai pelos caminhos da liberdade, as vias autoritárias só conduzem ao autoritarismo... o conhecimento é social nas condições de sua produção e reprodução, porém é seqüestrado por instituições privadas ou estatais e burocráticas, descrevendo o mesmo movimento da mercadoria: produzida pelo produtor, volta-se contra ele e o esmaga.”

(Maurício Tragtenberg)

RESUMO

A presente tese, inserida na Linha de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação” analisa, *numa perspectiva dialética*, à luz dos estudos de Tragtenberg, a concepção de sujeito do trabalho escolar, considerando a organização e a complexidade desse contexto e convidando ao olhar investigativo. Nossa hipótese é 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. Consideramos estudos referentes à lógica do trabalho, acreditando que a compreensão do trabalho escolar se constitui no modelo societal vigente, tendo nele sua matriz burocrática e hierárquica, vinculada aos interesses articulados/articuladores da classe socioeconômica dominante. Estudiosos como Braverman, Frigotto e Tragtenberg, dentre outros, são contribuições importantes nessa reflexão. Analisamos a lógica do trabalho também em dialogia com pedagogias diferenciadas, dentre elas, a Libertária, defendida por Tragtenberg, objetivando perceber as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos. Realizamos uma análise bibliográfica crítica, de caráter dialético, focando as categorias trabalho, trabalho escolar, controle, autonomia e autogestão, com vistas à compreensão da complexidade da práxis em estudo, dialogando com as categorias pilares: historicidade, contradição e totalidade, que transversalizam as análises desenvolvidas. A ponderação sobre tais conceitos nos permite descortinar a estrutura burocrática dominante e seus campos de superação. Acreditamos contribuir com 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 thesis, part of the research line "Work, Society and Education" analyzes, *in a dialectical perspective*, in the light of Tragtenberg's studies, the conception of subject of schoolwork, considering the organization and the complexity of this context and inviting the investigative gaze. Our hypothesis is that the workers of education have, in the schoolwork, a fragile politicization field and overcoming the installed model, accepting themselves as executors with self-organizing difficulties, distanced from the effective participation, autonomy and self-management. We consider studies on the logic of the work, believing that the understanding of schoolwork is constitute into the current societal model, in whom its bureaucratic and hierarchical matrix, linked to articulated / articulators of the dominant socio-economic class interests. Scholars such as Braverman, Frigotto and Tragtenberg, among others, are important contributions to this reflection. We have analyzed the logic of the work also in dialogue with pedagogies differentiated, among them, the Libertarian defended by Tragtenberg, aiming to understand the conceptions and practices of the subjects involved. We accomplished a bibliographical critical analysis, in a dialectical character, focusing on the categories: work, schoolwork, control, autonomy and self-management, in order to understand the complexity of the praxis in study, dialoguing with the pillars categories historicity, contradiction and totality, which transversalize the developed analysis. The consideration of these concepts allows us to uncover the dominant bureaucratic structure and its possible overcoming fields. We believe contribute to problematizing and proposers studies, reflections and discussions, strengthening debates, deconstructing naturalizations and contributing to the political process of the subjects.

Keywords: Work, School Work, Control, Autonomy, Self-management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
Concepção de Trabalho: contexto e organização do trabalho escolar	
1.1 Trabalho	16
1.2 Trabalho no campo escolar.....	27
CAPÍTULO 2	
As Concepções de Trabalho Escolar e a Pedagogia Libertária	
2.1 Administração e Trabalho Escolar	46
2.2 Trabalho escolar e Abordagens Pedagógicas	54
2.3 Trabalho escolar e Pedagogia Libertária	68
CAPÍTULO 3	
A concepção do sujeito do trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg	
3.1 Maurício Tragtenberg e o debate pedagógico libertário.....	77
3.2 Educação, trabalho e crítica à burocracia	83
3.3 Educação, trabalho e autogestão.....	91
CAPÍTULO 4	
Fios e tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais	
4.1 Problematizações e convite ao debate	101
4.2 Concretude do trabalho na educação escolar: quais possibilidades?.....	105
CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE – Memorial Simone Vieira de Melo Shimamoto.....	120
ANEXO – Memorial Maurício Tragtenberg.....	135

INTRODUÇÃO

A presente tese, inserida na Linha de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação”, problematiza a lógica do trabalho e do trabalhador escolar à luz das concepções de Maurício Tragtenberg, considerando-se a complexidade das relações trabalho/sociedade/educação em sua dinamicidade histórica e os processos de (des)politização dos sujeitos. Para tanto, parte de estudos referentes à concepção de trabalho, sobretudo por acreditar que a compreensão da lógica do trabalho escolar está tecida no modelo societal vigente, tendo nele sua matriz burocrática e hierárquica, vinculada aos interesses articulados/articuladores da classe socioeconômica detentora do poder decisório.

Uma apreensão mais complexa da transformação humana/socio-histórica pela via do trabalho, descortinando as nuances do trabalho escolar nos permitirá, via análise das contribuições teóricas de Tragtenberg, a compreensão do contexto educacional escolar que, sendo parte da organização macro, manifesta-se também como campo de poder e disputa entre alienação/desalienação.

Enquanto campo de estudos e reflexões definimos as relações constituídas no mundo do trabalho, portanto, materializadas em contextos de excessiva burocratização, sustentadas na divisão planejamento/execução, donde prevalecem: a manipulação de conflitos para naturalização do controle social e a despolitização para manutenção do modelo capitalista implantado. O padrão de homem e sociedade funda-se no individualismo e na definição de políticas feitas à luz do capital, geradoras de práticas cada vez mais competitivas e personificadas.

Partimos do pressuposto que, para apreendermos o homem e seu processo de humanização/hominização, é imprescindível compreendermos o contexto no qual o mesmo se constitui. As inter-relações estabelecidas e o modelo de estrutura societal vivenciada fragilizam a construção da consciência política dos sujeitos. Esses diluem-se no atendimento / constituição da complexa e fortalecida composição sociedade/mercado, na qual a concepção de *trabalho* e, respectivamente, o valor do *sujeito* perde sua raiz, assumindo esse lugar de mercadoria.

É a desfiguração do trabalho humano pela força da alienação entremeada nas relações concretas de trabalho. Segundo Marx (1982, p. 111), “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Temos assim, o processo de coisificação: *mercadorização do humano* e a *humanização da mercadoria*.

Enquanto ação intencional, planejada, existente no liame concepção/execução, para além da mera atividade instintiva, o trabalho é “produto especial da espécie humana” (BRAVERMANN, 1980, p. 52), sendo esta, também, produto especial daquele. O trabalho é, deste modo, protoforma do ser social, processo criador no qual o homem, ao transformar a natureza, transforma-se, constituindo a si mesmo e à sua espécie.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc (LUKÁCS, 2012, p. 286, grifos do autor).

O trabalho, historicamente constituído, permite ao sujeito realizar aquilo que anteriormente estava presente apenas em sua mente. Como analisa Antunes (2002), nas relações homem-natureza e entre os sujeitos sociais, efetivam-se alterações materiais, tanto quanto autotransformações geradoras de transformações na natureza humana. Destacamos aqui o potencial humano de produção da própria história, mesmo nas circunstâncias mais adversas.

A organização do trabalho, neste sentido, desenvolve-se em contexto dinâmico, no qual as decisões tomadas historicamente, advindas do modelo das relações sociais e de poder instauradas pelos sujeitos coletivos, partem das condições reais/objetivadas que as direcionaram. Analisar a concepção de trabalho a partir dessa lente nos permite compreender o papel ontológico do trabalho e suas nuances na constituição do sujeito social analisando, em estrutura capitalista, as relações estabelecidas e a estruturação de campos de alienação e despolitização dos sujeitos necessária à manutenção do referido modelo. São os padrões

estabelecidos direcionando ações de controle, submissão e resistência em um mesmo movimento.

Nesse contexto, amarras burocráticas são fortalecidas face à alienação e despolitização do sujeito que, “sem ser dono do projeto do que produz, o homem apenas se agita como as formigas no formigueiro” (ALBORNOZ, 1988, p. 71). Esse fortalecimento desmobiliza, fragiliza a organização e a resistência dos trabalhadores reduzindo sua capacidade e confiança nas possibilidades de superação e transformação.

Investigaremos a complexidade do *Trabalho na instância escolar*, radicada na concepção clássica de trabalho em Braverman (1980), por sua importância na constituição histórica dos sujeitos em espaços/tempos determinados. Como reflete Saviani (2007), a educação passa historicamente por processos distintos ao organizar-se, inicialmente, em identidade com o trabalho (processo anterior à divisão de classes) e, posteriormente, distanciando-se dele, passa a existir de maneira desvinculada (divisão de classes = divisão no trabalho = divisão na educação).

Essa *naturalização* fica ainda mais clara ao observarmos a força da subordinação nas relações constituídas no interior das escolas. “Estabelecidas sobre um fundo de relações antagônicas de classe, as relações de trabalho implicam ‘naturalmente’ a organização hierárquica e o controle do trabalho alheio” (SILVA JUNIOR, 1990, p. 47, grifos do autor).

A educação escolar, parte do contexto macro, desenha-se, portanto, à luz dos mesmos conceitos e projetos. As relações de trabalho ali estabelecidas seguem a cartilha liberal capitalista¹. Apesar dos discursos democráticos, a escola assume papel conservador; constituindo-se instrumento de manutenção e fortalecimento das lógicas mercadológicas capitalistas. Suas funções são concretizadas em ações conservantes, desde a estrutura, à

¹ Englobamos como liberal tanto as experiências neoliberais quanto as de Estado de Bem Estar Social. Para pensar o postulado liberal, consideramos as reflexões de Hayek (2013) destacando as proximidades de ideias no que se refere ao: individualismo exacerbado; inviolabilidade de propriedade privada; apego desmedido às liberdades individuais, dentre outros.

organização do trabalho até as relações estabelecidas junto aos sujeitos partícipes do processo (alunos, responsáveis por alunos, comunidade local, dentre outros).

Segundo Tragtenberg (2004, p. 49), “no âmbito microescolar, encontramos na escola uma burocracia de staff (diretor, professores, secretário) e de linha (servente, escriturários, bedéis)”. Juntando-se a essa estrutura os delineamentos pedagógicos (organização disciplinar, listas de informações em detrimento da construção de conhecimentos e politização, inculcações ideológicas, avaliações descontextualizadas e punitivas, sistemas de recompensa etc), descortinamos a escola enquanto organização complexa burocrática na qual as inter-relações e articulações estabelecidas reproduzem e solidificam o padrão societal posto.

Se planejamento e avaliação seguem as mesmas lógicas até então explanadas, não é difícil entender que a escola reprodutora se mostra, a cada dia, mais competente. A excessiva burocracia, a dependência a regulamentos e o foco em padrões quantitativos são características chave desta escola. A competição e a culpabilização aviltantes na sociedade se reproduzem naturalizadamente também na instância escolar.

Ora, trabalhadores que não dominam o planejamento de seu próprio trabalho, nem tampouco o avaliam, são trabalhadores mutilados, executores de projetos de outrem, distanciados da autoria inerente à constituição de si mesmo. A imersão em modelo tão bem desenhado é tamanha, que dificulta o descortinar para a visualização da concretude que se instala no campo da escola. Tais trabalhadores acabam por experienciar uma condição humana deturpada submetendo-se, por sua frágil politização, ao sistema que, por vezes, criticam.

Neste sentido, consideramos central a categoria *Trabalho*, posto ser elemento radical na práxis dos sujeitos constituídos/constituintes em contexto societal que, de acordo com a lógica de existência e construção humana, produz um padrão de sociedade, homem, política e vida. Experienciamos, sob a lógica do pensamento liberal, portanto, sob os alicerces do individualismo, da liberdade, da competitividade e da definição de políticas sociais à luz do capital, fortalecida na crise estrutural do regime de acumulação fordista (GENTILI, 1996), a construção/valorização de um sujeito individualista e competitivo que nega o sujeito social.

Conexo a esta investigação, destacamos o *pilar* autonomia, pois, se é pelo trabalho que o homem humaniza-se e, potencializando-se na relação com seus pares e com a natureza, supera seus limites, pode-se considerar que quanto mais o sujeito exerce o controle sobre seu próprio processo produtivo, maior a possibilidade de autogestão e emancipação. Assim, a autonomia do sujeito está diretamente relacionada à apropriação de seu processo de trabalho, o que significa planejar, organizar, executar um trabalho.

Sabendo que Tragtenberg não se fechava em política partidária e sim em ideias, auto-organização, militância e rearticulações dos trabalhadores para transformação, sendo defensor dos princípios libertários, perguntamo-nos: qual a contribuição de Maurício Tragtenberg para a problematização do trabalho escolar, sobretudo no campo das reflexões dos trabalhadores da educação enquanto sujeitos autônomos e autogestores?

Esta investigação refletirá sobre as concepções da práxis dos sujeitos e a organização do trabalho escolar, analisando, como nos apresenta Tragtenberg (2005, p. 124, grifos do autor), se “o problema central radica no fato de que o controle, o ritmo, a concepção e o status do trabalho estão ‘fora do controle’ dos trabalhadores.” Também aderimos ao referido autor quando, buscando Marx, discute que “atrás do espetáculo da circulação de mercadorias escondia-se o trabalhador mutilado; o fetichismo mercantil esconde o sentido da organização... A organização complexa apresenta-se como uma forma à qual tudo deve se submeter” (TRAGTENBERG, 2004, p. 59).

Para efetivação da pesquisa, realizaremos uma análise bibliográfica crítica, de caráter dialético, resgatando as categorias trabalho, trabalho escolar, controle, autonomia e autogestão, com vistas à compreensão da complexidade da práxis em estudo, dialogando com as categorias pilares: historicidade, contradição e totalidade, que transversalizam as análises desenvolvidas. Conforme Lima (2001, p. 79) a dialética é concebida como método de investigação conexo ao materialismo histórico, considerando-se “o método dialético como fonte e o materialismo histórico como veículo da mesma, numa total e indivisível unidade”.

A criticidade da investigação encontrará substancialidade nas produções e documentos do autor Maurício Tragtenberg, elaborados a partir de vivências, estudos e análises de cunho

histórico, econômico, cultural e social, constituídas nas práxis dialógicas/dialéticas das ações dos sujeitos concretos.

Segundo Löwy (1992), para um olhar dialético, além da historicidade e da contradição, é imprescindível considerarmos a categoria metodológica da totalidade, posto que a mesma nos permita analisar a organicidade da realidade social junto às dimensões que a constituem, donde a compreensão do complexo tecido societal só é possível se analisada sua dinamicidade e as transformações processadas historicamente.

Considerando-se ainda que toda opção contempla um ato político, importa-nos as lentes a partir das quais os sujeitos da educação escolar efetivam suas práxis, em dado espaço/tempo histórico de ação, problematizando, na reflexão e análise dos materiais em estudo, as perspectivas da politização, autonomia, auto-organização e autogestão dos sujeitos trabalhadores na instância educacional escolar. Ao dialogar com as análises críticas destacadas a partir do autor Maurício Tragtenberg, destacamos que as categorias *trabalho* e *autonomia*, por sua complexidade e dialogia, são exploradas transversalizando as temáticas e demais categorias em estudo.

A tese apresentada organiza-se em quatro capítulos. No capítulo 1, *Concepção de Trabalho: contexto e organização do trabalho escolar*, trará concepções e análises de estudiosos como Bravermann, Sanfelice, Saviani, Enguita, Antunes, dentre outros, no sentido de contextualizar o campo sobre o qual se processa essa investigação. Dialogando com a referida contextualização, bem como com as análises subsequentes, serão trazidas perspectivas coletadas nas produções e problematizações do autor Maurício Tragtenberg.

O capítulo 2, *As Concepções de Trabalho Escolar e a Pedagogia Libertária*, será campo de exploração das diversas tendências pedagógicas que dialogam nos modelos sociais constituídos ao longo da historicidade, inclusive apresentando-se as “parcerias” entre tais tendências, mesmo quando suas propostas apresentam-se completamente distintas e contraditórias. Formas e conteúdos serão elementos de análise, no sentido de permitir-nos a compreensão real da organização dos modelos pedagógicos e suas práticas inerentes. Para tanto, contaremos com suportes teóricos de Mizukami, Tragtemberg, Saviani, dentre outros.

No capítulo 3, *A concepção de sujeito do trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg*, trataremos das críticas do autor às concepções postas e suas nuances, destacando as contribuições de sua postura política e ideológica em defesa de uma atitude libertária, autônoma e politizada pelos sujeitos do trabalho escolar.

Já no capítulo 4, *Fios e Tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais*, nos propomos a problematizar e convidar ao debate, explorando a concretude do trabalho do profissional da educação escolar, suas nuances e amarras, bem como os tensionamentos que, ao descortinarem o real, seu modelo reprodutor e alienado, dialeticamente, abrem perspectivas de transformação dos sujeitos e suas práticas.

Por fim, não pondo fim, mas sistematizando, nas *Considerações* retomaremos as questões impulsionadoras da investigação realizada no intuito de sintetizar a temática em tese, abrindo novas questões para continuidade de pesquisas com vistas a contribuir para o fortalecimento de problematizações que se propõem transformadoras, buscando criar fervuras, fortalecer reflexões e debates, desconstruir naturalizações e contribuir com o processo de politização dos sujeitos na complexidade das relações por eles estabelecidas na constituição de si mesmos e de seu contexto coletivo.

CAPÍTULO 1

Concepção de Trabalho: contexto e organização do trabalho escolar

1.1 Trabalho

Iniciemos as reflexões desse capítulo destacando a centralidade do trabalho como nossa lente de reflexão. Lukács (2012), em suas análises feitas à luz das discussões marxianas, descortina e problematiza o contexto societal e a constituição histórica do homem pela via do trabalho. Argumenta o referido estudioso que a categoria trabalho passa por três momentos decisivos: a objetivação, a exteriorização e a alienação.

A objetivação permite ao sujeito transformar a ideia abstrata e singular em um novo objeto, ontologicamente distinto da consciência que o concebeu. Ao fazer isso, novos conhecimentos e habilidades são construídos nesse sujeito, transformando-o. Essa transformação da realidade é, portanto, a exteriorização de um sujeito, sendo a determinação histórica campo fértil na dinamicidade desse processo. Entretanto, nem sempre esse processo impulsiona o desenvolvimento sócio-genérico podendo, de acordo com o contexto, tornar-se instrumento de alienação posto constituir-se obstáculo ao referido desenvolvimento.

Segundo Lukács (2012), traduzido por Lessa (1996, p. 11-14),

[...] esse complexo objetivação-exteriorização é o solo genético do ser social enquanto uma esfera ontológica distinta da natureza. [...] Ao se transformar em uma particularidade partícipe de uma totalidade já existente, a história desse ente adquire uma indelével dimensão genérica: sua história absorve determinações da totalidade do existente e, por sua vez, retroage sobre o desenvolvimento da totalidade real enquanto um seu ente particular. Desse modo, todo processo de objetivação necessariamente resulta em um processo objetivo de generalização de resultados alcançados, de tal modo que, a cada nova objetivação, a totalidade do ambiente no qual está inserido o indivíduo também se altera.

Nessa dialética, na qual a existência do sujeito é a existência social, posto constituir-se nela, e considerando-se a complexidade da totalidade social, tendências histórico-genéricas são construídas, tanto com movimentos revolucionários quanto com ações reacionárias. Em modelo societal capitalista, por sua dinâmica, não são alcançados patamares superiores de

sociabilidade, no que concerne à integridade humana e social dos sujeitos; ao contrário, faz germinar e fortalecer o senso comum, a apatia coletiva, naturalizando a exploração dos homens pelos próprios homens, criando obstáculos ao aprimoramento humanizado e gerando modelos precarizados, servis e despolitizados.

Na constituição da identidade do trabalhador, os processos efetivados geram, dialética e contraditoriamente, tensionamentos de aceitação e negação, permitindo que organizações horizontais sejam criadas e, por essa via, o trabalhador seja autor de sua luta; dirigindo-a e definindo-a. Tragtenberg (2011a), nessa reflexão, destaca a importância de se questionar e desmistificar a ditadura do consenso. Nesse aspecto, a participação efetiva é pilar imprescindível nesse processo e, tanto quanto o trabalho, possui concepções distintas, mesmo que explicitadas com os mesmos termos, os mesmos jargões, exigindo cuidado, coerência, contextualização e criticidade nas análises dos sujeitos. Em se tratando do trabalhador, destaca Tragtenberg que

É a prática de sua luta pelas comissões que lhe dá elementos para posicionar-se no plano político, econômico e cultural. Ele aprende por meio da “escola de luta. Ela lhe ensina que, ao lutar por salário (economia), enfrenta a hierarquia fabril (o poder), auto-organiza-se e desenvolve sua consciência político-social e cultural. São partes de um todo. O trabalhador tem de lutar contra o processo de “infantilização social” a que está submetido, que impede sua capacidade criadora, responsável pela *ideologia da inutilidade operária*, que permite a muitos exploradores de seu trabalho apresentarem-se como seus defensores (2011a, p. 22, grifos do autor).

Participar não é ser informado. Participar não é estar presente assistindo a inutilidades, sem a riqueza do debate. Participar exige politização, autoria e conhecimento. O trabalhador se apresenta e se impõe enquanto força coletiva. Sua consciência é construída nesse processo de luta, advindo de sua forma de existência. Destacar as nuances que compõem tais campos de ação é compreender o contexto no qual dialeticamente nos constituímos e delineamos nossa realidade macro. As contradições e diversidade de lentes de análise são parte dessa conjuntura histórica, política e social.

Assim, ao analisarmos a sociedade contemporânea e, nela, a concepção de trabalho, percebemos que não há um único modelo em questão. Por ser o homem um sujeito histórico, suas compreensões e ações se constituem historicamente, em contextos complexos e

dialéticos. Nesse sentido, reforçando o citado anteriormente, as concepções coexistem, interagindo de maneira tensionada e competitiva. A propagação das diversas visões nos modelos sociais postos se processa via agentes socializadores como o ambiente de trabalho (e as relações ali construídas), os sindicatos, as organizações políticas, educacionais e culturais, dentre outros.

Borges (1999), em estudos sobre a coexistência de diferentes compreensões de trabalho, inicia sua reflexão pelas concepções clássica e capitalista tradicional. A primeira, oriunda do regime de trabalho escravista, considera trabalho uma ação inferior e desmoralizante. Os escravos (trabalhadores) obedeciam, executando o trabalho manual e “pesado”; e os senhores detinham o poder sobre os mesmos, além de realizarem atividades *dignas* consideradas *não trabalho*, como as intelectuais e a política. Nessa perspectiva, trabalho sinaliza subserviência, corpos sem mentes, indivíduos despolitizados, *desligados* da vida humana *ativa*, em se tratando de cidadania. Essa modalidade, contudo, ainda faz parte do nosso campo societal, econômico, político, cultural, mesmo em situações aparentemente diferenciadas.

A segunda concepção desenvolve-se rompendo os limites da sociedade feudal e sinalizando uma ação superadora, por possibilitar “que as individualidades descobrissem e desenvolvessem a sua efetiva autonomia frente à totalidade social, ao revolucionar as forças produtivas em um ritmo e numa intensidade sempre surpreendentes” (LESSA, 1996, p. 20). Esse modelo capitalista tradicional, com o passar dos tempos, se modela como impedimento ao avanço da sociabilidade, pois com a negação do valor de humanização do trabalho, remodela essa concepção, supervalorizando a mercadoria em detrimento do desenvolvimento do potencial humano e, com isso, aumentando a miséria e fortalecendo a alienação.

Braverman (1980, p. 319), ao analisar a estruturação da classe trabalhadora em contexto capitalista, destaca a polaridade existente entre trabalho e capital, começando em nível micro, nas empresas e concretizando-se “em escala nacional e mesmo internacional como uma gigantesca dualidade de classes que domina a estrutura social”. Traz a estrutura capitalista de conversão dos sujeitos de trabalho sacrificado, submetidos às regras dominantes, vivendo a dualidade de rebelar-se ou integrar-se ao sistema que o utiliza como matéria-prima.

Considera o autor que

Seja qual for a sua forma, como dinheiro ou mercadorias ou meios de produção, o capital é trabalho: é trabalho que foi realizado no passado, o produto concretizado de precedentes fases do ciclo de produção que só se torna capital mediante apropriação pelo capitalista e seu emprego na acumulação de mais capital. Ao mesmo tempo, como trabalho vivo que é comprado pelo capitalista para acionar o processo de produção, o trabalho é capital (BRAVERMAN, 1980, p. 319).

Nesse sentido, a classe trabalhadora, coisificada, vende-se em troca da sua subsistência. Desde os primórdios observa-se a constituição de campos massificadores e subservientes de trabalho colocando em segundo plano a organização do trabalho e a dignidade humana. Verificamos, historicamente, o processo de servidão negando o sujeito de acordo com sua condição material de existência. A inculcação e a naturalização do servir fortalecem-se na conjuntura social e nas relações de classe existentes, sempre em campo de resistências e contradição.

Heloani (1994, p. 7), analisando a organização do trabalho e a lógica da administração, realiza uma trajetória desde o taylorismo e o fordismo até as propostas de administração participativa. Destaca que o taylorismo, mesmo com sua aridez na utilização de mecanismos normatizadores, “elaborou a primeira tentativa de administração da percepção dos trabalhadores”, envolvendo tanto a busca da melhor forma de produzir, quanto “pressupunha a cooperação recíproca entre capital-trabalho e o reordenamento da subjetividade do interior do processo produtivo”.

Esse modelo, sob forma da “organização científica do trabalho”, com a utilização de máquinas e ferramentas, simplificou o trabalho, incorporando trabalhadores não especializados ao chão de fábrica. Pondo fim à influência dos trabalhadores de ofício, ampliando a alienação e a repressão política, o projeto capitalista ocasionou, além dos baixos salários, a desqualificação das profissões, intensificando tensionamentos e reações da classe operária e conflito com os sindicatos.

A partir da justificação da especialização, Taylor também demonstra, de modo implícito, ‘a carência de que este saber seja apropriado pela organização’. Se esse saber recém-descoberto pelo operário ficasse apenas

em suas mãos, este se limitaria a utilizá-lo em seu benefício para aumentar seu salário ou trabalhar menos. Entretanto, a apropriação desse saber pela organização permite que ele seja cientificamente difundido pelo conjunto da empresa com benefícios para ambas as partes: trabalho e capital (HELOANI, 1994, p. 19-20, grifos do autor).

Em suas propostas, Taylor induzia à construção da lógica de cooperação entre capital e trabalho, com fins de prosperidade, entretanto, sob essa forma, o conteúdo direcionava-se à produção, disciplina e eficiência. É fortalecida, assim, a disciplina, a sistematização e a padronização, com clara separação concepção/execução. Os especialistas planejam e definem as ações que serão realizadas pelos trabalhadores ocupantes de espaço hierárquico inferior, sendo suas ações avaliadas constantemente no sentido de se assegurar o alcance efetivo do objetivo proposto.

Analisa Tragtenberg (2005) que o taylorismo,

Com sua paixão pela ordem, elaboração de cálculos de incentivos que, bem administrados, estimulariam o trabalhador a um grau correto de trabalho e retidão. É o governo da medida, da régua aplicada pelo engenheiro, daí a função nova do tempo. O empregado existe para a obediência à lógica do tamanho do tempo métrico e de hierarquia, produtos da racionalidade do engenheiro. Embora os operários norte-americanos tenham o melhor nível de vida do mundo, suas condições de trabalho são as piores do mundo (p. 124).

A prática taylorista, cujos elementos fundantes são o controle, o ritmo de trabalho e a negação do poder de decisão do operário, com sua trajetória consolidada nos anos de 1920-1921, vive simultaneamente a nova proposta de gestão de produção, desenvolvida por Henry Ford: a linha de montagem.

O fordismo reformula o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador no exercício dos tempos e movimentos. Para tal fim, preconizará limitar o deslocamento do trabalhador no interior da empresa. O trabalho será dividido de tal forma que o trabalhador possa ser abastecido das peças componentes através de esteiras, sem precisar movimentar-se. A administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira (HELOANI, 1994, p. 45).

À ideia de trazer o trabalho ao operário ao invés de levar o operário ao trabalho incorpora-se “um projeto social de melhoria das condições de vida do trabalhador”, através do qual se intenciona “assimilar o saber e a percepção política do trabalhador para a organização” (HELOANI, 1994, p. 45). Força consistente compõe essa ação, não de revolução e melhoria dos instrumentos de trabalho, mas de expropriação do saber do trabalhador e aumento de sua alienação para atender aos interesses do capital. O aumento da produtividade, com parcial repasse aos salários gerando aumento considerável do consumo fez do fordismo, para além de um método de gestão microeconômico, um projeto de regulação da economia.

Movimentos de resistência demonstravam a insatisfação do trabalhador em várias instâncias, dentre elas: a excessiva divisão do trabalho e a exigência disciplinar, a intensificação do ritmo de trabalho, o aumento do desemprego gerando um movimento contra a automação. Os tensionamentos fortaleciam a necessidade de aderir os trabalhadores ao modelo existente, de maneira cada vez mais sutil, aumentando o poder do capital sobre os trabalhadores.

Assim, novas formas de gestão de produção foram instituídas, realçando:

[...] em todas as tentativas de aplicação, tentou-se *harmonizar* um maior grau de *autonomia* dos trabalhadores para organizar um setor de produção, com o desenvolvimento de mecanismos de controle mais sutis, que visavam difundir a *dependência* ou a *incapacidade* do trabalho em relação ao capital. Esses novos mecanismos revelavam, a nosso juízo, uma importante mudança no ordenamento do poder no espaço fabril – a formulação de uma gramática de dominação *a partir do inconsciente*, ou melhor, na expressão de Max Pagès, a extensão dos mecanismos de poder até o inconsciente (HELOANI, 1994, p. 93-94, grifos do autor).

Heloani destaca que a inovação tecnológica proposta para as empresas não se entende ao trabalhador. Ao contrário, a própria organização do chão de fábrica visa aumentar a dependência e alienação dos mesmos. Os enunciados do poder assumem, assim, vestimentas mais sofisticadas, com o claro objetivo de “imposição de um quadro de referências que obrigatoriamente seja utilizado pelos indivíduos no interior da empresa e, ao fazê-lo, os

trabalhadores reforçam o corpo de representações inerentes ao conjunto de valores e à codificação que impõem à realidade” (1994, p. 97).

Segundo Tragtenberg (2005, p. 225), a técnica de poder simbólico, fortalecido na arte das “relações humanas”, promoveu um retrocesso negando os conflitos e legitimando a “regressão da esfera do social-político ao psicológico”. A sutileza das manipulações para doutrinar e adaptar os sujeitos ao modelo estabelece a ilusão da participação e fortalece o poder instaurado.

O fundamento ideológico da co-gestão situa-se no universo do discurso das encíclicas papais, tendo como fim básico a colaboração de classes. Na realidade, é uma panacéia administrativa, uma vez que permite muitas manipulações patronais. [...] A preocupação básica da co-gestão é garantir a paz social, a harmonia social e a mutação da sociedade por meio da empresa. Para isso, os teóricos da co-gestão separam mecanicamente economia de política, superestimam a empresa e subestimam o Estado. Separam a empresa do conjunto do sistema (TRAGTEBERG, 2005, p. 227).

Junto às fragilidades dos modelos taylorista² e fordista³, o salto tecnológico, a automação, as mutações organizacionais, os muitos tensionamentos e descontentamentos dos trabalhadores tanto com os abusos de poder das empresas, quanto dos sindicalismos burocráticos, temos a penetração do toyotismo, mesclando e/ou substituindo os modelos existentes, delineando a reorganização do processo de exploração do trabalho. Vivencia-se uma *convivência pacífica* de processos produtivos distintos.

Começo afirmando que se pode observar um processo múltiplo: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, manual, especialmente (mas não só) nos países de capitalismo avançado. Por outro lado, ocorreu um processo intensificado de subproletarização, presente na expansão do trabalho parcial, precário, temporário, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado (ANTUNES, 2002, p. 211).

² Coisificação humana; ausência de atenção social aos operários; aumento da passividade e alienação dos trabalhadores; intensificação do trabalho (HELOANI, 1994).

³ Dependência do fordismo à fisiologia do trabalho; não introdução de inovações significativas às ferramentas empregadas; intensificação brutal no ritmo do trabalho; crescimento de postos de trabalho dificultando o trânsito do produto em operação (HELOANI, 1994).

Nesse processo, junto à precarização, vimos efetivar-se a terceirização do trabalho nos mais diversos campos do setor produtivo, bem como a luta pela emancipação da mulher e a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho. Os saberes científico e laborativo dialogam na constituição do modelo produtivo no mundo contemporâneo. Essa interação crescente entre ciência e trabalho, trabalho material e imaterial, é considerada a principal mutação proposta pelo toyotismo no interior do processo de produção (ANTUNES, 2002).

Segundo Antunes (2002), desenvolve-se, nesse contexto, a hostilização aos trabalhadores advindos da *cultura fordista*, preparados para a intensa especialização e unilateralidade, contrastando com “o operário *polivalente e multifuncional* (muitas vezes no sentido *ideológico* do termo) requerido pela era toyotista” (p. 112, grifos do autor). O modelo toyotista passa a falsa ideia de vantagens aos trabalhadores. Utilizando-se de estratégias participativas facilita-se a intensificação do trabalho e a apropriação dos conhecimentos dos trabalhadores.

Nesses contextos, práticas administrativas refletem a lógica do capitalismo flexível, herdando características dos *antigos* modelos (ainda persistentes), validando a ideologia da harmonia administrativa ocultando as relações de dominação e a falácia da desburocratização, pela obtenção da eficiência e da produtividade.

A concepção marxista, por sua vez, deposita elevada centralidade ao trabalho, considerado ato de constituição e expressividade humana, produtor da condição humana, portanto, dignificante e imprescindível. Critica e nega a lacuna planejamento/execução, considerando tal desvínculo elemento fortalecedor de alienação. Critica o modelo de trabalho adotado na sociedade capitalista, por possuir raiz alienante, exploradora e humilhante, distanciando-se essencialmente da perspectiva de constituição humana e passando à condição de destruição e submissão dos sujeitos ao modelo mercadológico.

A perspectiva gerencialista, baseada na cultura do empreendedorismo, reduz a centralidade do trabalho, considerando-o mercadoria vinculada ao consumo, criador de novo perfil de relações interpessoais e segmentado. Os discursos políticos valorizam o desenvolvimento de uma administração de empresas socialmente responsável, legitimando a

excelência dos modelos e ferramentas disseminadas no mundo dos negócios e recomendando a incorporação de técnicas e práticas utilizadas nas empresas para a gestão nos demais âmbitos sociais, dentre eles o educacional.

A administração, no modelo gerencial, assume perfil mais polido, com fortalecimento de recompensas para as conquistas dos trabalhadores, junto obviamente ao aumento da competitividade entre o grupo. No Estado Gerencial há uma intensa exigência de eficiência, eficácia e produtividade e a criação de uma nova forma de propriedade, acrescida aos modelos público e privado, o modelo público não-estatal.

Atualmente acompanhamos o imenso crescimento do modelo de gestão gerencial nas escolas, advindo dos moldes tayloristas. Oriundo do campo empresarial, tal modelo adentra os espaços escolares criando sítios para que os objetivos do capital tomem corpo e passem a assumir as rédeas do processo. A manutenção do modelo taylorista pela via das ações participacionistas conciliadoras mantém um padrão autocrático de administração, tecido em fios neoliberais que têm no individualismo, gerencialismo e competitividade sua estrutura de funcionamento e concretude (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 10).

A prática do trabalho, no referido modelo, para alcançar a eficiência e a produtividade almejados, assume papel centralizador, controlador, consensual, fiscalizador e alienante.

Os contextos históricos, políticos e sociais, além da intensificação tecnológica e as contradições inerentes ao processo dialético, dialogam com novas concepções. Com lógicas complementares, porém distintas, surgem: a centralidade expressiva e a centralidade externa. A primeira, baseada na perspectiva institucionalista, nas abordagens sociológicas e na psicologia organizacional, possui lógica comportamentalista. O trabalho reassume centralidade elevada, com duplo perfil (multiprocessual e instrumental): rico em conteúdo e tecnologia para poucos e discriminante e instável para muitos. A gestão organizacional assume modelos diferenciados:

Os valores do trabalho do **marxismo** - o trabalho que expresse as características humanas (humanizador), digno, fonte de satisfação de necessidades básicas, racional, deliberado e desafiante - na concepção da **centralidade expressiva** são necessidades e motivações básicas do ser humano, apontadas com a legitimidade das ciências humanas

contemporâneas. Realça a questão da horizontalização das estruturas organizacionais e a participação, bem como a pluralidade do embasamento do poder. Defende a perseguição do seu conjunto de valores dentro de uma economia de mercado. Os principais valores são a expressividade, a riqueza de conteúdo do trabalho e o avanço tecnológico (BORGES, 1999, p. 5, grifos do autor).

Por fim, a concepção da centralidade externa, distingue-se da anterior por reduzir a centralidade do trabalho e defender o trabalho instrumental, a alta tecnologia e a redução da jornada de trabalho para aumento do lazer (consumista) fora do trabalho. É considerada dualista por estudiosos como Antunes (1995) em função de defender um trabalho empobrecido de significado e uma vida de prazer relacionado ao consumo.

Considerando-se os diversos modelos organizacionais e estilos de gestão na sociedade atual, observamos que os mesmos, ao se constituírem, não excluem os anteriores; ao contrário, ocupam espaços diversos sustentando sentidos e contrassentidos advindos das intensas (ou não) diferenças entre tais perspectivas, as quais adquirem predominâncias diversas em tempos distintos.

[...] O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

A citação acima descrita sinaliza a lente a partir da qual nossas análises se processam. Sabendo que a concepção de trabalho é construída histórica e socialmente, em dada materialidade econômica e política, sob a lógica das relações de poder estabelecidas implícita ou explicitamente, concebemos a coexistência e contraposição de diferentes concepções de trabalho, em dado contexto social.

Nesse sentido, conceituamos trabalho como propriedade primeira do ser humano; ação consciente, intencional e propositalmente realizada; prática superadora da ação instintiva. Entretanto, corrompido em contexto capitalista, passa a identificar-se à mercadoria perdendo-se o reconhecimento dos sujeitos nas ações por eles desenvolvidas. Somos contrários a essa perspectiva (dominante) por saber que na mesma ocorre: a adequação dos contextos ao

aperfeiçoamento dos sujeitos para atendimento ao novo modelo instaurado; a alteração do padrão de qualidade, outrora vinculado à hominização, agora agregando valor ao produto; a criação social das *necessidades básicas de sobrevivência* para manutenção e fortalecimento do consumo, portanto, do mercado; e, concomitantemente, a ressignificação da linguagem possibilitando que novas roupagens abarquem velhos temas, mantendo-se o conteúdo e alterando-se a forma (UHLE, 1994).

Nesta perspectiva, os sujeitos perdem o domínio de pensar os meios de produção e seus resultados, mantendo simplesmente sua força de trabalho, cujos fins tornam-se reduzidos aos lucros que, por sua vez, asseguram o *circuito* mercadológico do modelo capitalista. Destacamos, assim, a supressão da relação viva, dialética de constituição dos sujeitos e da espécie humana e o desenvolvimento da coisificação, da mercadorização, na qual, como citado anteriormente, os sujeitos são estranhos a si mesmos e, no esvaziamento da unidade concepção/execução, transformam-se em mercadoria.

Comungamos com Antunes, citando Lukács (2002, p. 136), que “O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem”. O grande diferencial dessa perspectiva está no fato de os sujeitos superarem a relação dos homens entre si e dos homens com a natureza com fins de adaptação e reprodução, assumindo um papel ativo, no qual a referida relação se processa a partir de raiz e consciência autogovernada. Nessa complexidade, a constituição dos sujeitos enquanto seres autônomos e críticos, cujas transformações pelas quais passam na realização do trabalho lhes permitem atingir um autocontrole consciente.

Essa consciência de si pela via do trabalho promove relações diferenciadas entre os sujeitos nos diversos âmbitos dos quais fazem parte: social, político, educacional, dentre outros. O sujeito que transita pelos diversos contextos sociais é o mesmo; se se constitui alienado em um, há o óbvio desdobramento nos outros. Se desenvolve sua autonomia em um, assim o faz nos demais.

No novo ser social que emerge, a consciência humana deixa de ser epifenômeno biológico e se constitui num momento ativo e essencial da vida humana. E a busca da vida cheia de sentido é socialmente empreendida pelos

seres sociais para sua auto-realização individual e coletiva. É uma categoria genuinamente humana, que não se apresenta na natureza. [...] Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da *liberdade* que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2002, p. 143).

Mas, como pensar essa concepção em contexto capitalista? Como lidar com os tensionamentos entre o autogovernar-se e o ser mero executor do trabalho gestado por outrem? Como efetivar ações dotadas de sentido aos sujeitos partícipes do contexto societal macro, se os mesmos são vistos e usados como ferramentas para alcance dos objetivos gerencialistas e metas mercadológicas? Tais questionamentos direcionam reflexões que exploramos ao longo deste estudo.

O padrão atual nos mostra o remodelamento do arquétipo embrutecedor e humilhante de trabalho, para o modelo sutil e camuflado de alcance dos resultados empresariais conciliado à ilusória valorização profissional e qualidade em função da modernização e tecnologia. O trabalho se organiza de maneira executora, burocrática e empobrecida de autonomia, com alto índice de exploração, mantenedor da lacuna concepção/execução, na qual o trabalhador continua mutilado, individualizado e discriminado, perdendo o sentido de si no trabalho e do trabalho para si.

1.2 Trabalho no campo escolar

Ao se conceber o homem enquanto ser social, que se constitui, humaniza-se e hominiza-se nas relações estabelecidas com o outro e a natureza, destacamos as articulações que instituem o homem sujeito sócio-histórico e político, processadas nas esferas da família, religião, política, trabalho, educação... A singularidade humana ocorre na coletividade, de acordo com as relações estabelecidas, na dialética interação entre os sujeitos.

O modo de ser, pensar, agir, gerir e compreender se organiza no fluxo das relações instituídas em meio ao dialético campo societal e cultural. Segundo Ianni (2005), “todo

indivíduo, tomado em sua singularidade ou como membro de coletividade, se forma, socializa, situa e move desde essas articulações” (LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE, p. 32). As organizações e estruturas sociais são produzidas historicamente, de acordo com as condições concretas postas e as contradições vivenciadas pelos sujeitos.

Concebendo a categoria Trabalho enquanto elemento central nesta pesquisa e acreditando que o ser humano se constitui *no* e *pelo* trabalho, compartilhamos com Lucena (2011, p. 87) que “é como expressão das relações concretas, históricas e sociais do seu tempo que as articulações entre o trabalho, a ciência e a educação são problematizadas”.

Neste sentido, analisar os sentidos e contrasentidos explicitados nas relações constituídas entre os homens e a natureza através do trabalho, é fator imprescindível à compreensão das transformações experienciadas pelos mesmos ao longo de sua historicidade, desde o controle concepção/execução desse homem quanto às suas ações/configuração/transformações, até a ilegitimidade do próprio trabalho, ocasionando a perda de si mesmo e da sociedade.

O homem, pela via do trabalho, hominiza-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, temos algumas reflexões importantes a fazer. A escola, enquanto espaço político pedagógico corresponsável pelo processo de politização dos sujeitos, deve obviamente, assegurar a fervura advinda das práxis dialéticas dos seus agentes primeiros: os trabalhadores da educação⁴. Como tem ocorrido a articulação

⁴ 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

desses sujeitos com as lógicas solidificadas nos campos macro, contraditórios e antagônicos, nos quais se perpetuam os interesses dos detentores do poder? Como o referido espaço tem contribuído para a perpetuação e para a negação da desvalorização e da precarização desse contexto de práxis efetiva? Que trabalhador constitui o campo escolar de trabalho?

O trabalhador não se extingue nesses processos. Por mais que as condições efetivas características da estrutura econômico-social capitalista o fragilizem, o homem/sujeito continua vivo, movido a tensionamentos componentes de sua constituição histórica. A dimensão política é inerente à sua existência e, portanto, à sua práxis. Problematicar as articulações em domínio na contemporaneidade é imprescindível para uma análise que se pretende crítica. Compreender o trabalhador escolar e seu campo de atuação, interligados ao contexto societal exige colocar nossa atenção na dinamicidade do processo e, de fato, perceber os interesses, as articulações e as mediações ali processadas.

Nessa perspectiva, destacando que a natureza política da escola e, nela, da ação educativa, ultrapassam os muros da escola, dialogamos com Frigotto (2010),

O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção e utilização do saber revela-se, então, como uma relação de classes. [...] Esse nível, necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital na medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe (p. 36).

Ora, se a dialética intrínseca à relação homem-trabalho não permite a aniquilação do sujeito ali presente, este não apenas transforma a natureza e a si mesmo na constituição de si e de sua coletividade, mas abarca a construção de saberes, conhecimentos e consciências na dinamicidade desse processo. Entretanto, a naturalização e rotinização de ações reprodutoras

geram uma cegueira⁵ inimaginável, produtora da apatia e da alienação, da desvalorização humana e da supervalorização do capital.

Analisando-se o contexto atual, fica claro que a organização escolar aí constituída se estabelece, em sua maioria, em modelo despolitizado, individualizado, fragmentado, burocratizado e hierarquizado de sociedade, fortalecendo a padronização empresarial necessária à manutenção do modelo societal vigente. Cargos, carreiras, competitividade, homogeneização, padronização, individualismo... Há um misto de diferentes concepções em luta na contemporaneidade, com proeminência para uma ou outra perspectiva. Tomar consciência desse contexto é imprescindível à superação de modelos alienantes e à instauração da autogestão.

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...

São as linhas de autoridade, burocratização e fragmentação sustentando o atual modelo social e, nele, o escolar. Lembremos a divisão social e técnica do trabalho, reproduzida no interior da instituição escolar, o surgimento das inúmeras especializações fortalecendo a hierarquização em nome de maior produtividade e eficiência, gerando o esvaziamento, a precarização e a desqualificação dos profissionais da educação. É a excessiva técnica e forma, com empacotamentos de ensino sustentando a imensa lacuna planejamento/execução, em detrimento do conteúdo e da politização dos sujeitos, fragilizando todos os campos de ação escolar.

⁵ Literatura interessante para reflexões é *O ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, que trata do esforço humano em se recuperar a lucidez e, com ela, impulsionar a reparação do perdido e a responsabilização dos sujeitos.

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 práxis 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 não articulação 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 não articulação mantém a escola um excelente e funcional campo de reprodução do modelo posto. Ela passa a ser produtiva para a materialização/manutenção das relações sociais de produção, posto ser improdutiva enquanto espaço de politização, problematização e debate. Esse desenho organizacional, como uma trama, 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).

Interessante notar que tal perspectiva se apresenta naturalizada. A marginalização do campo educacional escolar estendida aos sujeitos dessa instância faz com que, longe de se constituir um espaço de construção e difusão de conhecimentos, passa a escola a ser reprodutora de interesses dominantes *vestidos em roupagens* da classe trabalhadora. A própria estrutura da escola reproduzindo o modelo burocratizante e hierárquico de sociedade vivenciado demonstra esse processo.

Dentre as preocupações observadas, tanto em relação aos alunos quanto aos profissionais da escola, estão a adaptabilidade e a alienação dos sujeitos. É o correlato da divisão capitalista do trabalho desenhando-se e modelando-se na educação (ENGUITA, 1993). 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.

Sob o capitalismo ocidental, a burocracia é, ao mesmo tempo, o corpo que “organiza” a produção nas empresas privadas e semipúblicas e representa o poder executivo no funcionamento das grandes unidades administrativas, constituindo parte integrante do Estado. No modo capitalista de produção, ela administra uma coletividade. Para servir ao capital, recebe dele um conjunto de imunidades e privilégios (mordomias) e pulveriza a responsabilidade. Ela é independente e soberana perante a coletividade e possui relativa autonomia em relação à classe dominante, que utiliza para definir seus métodos de recrutamento, sistema de produção, estatuto e condições de trabalho (TRAGTENBERG, 2004, p. 209, grifos do autor).

Desqualificação, desprofissionalização e desvalorização social e econômica são algumas das características advindas desse modelo. A educação escolar, ao vigorar a formatação do homem ao modelo implantado, permite a reprodução e a perpetuação da ideologia incidida das instâncias macro no interior na escola, que se transforma também em campo de reprodução.

Mais ainda, devemos considerar a ideologia produzida pela escola não como o produto impessoal de uma estrutura social sem agentes, mas como algo que deriva da experiência cotidiana dos agentes das relações sociais da educação, da forma como vivem regularmente essas relações sociais, e que existe não como uma entidade reificada, mas personificada em sua consciência individual (ENGUIITA, 1993, p. 232).

Enguita (1993), discutindo os contextos e processos de produção da ideologia, defende a priorização das relações sociais da educação frente à transmissão do discurso ideológico. Explicita o quanto a própria estrutura organizacional da escola prepara e domestica o aluno à aceitação e ao atendimento das necessidades já implantadas, como o modelo de avaliação que, individualizando a aprendizagem e criando potenciais competidores, foca-se em provas e testes para seleção, por exemplo, em nível nacional, o Enade, a Prova Brasil e afins.

Da mesma forma que nas diversas instâncias de trabalho, na escola, o processo de motivações e recompensas extrínsecas, inerentes a esta lógica, visam alienar o aluno que, não vendo coerência em seu processo escolar, distancia-se da importância de sua autoria frente à construção do conhecimento e à sua participação ativa, motivando-se (quando o faz) única e exclusivamente pelas notas. Preparação conveniente para continuar estranho a si mesmo no campo de trabalho (ENGUIITA, 1993), atendendo cegamente às exigências postas, colocando-se na roda viva de atender às metas postas pelo mercado em modelo capitalista. E o ciclo se repete.

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 (1983) 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).

Nesse sentido, o professor perde-se enquanto profissional, limitando-se ao campo individual de reproduzidor do aparelho escolar. Tanto ele quanto os demais profissionais da escola passam de autores a reproduzidores 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 reproduzidores da lógica de um modelo centralizado e burocrático.

Ao reduzirem sua prática diária à informação de conteúdos na maioria das vezes estanques e desvinculados do contexto social, econômico, político e cultural, direcionando suas ações à preparação para provas de vestibular e Enem, por exemplo, praticamente destituindo a escola de seu campo politizador, o professor assume-se reproduzidor, alienado e alienante. Na contemporaneidade, tais modelos delineiam-se à luz da harmonização e da personificação, nas quais o processo pela democratização desenha-se artificializado, reduzindo-se à convenção e submissão às leis mercadológicas.

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. Ora, como perceber-se uma força coletiva nessa individualização e fragmentação excessiva? 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.

Culpabilizar a família, o aluno, as condições sócio-econômicas dos mesmos, as condições físicas e materiais da escola, o baixo salário do professor, dentre outros, transformou-se em *lugar-comum* para os profissionais da educação, sempre que se faz necessário justificar a fragilidade do contexto educacional escolar e colocar a impossibilidade de superação, apesar das lutas dos trabalhadores da educação.

Ora, parece-nos interessante que verbas sejam direcionadas, escolas sejam construídas, propostas didático-pedagógicas sejam aprimoradas, avaliações nacionais, prêmios e destaques sejam criados (camuflagens pedagógicas)... E a mola propulsora permanece. Não estaríamos lidando com a maquiagem e as vestimentas, e deixando o conteúdo de lado? Não estaríamos discursando frases feitas e ampliando a burocratização imobilizadora?

Em espaço cuja ênfase está no trabalho parcelado, subdividido, burocrático, informativo e despolitizado, com a relação de dominação e submissão ressaltada, 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.

Assim, “a cultura e os conhecimentos escolares apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificáveis [...]” (ENQUITA, 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).

Tragtenberg, em suas críticas a tal modelo de organização do trabalho pedagógico e a partir das experiências concordadas com a Pedagogia Libertária, trouxe como fundamentos a defesa da “educação ‘integral e igualitária’ como condição de auto-emancipação dos trabalhadores e portanto de toda a sociedade” (1980, p.57). Nesse sentido, a autogestão do ensino, a autonomia e a solidariedade constituem-se pilares indiscutíveis do processo. Estando a compreensão do Trabalho Pedagógico enraizada à compreensão da categoria trabalho, importa-nos predominar a lente a partir da qual realizaremos nossas reflexões.

Para Maurício, o sentido revolucionário das lutas sociais é dado pela autonomia e auto-organização do movimento dos trabalhadores, o qual deve partir da base para o topo. [...] A crítica à burocracia levou-o a distanciar cada vez mais das organizações políticas. O questionamento das relações de poder constitui o cerne de sua obra. Em torno desse eixo ele assume uma postura política em defesa da autonomia operária, dando a esta atitude um sentido libertário. A autogestão se insere nesta perspectiva (SILVA, 2008, p. 139-141).

A alteração do estado natural das coisas para o estado aprimorado, consciente, social e culturalmente organizado, ocorre na capacidade humana de *esculpir*, no material natural, seus projetos, sua intencionalidade. Esta projeção/impressão advém da interação dos sujeitos com a natureza e entre si, nas contradições postas pela própria constituição da contextura material da qual fazem parte.

Neste sentido, a educação é, junto ao trabalho, elemento do fazer-se humano, não acidental, mas histórico e social (SAVIANI, 2007). 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/revolução 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*. Para tanto, exige responsabilização e autonomia. Essa, entretanto, ainda que tratada na Constituição Federal de 1988 e editada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, é elemento de discussão nos debates sobre a democratização, carecendo de problematizações e ações efetivas se o que se pretende é sua efetivação.

Não negamos, com isto, o avanço advindo destes campos legais, sobretudo na LDB 9.394/96, quando: a) no artigo 15, aborda a autonomia das instituições de Educação Básica; e b) no inciso III do artigo 35, destaca a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos educandos do Ensino Médio. Sabemos que este avanço é necessário, mas insuficiente, já que não assegura por si só as materializações nas práxis dos sujeitos.

Este processo de *hominização/humanização* possibilita ao homem assumir-se cada vez mais sujeito de suas próprias ações, mais autônomo. É esta perspectiva conceptual/intencional a mola propulsora e o mecanismo regulador do trabalho humano. Segundo Braverman (1980, p. 53),

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.

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 os olhares dos pontos nodais da modalidade de trabalho e consequente 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.

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 e superadora 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.

Assim, a história nos mostra uma deturpação neste processo outrora determinante, evidenciada no fato de o homem suprimir a unidade concepção/execução, dando à primeira, primazia sobre a segunda. A dominação advém do poder construído sobre as bases desta fragilização, cuja amputação da lógica orgânica resulta no distanciamento da concepção que passa, agora, a determinar e gerir a execução concretizada *pelas mãos* de outrem. Neste sentido, compartilhamos com França e França (2011, p. 174) que, ao analisarem tal quebra materializada na divisão do trabalho educacional, questionam: “a educação estará, em suas várias dimensões, ‘a serviço’ da humanização ou da alienação?”

Ora, sob a lógica vigente, as formas de controle das ações humanas pela burocratização e mecanicização 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. É o famoso mascaramento legitimando a vida do capitalismo e o *abatimento* dos sujeitos políticos.

Segundo Von Mises (1987), o capitalismo e seu movimento foram imprescindíveis à melhoria de vida dos sujeitos, já que lhes permitiu, pela livre escolha, concretizarem seus planos de vida da maneira que preferissem. Defende, assim, o fortalecimento do capital para a melhoria das condições materiais da humanidade, discutindo que

A característica essencial do capitalismo moderno é a produção em massa de mercadorias destinadas ao consumo pelo povo. O resultado é a tendência para uma contínua melhoria no padrão médio de vida, o enriquecimento progressivo de muitos. O capitalismo desproletariza o “homem comum” e o eleva à posição de “burguês” (VON MISES, 1987, p. 08, grifos do autor).

Ora, o uso da personificação justificando todas as conquistas e fracassos humanos; o direito de escolha defendido enquanto poder dos sujeitos, esquecendo-se de que as próprias

construções dos desejos e das necessidades humanas se processam na construção coletiva, são instrumentos fortes de manutenção e sustentação do modelo vigente atual. As necessidades são criadas para justificar o consumo, deixando robusto o mercado enquanto gestor do trabalho humano.

Inverte-se, portanto, a lógica na relação homem/natureza, homem/sociedade, donde 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. Neste sentido, Lucena (2011, p. 96), discutindo Marx, cita que “a ciência do capitalismo não existe mais no cérebro dos trabalhadores, pelo contrário, se manifesta nas máquinas que agem sobre os trabalhadores como uma força estranha, como o próprio poder da máquina”.

A partir do momento em que os sujeitos tornam-se estranhos a si mesmos, alienando o inalienável, torna-se imprescindível que o trabalho passe 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.

Se o processo de reorganização do trabalho está originando uma forma de controle do processo produtivo mediante a introdução de tecnologias de

informação e práticas gerenciais, cujo discurso assenta-se na cooperação, no envolvimento e na parceria do trabalhador (PREVITALI, 2011, p. 35-36),

nada mais conveniente à manutenção e fortalecimento desta concepção, que a ilusão da participação e da autonomia dos sujeitos também na instância educacional escolar. Entendemos que, contraditoriamente ao discurso de desregulamentação, descentralização, autonomia e democratização, vivenciamos a ampliação do poder centralizado pelo direcionamento de ações e a avaliação de processos.

Tragtenberg (2004), ao analisar as relações entre trabalho/educação em contexto neoliberal, aponta que

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessam, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global (p. 46).

Nas análises da educação escolar, campo carente de uma identidade mais social e pedagógica, Lima (2008b) expõe que o arquétipo da administração educacional enleia-se ao da macroestrutura da qual ela faz parte. Pela incorporação da lógica empresarial e produtiva em suas ações, a escola assume uma concepção de trabalho cada vez mais direcionada à individualização, uniformização, autocracia e hierarquização para atendimento ao mercado. É a educação distanciada de seu papel de “formação de sujeitos que defendam a construção de uma sociedade anticapital” (2008a, p. 141), assumindo o compromisso de preparar indivíduos que acatem as necessidades definidas pela lógica mercadológica, “na qual o Estado, mais que interventor, se metamorfoseia no próprio mercado” (2008a, p. 137).

Como assevera Paro (2010, p. 24), “o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito.” Condição constituída no processo humano de fazer história e produzir cultura. Condição social e política, posto que humana. Condição política, transformadora, dinâmica e contraditória. Assim sendo, se fazer história e produzir

cultura exige a participação dos sujeitos, confirma-se, mais uma vez, a autonomia e a responsabilização como pilares do processo.

Tragtenberg deixa, dentre as inúmeras contribuições advindas de seus estudos e ações efetivas/militâncias, uma gama considerável de escritos sobre a / na /para a práxis dos sujeitos da educação escolar, nos quais descortina a complexidade, a dinamicidade, as contradições e as inconsistências dos processos relacionados ao trabalho, sobretudo ao trabalho pedagógico, expressão do contexto macro, constituída/constituente das tramas do modelo societal vigente.

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. Há uma constante busca de atender à demanda, alcançar metas, competir, burocratizar-se e tornar-se, também, mercadoria e/ou ferramenta no processo de trabalho. 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 em busca, inclusive, de premiações para os mais valiosos profissionais; aqueles que se diferenciaram por superar as exigências impostas. Para isso, muitas são as modalidades de investimentos por parte dos detentores do poder: salários diferenciados; promoções; lazer na própria empresa; tablets; celulares... Tudo para que durante as 24h do dia o trabalhador esteja na ativa, disponível, atuante...

Terminologias diversas são utilizadas como maquiagem, a cobrir as mazelas do *rosto* adotado de fato. Como exemplos simples, reforçamos os modelos de trabalhadores/funcionários/empregados que passam a ser chamados de parceiros e colaboradores, os destaques em reuniões para os profissionais do mês, dentre outros.

A divisão do trabalho, para além das funções e estruturações hierárquicas, mantém ainda sua raiz na divisão do trabalho material e intelectual, a qual tem na burocratização das ações, elemento imprescindível de manutenção.

Grande equívoco cometido é reduzir a burocracia a questões meramente técnicas, retirando dela o grande poder de dominação. Antunes (2002, p. 160), citando Nicolas Tertulian analisa que

[...] as reificações “alienadas” ocorrem quando a subjetividade é transformada em um objeto, em um “sujeito-objeto, que funciona para a auto-afirmação e a reprodução de uma força estranha. O indivíduo (...) chega a auto-alienar suas possibilidades mais próprias, vendendo por exemplo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas, ou, em outro plano, sacrifica-se ao ‘consumo de prestígio’, imposto pela lei de mercado” (1993, p. 441, grifos do autor).

Temos, assim, a vida cotidiana enquanto campo dialético e tensionado de alienação e desalienação dos sujeitos. A educação, posta enquanto espaço/tempo de práxis política, necessita de sujeitos que 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. Ora,

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, com vistas ao alcance de metas postas pelo modelo mercadológico dominante. 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.

Nessa lógica, quem é o trabalhador? Qual sua concepção de trabalho? Por qual lente analisa seu contexto e as relações nele estabelecidas? Como se percebe? Seria trabalho uma ação fadigosa e prejudicial, realizada apenas para se receber um salário que nem sempre é suficiente para condições dignas de sobrevivência? Seria trabalho educacional escolar contexto de competição e lutas incessantes por alcance de metas, sejam relacionadas a aspectos materiais ou intelectuais?

Se assim for, dificilmente se constituirá campo de politização, criação e transformação, tanto quanto como espaço de hominização e autonomia. Não fôssemos nós sujeitos políticos, dinâmicos e históricos, talvez esse modelo atendesse. Entretanto, nos

constituímos historicamente, nas relações estabelecidas com a natureza e os demais sujeitos, em campos de disputa e tensionamentos, o que nos responsabiliza por ações efetivas e diferenciadas.

A própria dialética inerente à constituição dos sujeitos sociais nos deixa na inquietude tensionadora da manutenção e reprodução do sistema em relação à transformação e construção de si, com autonomia e autoria. Isto indica que os processos sociais estão em movimento e em disputa, assim como em disputa estão as concepções e práticas de trabalho, trabalho escolar e concepção de educação.

É também na escola, desenhando-se em contexto dinâmico, dialético, de reprodução e resistência frente ao modelo macro, que os sujeitos se constituem trabalhadores. Sujeitos políticos com atuação política, posto que o pedagógico enraíza-se nas tramas políticas, sociais e culturais do modelo societal 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 descortinar 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.

No próximo capítulo trataremos das concepções de trabalho e suas interconexões com a prática pedagógica dos sujeitos sinalizando como o trabalhador da educação se constitui e constrói seu campo de atuação profissional. Analisaremos a lógica da administração do trabalho escolar e seu desenvolver junto às abordagens que se desenham ao longo da trajetória, bem como descortinaremos as possibilidades do debate por uma práxis libertária.

CAPÍTULO 2

As Concepções de Trabalho Escolar e a Pedagogia Libertária

2.1 Administração e Trabalho Escolar

A administração é uma atividade essencialmente empírica. Ao administrarmos qualquer coisa, seja ela uma empresa, um exército ou nosso próprio tempo, estamos procurando formas de interagir com a realidade que nos cerca, na busca de determinados objetivos (PARK, 1997, p. 1).

A citação acima descrita nos remete à análise do conceito administração e a suas diversas concepções. Sua historicidade demonstra ser uma prática antiga, que remonta ao início da civilização; entretanto, enquanto ciência, alicerçada na racionalidade e na organização, criadora da lacuna entre planejamento e execução do trabalho, a administração é recente, trazendo diferenciais consideráveis nas ações humanas ao longo da história do trabalho. Não pretendemos realizar uma extensa explanação sobre o tema; apenas uma breve incursão histórica, a fim de contextualizar nossas discussões.

Partindo do modelo feudal, vivenciamos períodos distintos no que concerne à lógica das relações de trabalho. Desde o crescimento do ofício do artesão, passando à criação de corporações artesanais que monopolizaram o trabalho e a indústria manufatureira em dadas regiões (PARK, 1997), à concorrência e primazia do lucro sobre a troca outrora dominante, ao desenvolvimento do comércio, centralização do poder e controle de recursos, dentre outros, vemos a composição do Estado absolutista – legitimado pelo pensamento de Thomas Hobbes – protegendo a indústria nacional e, em crítica a ele, o desenvolvimento do pensamento de filósofos liberais como John Locke, considerado o pai do Liberalismo, e do pensamento econômico clássico de Adam Smith, que defendia total liberdade de iniciativa privada sem intervenção do Estado.

No período inicial, com o predomínio do sistema doméstico, o artesão ainda detinha a propriedade de sua oficina, bem como de seus instrumentos de trabalho. Em época posterior,

do século XIV ao século XVIII, o artesão independente começa a desaparecer, dando lugar ao trabalhador assalariado.

Em uma fase posterior do sistema manufatureiro doméstico, no sistema fabril, o mercador-capitalista passa a ter propriedade das máquinas e dos instrumentos de trabalho e, muitas vezes, do prédio e das instalações no interior das quais a produção se realizava. O empreendedor, nesse tipo de sistema, contratava os artesãos para acionarem os instrumentos de trabalho e exercerem a sua habilidade técnica fabricando os produtos. Fornecia-lhes a matéria-prima e apropriava-se dos produtos acabados, pagando apenas por sua mão-de-obra. Com a consolidação do sistema fabril, o artesão passou a vender apenas sua força de trabalho. Dessa forma, a busca por eficiência e lucro passa a substituir a lógica da corporação de ofícios, baseada no exercício da autoridade tradicional e no sistema de trocas (MOTTA, 1991, p. 26).

Na continuidade desse processo, com a Revolução Industrial, imenso crescimento econômico se efetivou trazendo, contudo, prejuízos sociais consideráveis. O abandono do trabalho no campo e a venda da força de trabalho em troca de míseros salários em busca de sobrevivência fizeram com que, independente da faixa etária, famílias inteiras trabalhassem precariamente por até 16 horas diárias.

Com uma vida precária em termos de higiene básica, saúde e sem condições mínimas de trabalho digno, conciliada à não regulamentação das relações trabalhistas desencadeou-se a criação e o fortalecimento de sindicatos e movimentos sociais diversos, enquanto formas de resistência de sujeitos que, mesmo envoltos em sistema de amarras e desumanização, vivem o tensionamento reprodução-resistência.

Dentre tais resistências, destacamos o socialismo utópico – sendo Henri de Saint-Simon um de seus expoentes, posto ser um dos fundadores do socialismo – admitindo a eficiência dos empreendimentos industriais, bem como a propriedade privada, desde que beneficiassem as massas, superando a irracionalidade do sistema capitalista. Outra perspectiva, avessa ao socialismo utópico, foi o materialismo histórico - Karl Marx – que negava veementemente a lógica capitalista, defendendo a destruição da mesma e a instalação de uma sociedade socialista sem classes.

Nesse contexto, ainda que com críticas diversas, o fortalecimento da concepção posta efetiva-se. Constrói-se um modelo gerencial rudimentar, com vistas a assegurar a divisão de tarefas com maior produtividade e, por conseguinte, maiores lucros para o capitalista. Tais transformações direcionam o surgimento da Escola de Administração Científica – Escola Clássica – no início do século XX, com os pioneiros da racionalização do trabalho.

Os economistas clássicos foram os primeiros a cuidar, de um ponto de vista teórico, dos problemas da organização do trabalho no seio das relações capitalistas de produção. Podem, pois ser chamados os primeiros peritos em gerência, e seu trabalho foi continuado na última parte da Revolução Industrial (BRAVERMAN, 1980, p. 82).

Ainda visando aplicar a gerência científica para resolver os problemas advindos das relações de trabalho estabelecidas nas empresas capitalistas em intensa expansão, destaca-se a grande fragilidade desse processo o qual, desconsiderando as condições de trabalho e objetivando a máxima produtividade, intentava o controle, o adestramento, a adequação dos trabalhadores à lógica do capital, considerada inexorável. Nessa perspectiva, Taylor fora um verdadeiro representante da instauração de uma tendência preexistente. Braverman (1980), analisando a gerência científica, destaca as análises de Lyndall Urwick (1945),

O que Taylor fez não foi criar algo inteiramente novo, mas sintetizar e apresentar ideias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam força na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX. Ele deu filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e experiências (p. 85).

A concepção de controle em Taylor⁶ foi, entretanto, um diferencial, pois para além da definição das práticas lacunares dos trabalhadores, com jornada de trabalho pré-determinada, linhas de produção duramente definidas e supervisão constante, a gerência assumia papel rigoroso, com interferência direta na execução do trabalho em si escapando, mais ainda, das

⁶ “O Taylorismo é uma estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho e, juntamente com o fordismo, integra a Organização Científica do Trabalho. Conjugado à utilização intensiva da maquinaria, sua ênfase é no controle e na disciplina fabris, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de se assegurarem aumentos na produtividade do trabalho” (CATTANI, 2002, p. 309).

mãos e autoria do trabalhador que perdia totalmente qualquer possibilidade de decisão sobre seu próprio trabalho.

A administração desenhava as ações estruturais e organizacionais das empresas acreditando que a adequação nesses âmbitos asseguraria a ampliação da produção com redução de tempo, ou seja, “o aperfeiçoamento dos sistemas garantiriam por si só os resultados desejados. [...] Trabalhava-se com o pressuposto de racionalidade absoluta. A fé na capacidade e no engenho humano parecia, então, ilimitada” (MOTTA, 2002, p. 31).

Segundo Motta (2002), o foco da administração científica sempre foi empresarial e não social. De tal modo, algumas características identificam essa concepção: quanto mais dividido o trabalho, maior a produtividade; a departamentalização é critério de agilidade; as decisões centralizadas asseguram o alcance dos objetivos empresariais; o foco nas tarefas assegura sistemas perfeitos.

Advindas desse processo, no dialético tensionamento *reprodução-resistência*, condutas burocráticas foram consideradas positivas por alguns estudiosos em função de ações de padronização de funções, seleção e treinamento de pessoal, regulamentação das relações de trabalho, mobilidade social, já que os trabalhadores não estavam mais controlados pelos mestres-artesãos, dentre outras. Por outro lado, críticas redundantes ao sistema também se fortaleceram. Segundo Motta, citando Hoxie (1966, p.17):

Para os críticos do sistema, as associações de trabalhadores e sindicatos, o objetivo da Administração Científica era aumentar o lucro da classe dirigente às custas da limitação dos direitos e bem-estar dos empregados. Dessa forma, para os trabalhadores, a Administração Científica os definia como um mero instrumento de produção. O trabalhador era reduzido a uma ferramenta ou máquina dentro da grande engrenagem produtiva. Criticava-se a mecanização do elemento humano e a redução de sua importância dentro do processo produtivo. Criticava-se o fato de a classe trabalhadora perder a “voz” e o direito de opinar na elaboração dos processos produtivos (2002, p. 45, grifos do autor).

Interessante analisarmos o trecho “O trabalhador era reduzido a uma ferramenta ou máquina dentro da grande engrenagem produtiva”. Não nos parece muito diferente olharmos para

esse *trabalhador/ferramenta* e olharmos para os trabalhadores da educação escolar quando, ao assumirem-se reprodutores de quantidades inexplicáveis de conteúdos e informações (em detrimento da criticidade, politização etc, que exigem debate, amadurecimento, análise, síntese, contextualização...), trabalhando na maioria das vezes em condições precárias, com salários vergonhosos e tomando a maior parte de seu tempo com ações burocráticas/burocratizantes. Assumem-se, portanto, instrumentos de reprodução submissos e obedientes.

De volta à revisitação histórica, apesar de a burocracia ser considerada importante para a racionalização das atividades humanas e alcance dos objetivos empresariais, estudos organizacionais foram aos poucos desconstruindo essa ideia, defendendo que o ser humano não é inteiramente previsível e controlável. Direciona-se, então, ao aprimoramento do conceito de ser humano ligado à afetividade e motivação, o que abre campo para as discussões dos aspectos internos relacionais da organização empresarial. Com isso, no início dos anos 1990, surge a Escola de Relações Humanas, a partir de estudos realizados pela Academia Nacional de Ciências e, posteriormente, pela Universidade de Harvard.

Como principais características desse modelo temos o Homo Social, no qual o ser humano é condicionado pelo sistema social e pela biologia; possui comportamento complexo; é afetivo e social; e tem necessidade de afiliação a grupos informais, podendo comunicar-se entre si frequentemente (MOTTA, 2002). Nessa perspectiva, o administrador deve ser conhecedor dessas características, a fim de conciliar as necessidades dos sujeitos e da organização. Assim, são criadas técnicas diversas (devidamente planejadas e desenvolvidas) para conhecimento do perfil do grupo, bem como possibilidade de estímulo à motivação, posto acreditar-se que pessoas motivadas trabalham melhor e, portanto, buscam o alcance dos objetivos da organização.

Também a essa escola muitas foram as críticas. Dentre elas destacamos: a preocupação demasiada com o trabalhador enquanto aspecto de prejuízo ao consumidor (a empresa aumentaria seus custos, que seriam repassados) e possível redução de lucros do proprietário; e a manutenção do adestramento outrora criticado, dessa vez com discurso avesso e prática semelhante, já que o trabalhador continuaria passível de controle em função dos estímulos

planejados e efetivados pelo empregador. Além disso, estudos demonstraram um alcance não satisfatório na relação satisfação empregado-lucro empregador.

O conceito de homem complexo e da identidade enquanto elemento em construção tomam corpo nos estudos. Teorias de motivação e liderança se desenvolvem sem, entretanto, percebermos transformações efetivas no pano de fundo da lógica da administração clássica. Atualmente, sob o véu da gestão participativa, da satisfação das necessidades psicossociais, da parceria e da colaboração, a manutenção de amarras conservadoras se mostra cada vez mais preservada.

Tais amarras, silenciosas e com perfil “amigável”, vão *minando* os espaços de trabalho e as mentes dos trabalhadores, tornando-se naturalizadas em discursos outros, que levam a pensar que todos os sujeitos são autônomos, partícipes das decisões tomadas. Trazendo essa análise para o campo escolar, temos a naturalização dos discursos democráticos na falácia da superação da gestão autocrática. O perfil participacionista transveste a participação de fato e a transformação efetiva não se processa. Nesse sentido, clarifica-se o não alcance efetivo da superação dos modelos autocráticos de outrora. Segundo Shimamoto (2011, p. 47)

Se no contexto sociopolítico não se concretizou a quebra das amarras de um sistema burocrático autoritário e nem a superação da visão fiscalizadora com vias à materialização de um contexto ético/político, na gestão educacional não poderia ser diferente. Sendo assim, não se alcançou a reforma da gestão educacional; os discursos de superação da gestão autocrática não ganharam consistência nem solidez, o que gerou a atual falta de legitimidade e sustentabilidade.

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 societal 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.

Nesse contexto, nas relações constituídas historicamente, o modelo em análise adentra as escolas com força total, assumindo papel controlador e burocrático em função dos objetivos da organização. A estruturação das organizações diversas se processa atendendo à lógica capitalista concreta: social, histórica, política e econômica, na qual a divisão

planejamento e execução tomam corpo e são naturalizados. A fim de assegurar que ações burocratizantes e alienantes se perpetuem nas escolas, muitas atividades extras, verdadeiros apêndices são inseridos nas instituições educacionais escolares, alguns mais direcionados às escolas públicas e outros abarcando as demais instâncias.

Embora cientes de que a escola é, ou deveria ser, um agente de transformação do meio social em que se insere, seus dirigentes se veem às voltas com um grande rol de obrigações suplementares (vacinação, tratamento dentário, pediculose, campanhas, concursos, levantamento de dados, promoções etc), ficando as atividades específicas, por forças das circunstâncias, relegadas ao segundo plano (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 92).

As condições de trabalho afetam o trabalhador em geral envolvendo, portanto, o trabalhador educador. Assim, ao perder de vista a própria natureza do trabalho pedagógico e da ação do administrador escolar, o trabalhador da educação perde-se enquanto sujeito crítico e politizado, dando consistência a uma atuação burocrática que abre espaços para que a escola perca a si mesma enquanto espaço de crítica, politização e transformação.

A organização do trabalho escolar, desvirtuada de sua função primeira⁷, 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

⁷ 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).

dificuldade de se perceber enquanto sujeito é diretamente proporcional à facilidade de adequação e reprodução dos discursos e práticas reprodutoras. Pensemos, então, nas abordagens pedagógicas conciliadas ao contexto em análise.

2.2 Trabalho Escolar e Abordagens Pedagógicas

Sempre que analisamos temáticas relacionadas ao espaço educacional escolar, é imprescindível adentrarmos as abordagens pedagógicas que ali têm sua existência, em processos dialéticos de criação, reprodução, reformas, reestruturação, negação, transformação... Nesse contexto, antropologias, ideologias subjacentes aos sistemas historicamente constituídos são traduzidos em concepções e práticas pedagógicas. A educação tem, deste modo, “um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social” (GADOTTI, 1999, p.18), sendo corresponsável pela manutenção/reprodução ou transformação da sociedade e, portanto, da práxis do trabalhador.

Como as concepções de trabalho são constituídas historicamente, em condições materiais organizadas, no contexto hodierno, o modelo dominante é o de trabalho alienante, coisificado, burocrático, gerenciado. Constituída nesse contexto, a educação escolar e sua prática pedagógica delineiam diferentes abordagens que trazem em si objetivos, metodologias, gestões específicas.

A concepção crítica da cultura escolar se articula sobre a idéia de que a escola é um lugar de luta entre interesses em competição onde se negocia continuamente a realidade, significados e valores da vida escolar [...]. A prática educativa de uma escola, sua definição de pedagogia e currículo, avaliação e disciplina, é resultado das políticas culturais que caracterizam cada escola em particular (ESCUDERO E GONZÁLEZ, 1994, p. 91).

Os tensionamentos vivenciados na instância macro se reproduzem na escola. Daí a importância de se analisar o contexto social, político e econômico junto à organização escolar. A compreensão do processo de trabalho na escola exige ultrapassar seus muros e descortinar

críticamente a dinâmica das relações existentes entre educação e política no modelo societal vigente.

Saviani, ao tratar da pedagogia revolucionária, destaca: “A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (2008, p. 52). Sabendo-se que a dialética transversaliza e enraíza a práxis humana, temos que mesmo determinada, a escola influencia aquele que a influencia. Assim, ela, concomitantemente, determina e é determinada, o que solidifica seu poder (ainda que secundário) no processo de transformação da sociedade.

É inegável que o fenômeno educativo é concebido de tantas formas quantas forem suas raízes conceituais históricas, políticas e sociais. Tais formas, entretanto, não são necessariamente exclusivas, mas constituídas por padrões dominantes que, tensionadas em relação às demais concepções, ora se aproximam, ora se distanciam, privilegiando determinadas modalidades de ação pedagógica específica em detrimento de outras. Assim, acompanhamos a construção de diversos reducionismos nas ações educacionais.

As abordagens pedagógicas são, nesse sentido, organizadas com a finalidade de instrumentar a análise da prática em sala de aula, considerando-se: os pressupostos teórico-metodológicos adotados; o contexto econômico-político e os interesses hegemônicos de cada momento histórico para sua concretização; a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola.

Enquanto organização macro, para melhor compreender as lógicas postas, consideramos as vertentes Liberal e Progressista. Segundo Libâneo (1990, p. 21, grifos do autor),

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A vertente Liberal é, nesse sentido, considerada autocrática e não crítica, pois atende aos princípios mantenedores e fortalecedores do modelo capitalista posto, apesar de alguns discursos camuflados. Segundo Uhle (1994), contextos demonstrando que “nova roupagem envolve um velho tema, mas não muda seu conteúdo” (p. 54).

Já a vertente Progressista critica o modelo capitalista e a organização social em classes. Nesse sentido, luta pelos direitos dos sujeitos sociais, reivindicando ensino público, gratuito e de qualidade; considera a escola parte de um todo social, político, histórico, econômico, defendendo-a como espaço dialético tanto de reprodução e manutenção quanto de desenvolvimento da criticidade e luta por transformações.

Assim, com diferenças marcantes entre as vertentes, as abordagens de ensino são desenhadas e estruturadas, sendo: na vertente liberal, as abordagens tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista; na vertente progressista, as abordagens libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Segundo Mizukami (1986, p. 2),

As teorias do conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto.

A autora organiza as referidas abordagens considerando a lente a partir da qual cada uma se organiza e se estrutura. As concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento, educação, dentre outras, é que darão as nuances de tais análises e estruturações. A primeira delas, a abordagem tradicional, incluindo tendências e manifestações variadas, é considerada uma “abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos” (MIZUKAMI, 1986, p. 7).

Nessa perspectiva, tal escola valoriza os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história, considerando o aluno uma “tabula rasa” sobre a qual serão impressos

todos os novos conceitos. A aprendizagem é considerada externa ao aluno cabendo o ensino, portanto, ao professor, principal sujeito no processo. A ideia é manter a cultura e a sociedade postas, preparando as pessoas para atenderem às necessidades da mesma.

O modelo educacional tem seu foco no individualismo, já que este está em processo de internalização do mundo externo para perpetuá-lo, sendo a metodologia principal a aula expositiva, na qual quem detém o saber informa e quem nada sabe, recebe. As ações pedagógicas de ensino-aprendizagem são modelos prontos a serem seguidos para a aquisição dos conhecimentos – produto da educação escolar. A escola assume, nesse sentido, função primordial:

Segundo Émile Chartier (Alain, 1978), defensor deste tipo de abordagem, a escola é o lugar também por excelência onde se raciocina. Defende um ambiente físico austero para que o aluno não se distraia. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos (MIZUKAMI, 1986, p.12).

Fica claro, portanto, a relação verticalizada e distanciada entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, donde a rigidez, o autoritarismo e o distanciamento são condições para o alcance dos objetivos propostos. Ora, se o aluno está ali para receber informações prontas e acabadas e o professor para repassá-las, o processo ensino-aprendizagem é focado na instrução, automatização e a homogeneização.

Nenhum dos sujeitos envolvidos, professor e aluno, possui autonomia, ao contrário, são como marionetes nas mãos do sistema. O excesso de informações que compõem os currículos, a força burocrática dos sistemas escolares e a hierarquização mantenedora da lacuna planejamento/execução são fatores potencializadores desse processo de inculcação acrítica.

O contexto social, político, econômico e cultural, em sua dinamicidade histórica, não é considerado pela escola, pois se assim o fosse, seria impossível assegurar modelos de ensino-aprendizagem únicos, adestradores e silenciadores. Os sujeitos não são preparados para a criticidade e a politização, mas para a reprodução e a manutenção do modelo societal, considerando-o pronto, definido, ainda que o considerem inadequado. Isso sinaliza o porquê

das muitas reclamações consumidas na falta de ações coletivas organizadas e conscientes. Ficam, assim, no patamar da reclamação e não da ação crítica pela transformação.

Luckesi (1994), em suas análises, explicita as tendências pedagógicas dentro de campos distintos e tensionados, demonstrando modelos vivenciados no processo de educação escolar, sobretudo nas manifestações ocorridas no interior das escolas e, especificamente, na prática de sala de aula.

Constituídas em campo liberal, desenvolveram-se as pedagogias: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Já em contexto progressista, o estudioso destaca as pedagogias libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos.

Trazemos a essa contextualização, brevemente, os aspectos mais significativos de tais tendências, sinalizando os indicadores que lhes dão identidade e diferenciação em relação às demais. A tendência liberal, ao reforçar na escola a função de preparação do homem para realização de papéis sociais pré-definidos, direciona a práticas adaptativas, com ensino humanístico, distanciado das relações sociais estabelecidas.

A escola é um apêndice social que, contraditoriamente, usa o modelo para formação / formatação de sujeitos reprodutores, ao mesmo tempo em que desconsidera as relações escola-sociedade no sentido de um olhar politizado que enxergue o imenso campo de contradições e embates existentes. Seja no formato da pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva ou tecnicista, essa modalidade visa manter o status quo.

A primeira delas, tradicional, apesar de enraizada em antiga data, ainda hoje se mantém ativa. Possui forte valorização de métodos e técnicas com ênfase nos objetivos que possibilitem a formação de pessoas para atender às necessidades da sociedade capitalista. A inspiração para elaboração da proposta pedagógica vem do trabalho na fábrica – Princípios da Administração Científica - Frederick Taylor.

Tem como características principais ser uma escola com objetivo de adequação social, com utilização de conteúdos informativos (saber acumulado socialmente) e de cunho moral, os quais são repassados exclusivamente por meio da aula expositiva com exercícios

repetitivos e acríticos. Concebe a sociedade como campo a ser mantido e, para isso, os conhecimentos são considerados cumulativos, impressos nos alunos via repasse do professor.

Apesar de o professor ser considerado mais importante que o aluno, ambos, professor e aluno, são acríticos, pois têm por obrigação reproduzir os conhecimentos considerados corretos e aceitos como necessários à perpetuação da sociedade. Por se acreditar cumulativos e acríticos, os conhecimentos são pulverizados em partes menores e, em sua maioria, desconexas, para “facilitar” a aquisição e devolutiva nas avaliações realizadas.

A lógica do processo linear de causa / consequência é utilizada para justificar e manter essa proposta. O papel do professor? Repassar e cobrar as informações prontas e acabadas. O do aluno? Receber e devolver tal qual, nas ocasiões exclusivas para tal devolutiva. O foco está em aprender a devolver as respostas já dadas de antemão. Crítica? Reflexão? Contextualização? Não encontram campo fértil. A redução desses dois sujeitos a objetos é clara e indiscutível.

Desse modo, a relação professor-aluno só pode ser verticalizada com predomínio da autoridade total do primeiro sobre o segundo, com avaliações rigorosas e culpabilização exclusiva do aluno quando a aprendizagem não se processa a contento, já que ele só precisa memorizar, guardar e entregar no momento definido. Nesse sentido, verificamos um ensino individualista. Debates, contextualizações, cooperação, dentre outros, não encontram campo de efetivação, já que vão na contramão da lógica aceita.

Se temos uma concepção que defende que a escola deve se organizar como espaço competente de formação de pessoas para manter e fortalecer o status quo, com foco na instrução e disciplina, na aquisição da lógica de funcionamento do mundo e do modelo social para adequação ao sistema, temos um homem receptor passivo que passa, gradativamente, de tábula rasa a executor e mantenedor do patrimônio cultural.

Não se trata de pensar em uma sociedade imutável, mas em verificar que suas mudanças apenas se processam na direção de seu próprio fortalecimento. Sabendo, contudo, que a dialética está presente no sujeito, mesmo com as mais consistentes formas de perpetuação, o tensionamento surge e, em crítica às fragilidades percebidas, gera proposições

outras, abrindo espaço à mudança (mesmo que não necessariamente à transformação). Destacam-se nessa modalidade Comênio⁸ e Herbart⁹.

Nesse contexto, em crítica ao modelo tradicional, surge a chamada escola nova, contemplando duas categorias que, apesar da raiz liberalista comum, apresentam-se em categorizações diferenciadas: pedagogia renovada progressivista e pedagogia renovada não diretiva. Em comum com a tradicional, sustentam a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Enquanto especificidades destacamos algumas características.

A Pedagogia renovada progressivista tem, em estudiosos como Piaget, Montessori, Dewey, Decroly, com processos distintos, mas sob a mesma raiz liberal, verdadeiros defensores de uma concepção de escola e processo ensino-aprendizagem que retrate o melhor possível, a vida, com o intuito de adequação do aluno ao modelo social vivenciado.

O saber propriamente dito passa a não ter o mesmo valor que na pedagogia anterior, pois deve adequar-se às experiências surgidas junto ao grupo; assim, os conteúdos são resultantes dos interesses do aluno, advindos das experiências e resolução de problemas, com vistas à adequação das necessidades individuais ao meio societal no qual o indivíduo se insere. À escola cabe, nesse sentido, atentar-se às características dos alunos de forma a possibilitar o aprimoramento de suas competências junto às necessidades do meio.

O professor, longe de um perfil politizado, assume papel de auxiliar o aluno em suas tentativas experimentais realizadas em grupos, para as quais a motivação possui função ímpar e a avaliação torna-se diluída no processo. Mais uma vez, escola e politização não se aproximam. Ao contrário, a relação escola / adequação social se fortalece.

⁸ João Amós Comênio (1592-1670), pastor e bispo dos morávios (atual República Checa), conhecido mais pelo seu nome em latim, Comenius, é um pensador do século XVII. A sua obra *Didática Magna* (1632) é definida por ele como “um método universal de ensinar tudo a todos”. Considerado o primeiro educador, no mundo ocidental, a interessar-se pela relação ensino-aprendizagem e o fundador da Didática Moderna.

⁹ Johann Friedrich Herbart, filósofo alemão do século XIX, inaugurou a análise sistemática da educação e mostrou a importância da psicologia na teorização do ensino. Foi o precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Via a educação como ciência, trazendo para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicometria, o rigor e a sistematização do método.

Se na perspectiva tradicional, os alunos, sobretudo advindos de classes sociais menos favorecidas economicamente, ficavam à mercê e à margem do que se efetivava no processo ensino-aprendizagem, agora, com o esvaziamento quase total dos conteúdos, o que esperar dessa formação a não ser a formatação para manutenção do modelo posto? Se a experiência vivida para além dos muros da escola não permite a constituição do olhar crítico e superador, como traduzir a restrição do campo educacional escolar às temáticas surgidas nas experiências diárias?

Saviani (2008), analisando o desvio do eixo político para o técnico-pedagógico, bem descreve que a escola nova aprimorou a qualidade da escola direcionada à classe detentora do poder, já que visa “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (p.9). Os profissionais do modelo pedagógico da pedagogia renovada progressivista, de *agentes privilegiados*, se tornam colaboradores do livre desenvolvimento do aluno, com intervenção apenas organizacional, na qual predomina a convivência *democrática* com o aluno que deve ser disciplinado, isto é, “solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LUCKESI, 1994, p. 54).

No campo da pedagogia renovada não-diretiva, inspirada por Karl Rogers, o foco da escola está na formação de atitudes e realização pessoal, daí a força do fator psicológico. A importância das relações estabelecidas torna os conteúdos secundários e a aquisição de conhecimentos assume plano inferior. O professor assume papel de facilitador, ajudando o estudante naquilo que desejar e criando técnicas que possibilitem o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno, centro da educação escolar.

A avaliação, nesse processo, perde sentido, criando-se em seu lugar a auto-avaliação. Ao distanciar ainda mais o aluno das discussões e leituras contextualizadas, advindas das questões históricas, científicas, políticas, sociais e econômicas, maior a fragilidade da escola no campo corresponsável de politização dos sujeitos. É a psicologização da educação escolar minando a função política pedagógica da escola. As grandes fragilidades e a ineficácia desses modelos pedagógicos geraram movimentos em busca da superação desses padrões minados por suas próprias práxis. Em função disso, analisa Saviani (2008) que

De um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (p. 10, grifos do autor).

A pedagogia liberal tecnicista, introduzida mais efetivamente na década de 1960, concebe a escola como espaço de moldagem do comportamento humano para inserção no meio social harmônico. Articulada diretamente ao sistema produtivo (LUCKESI, 1994), essa escola visa preparar os alunos para ação competente no mercado de trabalho.

Os conteúdos advêm, portanto, das ciências objetivas e as técnicas predominam em termos de importância. São definidos e seguidos os objetivos e procedimentos instrucionais e, em seguida, efetiva-se a avaliação. Professor e aluno assumem papel de expectadores elegendo a técnica como principal ferramenta. Aprender passa a ser “modificação de desempenho”, sendo o foco principal a eficiência e a produtividade. Destacam-se nessa concepção Skinner, Bloom, Gagné, dentre outros.

Analisando tais tendências e manifestações pedagógicas, fica claro que as mesmas mantêm-se ativas na contemporaneidade, seja em propostas claramente assumidas nesses campos, seja em novos discursos perpetuados em práticas autocráticas. Assim, vale perguntar: quem é o trabalhador dessa escola? Qual seu espaço/tempo de ação? Qual seu papel no âmbito político-pedagógico? Esse sujeito da educação escolar torna-se, tanto quanto o aluno, um refém da engrenagem, reproduzindo de maneira passiva e acrítica as definições instituídas, esvaziando a escola de sua função social politizadora junto às demais instituições constituintes da estrutura social.

Em relação às tendências e manifestações progressistas, destacamos como diferença basilar o fato de considerarem as condições objetivas e tensionadas de nosso contexto. Segundo Libâneo (1990, p.32),

O termo “progressista”, empregado por Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Ao longo da história, a inquietação, parte do processo de constituição dos sujeitos, desencadeou a luta por uma educação conscientizadora, politizada, transformadora. As pedagogias advindas da perspectiva progressista foram, como citado anteriormente: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Trataremos, nesse momento, das pedagogias libertadora e crítico-social dos conteúdos, explorando com mais vagar, em função do objetivo dessa pesquisa, a pedagogia libertária.

A manifestação libertadora, inspirada por Paulo Freire, apesar de possuir em sua proposta a perspectiva da atuação não-formal, em crítica à perspectiva tradicional, encontrou campo nas ações escolares, sendo adotada por professores. Assim, “quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 1990, p. 33).

Nesse sentido, os conteúdos são os chamados *temas geradores*, extraídos de problematizações da própria prática e, como não poderia ser diferente, a metodologia adotada é o diálogo, o debate crítico, construído no *grupo de discussão*. Assim, a relação professor e aluno é próxima, pretendendo-se horizontalizada para que de fato o trabalho de conscientização se efetive: ambos são sujeitos do conhecimento. A aprendizagem advém da problematização e da politização. Os movimentos populares (educação popular) são campos por excelência onde tal proposta se realiza.

Educação é, nessa perspectiva, ato político, de luta pela construção de uma sociedade democrática, ética e solidária não podendo, portanto, se restringir à escola, sobretudo ao modelo de escola existente, alheio às questões políticas e econômicas. O homem deve sair da condição de oprimido e assumir-se sujeito da educação, participe ativo dos processos de transformação da sociedade. Para isso, deve fortalecer sua capacidade de transformá-la, o

que não se processa sem o conhecimento e a consciência crítica e problematizadora da realidade social historicamente constituída.

Assim, se a dialogicidade, considerada prática da liberdade, é a base dessa concepção, a relação professor aluno exige horizontalidade e respeito. A ciência, longe do engodo da neutralidade, é vista como produto histórico. A avaliação, enquanto processo de prática educativa, assume práxis consistentes na autoavaliação e na avaliação mútua. Essa perspectiva, assim como a anterior, efetiva-se ainda nos dias de hoje, confirmando que na dialética e no tensionamento das ações humanas historicamente constituídas, concepções radicalmente distintas contrapõem-se em tempos comuns.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos¹⁰, por sua vez, defende a difusão de conhecimentos concretos, “indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1990, p. 39) como primordial. A escola passa a assumir-se transformadora, campo de apropriação do saber e aprimoramento de consciências. Os conteúdos universais, em diálogo com as contradições sociais, históricas, econômicas e políticas existentes, são ferramentas para politização.

Saviani (2003, p. 140), fundamentado na concepção marxista e em crítica às teorias crítico-reprodutivistas, defende que a escola supere o senso comum, ultrapassando as barreiras da reprodução acrítica para a perspectiva da transformação politizada, proposta essa intitulada pedagogia histórico-crítica¹¹.

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica, expressa no materialismo histórico, que é justamente

¹⁰ Segundo Libâneo (2010, p. 1), “Até o final da década de 1970, o pensamento de esquerda não tinha nenhuma manifestação explícita em relação a propostas educacionais. O que dominava era o ideário do movimento da escola nova e, próximo a uma visão da esquerda, o pensamento pedagógico de Paulo Freire.[...] Em seguida, Saviani passou a formular as bases de uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo, acentuando especialmente o papel contraditório da escola”.

¹¹ A pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu, segundo Libâneo (2010, p. 1) como uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada para a didática.

a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Os métodos de ensino, nessa manifestação pedagógica, devem relacionar conteúdos sistematizados e realidade objetiva, sendo o professor, por sua experiência e vivência, o mediador do processo ensino-aprendizagem, que proporciona condições aos estudos, análises e sínteses. O aluno, por sua vez, deve desenvolver uma postura ativa, aprimorando autoria frente à construção de seus conhecimentos e politização.

Tais pedagogias, entretanto, mesmo mantendo alta crítica ao modelo instalado, propõem práticas a serem efetivadas em campo de disputa capitalista mercadológico, como se o mesmo existisse de maneira irreversível. Não se abre a possibilidade de superação desse modelo, mas de negação / condenação e convivência, o que acaba por manter a reprodução, apesar da crítica; quase um modelo de crítica pela crítica, um processo que se retroalimenta na tentativa de adequação de lógicas tão distintas. Uma mecânica de manutenção do que se rejeita.

Shimamoto (2011), analisando a possibilidade da existência da gestão escolar democrática no modelo societal hodierno e discutindo matrizes intituladas acríticas e críticas, questiona a existência de uma prática na qual o trabalhador tenha de fato autoria, seja sujeito de seu trabalho; já que propor discussões críticas sem indicar a superação ao modelo, é como criar campo de debate e manter a reprodução, apesar dos tensionamentos.

Como ponto estrangulador deste desafio, temos uma prática social evidenciada por composições recheadas de arranjos que engessam a participação e a autonomia dos sujeitos, criando padrões políticos pré-determinados que os limitam a um movimento reverenciado às necessidades impostas pela lógica de mercado – portanto, individualista, excludente e competitiva. [...] A nosso ver, a primeira matriz incide no grande risco de propor ações ajustadas assentadas em *pseudoparticipação*, *pseudoautonomia*, sem constituição de sujeitos coletivos nos movimentos pela *descentralização* e *democratização* da prática societal. Neste caso, o que temos é uma administração com base taylorista, de lógica gerencial e economicista; um processo de absolutização da administração que, por sua vez, existe a favor do capital, prima pela lacuna planejamento/execução,

mantém o domínio do homem sobre o homem, assegura as relações de poder e conserva o *status quo* (p. 144, grifos do autor).

As vertentes críticas, por sua vez, questionam a prática social burocrática, despolitizada e alienante, propondo forma de desalienar o trabalhador. A luta contra as armadilhas reprodutivistas é pauta de debate. Segundo Saviani (2008)

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (p. 25-26).

Em suas discussões, Saviani (2008, p. 59) alerta que, sob pena de assumir discursos críticos com práticas autocráticas, faz-se necessário à educação escolar tomar a prática social concreta como ponto de partida e ponto de chegada. A educação assume-se, portanto, como “atividade mediadora no seio da prática social global”. Assim, a luta travada na busca da constituição desse novo modelo pedagógico parte do dissenso, destacando e colocando em pauta a estrutura de poder dominante existente, para chegar ao consenso, em defesa de uma educação que passa da desigualdade à igualdade.

As análises demonstram as muitas roupagens descaracterizando as ações como de fato se apresentam. O contexto atual ainda assegura ações burocráticas com força reprodutiva e despolitizada. Perceber a escola enquanto parte do contexto macro, problematizando suas articulações e papéis assumidos, é imprescindível à compreensão dialética de nossa existência como sujeitos constituídos em meio a condições concretas desiguais. As manifestações pedagógicas até o momento discutidas coexistem na contemporaneidade. Por mais que críticas se processem, a raiz mantém-se a mesma impedindo, portanto, que transformações efetivas ocorram. São as reformas e mudanças *com ares* de transformação.

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 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).

Ao analisarmos as relações fábrica/escola, destacamos muita similaridade. As formas de organização, as amarras burocráticas, os discursos maquiados. Os debates pela renovação mergulhados em máquinas conservadoras. Quanta força minada nos participacionismos e nas críticas frágeis que, esvaziando de conteúdo a busca pela transformação, cria realidades opostas, cobertas por véus sócio-políticos que deixam gelatinosas as práticas possíveis. “A mesma realidade que cria o processo de burocratização cria a reação a esse processo. E estar

vivo significa estar aberto e atento às reações desse processo” (TRAGTENBERG, 2011, p. 81).

É necessário problematizar as pseudoconquistas de reformas implementadas com base em articulações com o modelo instalado. Se o contexto é de poder centralizado, burocrático, no qual a política (em toda e qualquer instância) é forte arma de manobra pela manutenção do modelo instalado, reforçando o individualismo e a culpabilização, o que a escola motiva com sua estrutura? O que seus sujeitos trazem de transformador? Onde se reconhecem como sujeitos de problematização, politização, crítica e fortalecimento conceitual? Conselhos, colegiados e associações de fachada, que discutem textos frágeis, distanciando olhares críticos e transformadores, que negam a dimensão política do trabalho pedagógico. O que é a escola fora do tecido político? O que são os sujeitos da educação escolar, sem a politização? Excelentes servos para manutenção do modelo dominante.

A escola, também espaço de entrecruzamento de relações, deve contemplar a complexidade humana em todas as nuances. Essa complexidade dialética, ao ser explorada nas práxis efetivadas pelos sujeitos do trabalho escolar, descortina a realidade frente aos olhos e experiências tanto dos profissionais, quanto dos alunos desse campo pertencentes. A auto-organização dos professores impulsiona a auto-organização dos alunos. Essa, sempre vem encorpada de responsabilização e participação de fato, pilares da autonomia e dignidade humana.

Essas ideias, que nos permitem pensar sobre os campos de atuação dos sujeitos em diferentes contextos educacionais escolares, são postuladas pela pedagogia libertária, trazendo em si diferenças radicais em relação às demais pedagogias progressistas. Tragtenberg, nosso autor âncora, junto a Miguel Arroyo e Freinet são expoentes em tal concepção. Vejamos, com mais vagar, a referida proposta.

2.3 Trabalho Escolar e Pedagogia Libertária

A pedagogia libertária, ou corrente libertária, surge não apenas na educação escolar, mas em diversos setores dos campos social e político. Para Libâneo (1990, p. 38), essa

pedagogia “abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas”.

Vale destacar que nossas análises consideram o pensamento libertário na área educacional escolar enquanto caminho de negação/superação do autoritarismo burocrático e suas contribuições para o debate dos sujeitos partícipes do processo.

Tragtenberg, um dos principais expoentes dessa concepção, com histórico autodidata e conhecimento reconhecido, deixa uma literatura consistente, com críticas ferrenhas ao autoritarismo e à burocracia anestésicas. Em suas análises, faz duras críticas ao campo acadêmico, valorizando, como destaca SILVA (2008, p. 110), as práticas pedagógicas antiburocráticas

Como a do Sindicato do Ensino da Confederação Nacional do Trabalho (CNT/Espanha), constituído em 1976 – nas quais emergia uma pedagogia antiburocrática, fundada em princípios libertários e capaz de promover a ‘recuperação do conhecimento, que é social nas condições de sua produção e reprodução, porém é sequestrado por instituições privadas ou estatais burocráticas, descrevendo o mesmo movimento da mercadoria: produzida pelo produtor, volta-se contra ele e o esmaga’ (TRAGTENBERG, 1980, p.62).

Tragtenberg destaca que a referida proposta visa devolver a “educação à sociedade”, o que vai ao encontro da proposta autogestionária, assegurando direitos e deveres iguais em uma educação de modalidade integral, com decisões tomadas por assembleias ou grupos autônomos, portanto, uma escola contextualizada em níveis micro e macro, responsabilidade de todos os sujeitos, que assegure a reapropriação dos conhecimentos por esses mesmos sujeitos. “Nesse contexto, o conhecimento tido como senso comum, não-formal, encontra espaços para alçar voos e dialogar, numa extensão construtiva, com os saberes ditos formais e eruditos” (SILVA, 2008, p. 111).

A práxis de Tragtenberg explicita sua visão com tamanha consistência que, sem perder a qualidade e o rigor teóricos, ele consegue chegar ao trabalhador com linguagem compreensível, reduzindo a lacuna existente entre a academia e os sujeitos sociais no trabalho.

Por meio da sua práxis o mundo do trabalho deixa de ser mero objeto de estudo acadêmico, restrito, na maioria das vezes, às necessidades de titulação dos agentes inseridos no âmbito universitário. Tragtenberg revela-se um dos pilares que possibilitou a inserção dos trabalhadores no mundo acadêmico, constituindo o esteio para a formação de novos *intelectuais orgânicos* vinculados aos grupos sociais subalternos (SILVA, 2008, p. 103).

Tragtenberg, ao adentrar o chão da fábrica, dá solidez às suas discussões. Trazer esse debate para o *chão da escola* nos permite reflexões bastante enriquecedoras. O trabalhador da educação escolar muito facilmente se perde nos afazeres burocráticos e nas ações participacionistas, fortalecendo cada dia mais sua situação apolítica e reprodutora. No lugar do sujeito crítico, autor de sua práxis, conhecedor de si enquanto trabalhador de fato, vê-se desenhar o sujeito reprodutor do modelo, sem que se destaque as nuances da diversidade, da consciência política e da criticidade pela transformação.

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.

Além desses aspectos, a culpabilização adentra com força máxima tais espaços de trabalho fortalecendo as amarras e fragilizando os sujeitos que, assumindo-se culpados por toda a fragilidade dos processos ou, inversamente, percebendo-se profissionais excelentes por cumprirem a contento as exigências dos órgãos instituídos para gerenciamento da educação escolar, agem em círculos, desconectados do contexto macro, desvinculados das ações coletivas e desconhecedores da autoria que lhes é intrínseca.

Assim, temos a naturalização de um modelo autoritário / burocrático e, com ele, a manutenção e fortalecimento do poder instaurado. Como almejar democratização, autogestão, participação, autonomia, sem propor o debate? Os discursos fazem uso dessas expressões com diversos sentidos, valendo aí a conveniência. Sabemos que, fundamentalmente, a burocracia produz submissão, negando a consciência social. O projeto pedagógico é essencialmente político e, por isso, tanto pode existir pela reprodução quanto pela transformação.

Lidar com a educação escolar é lidar com dada realidade social, econômica, política, cultural. Lidar com os sujeitos da educação escolar é, igualmente, contextualizar historicamente. A educação fora do tecido que a constitui e ao qual ela, como corresponsável, constitui, perde sua consistência e sentido. Torna-se puro instrumento de ideologização, massificação e despolitização.

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.

A própria organização verticalizada, hierárquica, obscurece qualquer possibilidade de transformação pela superação do modelo instalado. A educação escolar veste-se de espaço rotineiro e planejado, tendo em seus trabalhadores, ao invés de autores, fieis executores, sujeitos subservientes, focados, quando muito, em alcançar objetivos propostos por outrem, sobre os quais não sentem nenhuma autoria ou correlação.

Composições avaliativas cada vez mais intensificadas sob as concepções da democracia participacionista são também fortes instrumentos de controle e servidão. Como bem nos traz Tragtenberg (2004, p. 81), ao tratar da domesticação no espaço acadêmico universitário advinda da Lei 5540/1968: assiste-se a ações minuciosamente planejadas consolidando o poder burocrático e limitando “a ação professoral a parâmetros permissíveis”. É, como analisado anteriormente, a roupagem da restauração cobrindo e acentuando a submissão. Na instalação de tal prática, assistimos sujeitos desprovidos de auto-organização e poder de tensionamento, potenciais “*intelectuais críticos* ocupando espaços dos *domesticados*” (Grifos do autor).

O poder de manipulação também se fortalece nas amarras advindas dos processos de participação, nos órgãos de representantes nos espaços educacionais escolares, na luta pela

verba advinda de investimentos governamentais financeiros, nas ferramentas de controle via burocratização, dentre outros.

Daí a necessidade de transformação radical do modelo hodierno, descortinando as práticas encobertas por discursos falseados e abrindo espaço ao debate contextualizado e enriquecedor. O discurso de Estado revolucionário é uma falácia, pois “nenhum Estado é revolucionário, porque todo Estado é conservador, não é? E tem que ser, pois a função dele é conservar o status quo, o que existe. Quer dizer, o que há de revolucionário é sempre de quem não detém o poder, é sempre da base” (TRAGTENBERG, 2004, p. 25-26). Nessa reflexão, vale reforçar que a formação de consciência com vistas à transformação não ocorre de maneira isolada, individualizada, ao contrário, requer solo social, campo coletivo de debate na complexidade da realidade existente.

Gallo (2007), em seus estudos sobre a Pedagogia Libertária e os paradigmas anarquistas em educação, destaca quatro aspectos imprescindíveis à compreensão dos princípios geradores da corrente libertária: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo (dissolução dos Estados) e a ação direta. A educação, considerada uma das principais ações diretas, possui a função de construção coletiva da liberdade, pela tomada de consciência e politização dos sujeitos em busca da construção de um novo modelo, mais coerente e digno.

Dialogando com as ideias de Ferrer, Gallo analisa que

A escola no sistema capitalista tem a função basicamente ideológica de manter os trabalhadores, embora recebendo certa educação que lhes é necessária para o processo de trabalho, sob o domínio da burguesia. A "força emancipadora" da ciência moderna nada pode frente a esse poderoso muro levantado pela educação, que trata de tomar os indivíduos opacos à conscientização da exploração social (1997, p. 20, grifos do autor).

Considerando-se, contudo, que a mesma escola que reproduz e reforça, dialeticamente, critica e propõe transformações, a ampliação do nível de consciência sobre a força e a importância do profissional da educação enquanto trabalhador e sujeito social, histórico, político e cultural, traz alterações radicais no contexto. Esse tensionamento, em campo coletivo, dentro e para além dos muros da escola, tem força transformadora.

Propor o debate traz à tona a lógica hierárquica, disciplinadora, despolitizada e desmobilizada, enraizada no modelo societal existente, sinalizando participações efetivas, organizadas e consistentes dos sujeitos envolvidos no processo. Na perspectiva do trabalho proposital, consciente, contextualizado e politizado, se constitui o espaço do debate para e pela transformação.

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 reprodutivas, 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).

Assim, tais ações, constituídas em estrutura burocrática, sob a égide do poder que daí emerge, reforçam a estrutura de classes, a divisão de mão-de-obra e a exploração do trabalho, apesar de seus discursos transitarem por críticas e contestações. Como propor condições de educação iguais a todos os sujeitos se as condições econômicas e sociais são tão distantes e contraditórias?

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).

No campo dos sindicatos, Tragtenberg (2011a), intelectual militante, vê a possibilidade de suplantar a competição estabelecida pelo capital entre a mão-de-obra para implantação de modelo cooperativo. Assim, faz críticas igualmente fortes e coerentes, combatendo o sindicalismo pelego aliado aos patrões, acreditando que com a presença e ação dos trabalhadores, a situação tomaria outros rumos.

Também critica os sindicatos, outrora ferramentas de politização e participação pela mudança, por se transformarem em reprodutores e burocráticos, segundo o modelo pelos mesmos criticados. Silva (2008) destaca as reflexões do referido autor que:

Logo percebeu que o processo de burocratização de oposições sindicais, quando da ocupação da máquina sindical, favorecia o surgimento de um novo tipo de sindicalismo atrelado ao Estado: o *pelego vermelho*. Antes radical e crítico à estrutura sindical, hoje beneficiário da mesma estrutura. O partido contribuía nessa dinâmica ampliando as possibilidades para o carreirismo. “todos eles (candidatos ou partidos) se apresentam como defensores do povo, no poder. Quem defenderá o povo deles?”, escreveu em 1982, ano em que o PT disputou sua primeira eleição (p. 122, grifos do autor).

Utilizando jornais e espaços de discussões dos trabalhadores, adequando a linguagem academicista à linguagem dos operários com o intuito de ser partícipe e contribuinte para a construção de uma nova visão e ação. As ações de Tragtenberg foram fundamentais para a constituição de uma nova perspectiva de participação de intelectuais, na qual os princípios libertários de fato fervilhavam.

Outra contribuição importante nas reflexões sobre pedagogia libertária vem de Pistrak. Em Tragtenberg (2011, p. 197), demonstra-se que

Pistrak soube como ultrapassar o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino, extraindo todas as consequências. Percebia com toda clareza que uma pedagogia concebida para formar vassallos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes a vida social.

Dá a impossibilidade de conciliação de uma perspectiva transformadora com a estrutura instalada. Nesse sentido, Pistrak opta por uma proposta de escola completamente fora dos padrões, com vistas a fugir do hibridismo e acomodação, saindo de fato das formas pré-estabelecidas de educação escolar: a escola do trabalho. Esse modelo de escola deve trazer perspectivas outras de reflexão e crítica, de problematização das estruturas dominantes, que permitam perceber

[...] em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2000, p. 31).

Essa escola propõe, portanto, que os temas sejam estudados em sua complexidade (relevantes e articulados entre si), contextualizados no modelo societal 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.

Maurício Tragtenberg foi um intelectual militante cujo diferencial trouxe à tona a possibilidade de, para além dos discursos, conformidades, acomodações e projeções, praticarem-se ações efetivas, com raiz libertária, nas quais a autonomia, a auto-organização e a autogestão são pilares fundamentais aos movimentos que se pretendem revolucionários. Sobre isso trataremos no capítulo seguinte.

No capítulo 3, *A concepção do sujeito do trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg*, trataremos de reflexões advindas da lógica libertária e suas contribuições para as análises e o debate aqui proposto, com vistas a aprimorar as discussões sobre a temática do trabalho em campo educacional escolar.

CAPÍTULO 3

A concepção do sujeito do trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg

3.1 Maurício Tragtenberg e o debate pedagógico libertário

Autodidata crítico, de consciência e politização aguçadas, Maurício Tragtenberg¹² deixa marcas significativas para reflexões referentes à educação, sobretudo à concepção libertária. Seu vínculo com a classe trabalhadora e suas ações para politização fizeram com que fosse considerado um intelectual atípico, um pensador ousado, com espírito e ações libertárias.

A experiência familiar, o desassossego com a estrutura social e a organização das relações fizeram com que Tragtenberg buscasse outros caminhos. Esses abriram contatos diferenciados com pessoas críticas e atuantes. Além disso, suas estadas na Biblioteca Municipal de São Paulo – segundo Tragtenberg (SILVA e MARRACH, 2001), o melhor período de sua vida – com estudos diversos, o direcionou a criar um método próprio de estudos. Sua leitura era vasta, transitando por diversos temas e concepções: Aristóteles, Dostoiévski, Lênin, Fernando Pessoa, Proust, Rosa Luxemburgo, Marx, dentre outros.

Nessa fase, estudiosos socialistas, críticos, revolucionários com os quais tinha contato, passaram a indicar-lhe leituras. Os debates também eram acalorados, tanto em relação às leituras/concepções, quanto às questões trabalhistas, sindicais. Por sugestão de Antonio Cândido, a partir de uma lei federal, Tragtenberg, um autodidata, ingressou na Universidade de São Paulo – USP, apresentando a monografia “Fundamentos Históricos do Planejamento no Século XX”. Com trajetória diferenciada, constituiu-se sujeito reconhecido e admirado por seu vasto conhecimento e clareza política.

¹² Podemos verificar seu engajamento e ação política por meio de seu memorial, em anexo.

Segundo Löwy (2001, p. 33), nos momentos em que podia estar com Tragtenberg

Embora pudesse discordar de tal ou qual análise, não deixava de admirar a lucidez crítica e a força de convicção do Maurício. Cabe acrescentar a estas uma outra qualidade, bastante rara em nossa tribo, a dos intelectuais: a modéstia, a falta de pretensão, o respeito pela opinião do outro. Num país e numa época em que tantos intelectuais de esquerda diluíram seu vinho em água mineral ou adotaram a filosofia da rolha – acompanhar o movimento das ondas –, Maurício se destacou pela coerência política e intelectual. Fiel até seu último dia aos ideais do socialismo libertário e a uma reinterpretação antiburocrática do marxismo, Maurício Tragtenberg pertence a uma dupla linhagem cultural: a do socialismo heterodoxo no Brasil e a do judaísmo profético secularizado.

Seu comprometimento enquanto intelectual militante e a intensidade com a qual se envolvia nas relações com os demais estudiosos, os trabalhadores e os movimentos sociais são diferencial que nos auxilia nas reflexões advindas desse diálogo com suas obras, sobretudo na temática da organização do trabalho escolar.

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, moldada em malha capitalista e reprodutora do modelo posto, 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.

Sua perspectiva libertária, descortinada nos conhecimentos e práticas coerentes, permitiram-lhe adentrar tanto meios acadêmicos quanto trabalhistas, como sindicatos e movimentos de trabalhadores, acalorando discussões referentes ao aprimoramento da consciência dos sujeitos em relação ao contexto, suas divergências e incoerências, bem como as possibilidades de tensionamento para transformação.

Nessas *andanças politizantes*, questionava as relações existentes na cultura capitalista moderna, analisando “[...] em que condições o poder produz um tipo de saber necessário à

dominação, e em que medida esse saber aplicado reproduz o poder” (TRAGTENBERG, 2004, p. 21). Para o autor, é imprescindível atentar-se para as tramas do tecido acadêmico que acabam por desenvolver certo “apoliticismo convertido na ideologia da cumplicidade”. Campos da educação, ciências sociais, psicologia, história e sociologia, por exemplo, com suas pesquisas financiadas de acordo com interesses de manutenção dominante, direcionam à constituição de intelectuais considerados operários de linha de produção, portanto, sujeitos alienados e reprodutores. É a pesquisa e o discurso transformador e politizador da universidade tecido em ações manipuladas, com foco técnico e burocrático.

Sendo a instituição acadêmica um espaço de formação dos profissionais da Educação Básica, campo de reprodução e alienação, com estrutura semelhante ao modelo capitalista burocrático, não é de se estranhar que os sujeitos que por ali passam se distanciam igualmente das análises problematizadoras, alimentando discursos “politicamente corretos”, com ações voltadas à manutenção do sistema.

Uma escola fundada na memorização de conhecimentos, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando. [...] No âmbito microescolar, encontramos na escola uma burocracia de staff (diretor, professores e secretário) e de linha (serventes, escriturários, bedéis). [...] Em suma, a conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico (TRAGTENBERG, 2004, p. 49-52).

Esse contexto demonstra um sujeito que, longe de estar a serviço de sua classe, o faz em relação ao aparelho escolar. Assim, trazer tais questões para discussão, deflagrando suas contradições, demonstra a dialética do processo abrindo campo à problematização e ao tensionamento saudável se o que se almeja é a transformação. O distanciamento das instituições educacionais escolares, desde a educação básica até o ensino superior, é reflexo das amarras do sistema e de sua força reprodutiva nos espaços micro que o constituem e são

constituídos por ele. A educação, ao solidificar suas amarras em termos econômicos em detrimento do aspecto político, fragiliza seu potencial campo de politização junto aos alunos e comunidades.

Como sugere Tragtenberg (2004), é imprescindível 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.

Em um modelo de tamanhas amarras, sujeitos despolitizados reproduzem a dinâmica instalada, dominados por uma minoria detentora do poder de decisão, em função de seu domínio econômico e político. Elementos burocráticos são fortes ferramentas do sistema, assim como as cegueiras construídas na ocultação de intenções, a definição de determinados saberes em detrimento de outros, a estrutura produtivista escolar, reforçando a lógica consumista sem necessariamente haver valor crítico e humano ali envolvido.

A ação docente entre quatro paredes, submissa ao técnico, distancia a consciência em relação aos direitos gerando uma classe de negociações e troca de favores; campo zero para o debate e a superação. Reforçando essa estrutura burocrática e acrítica, fortalece-se o modelo participacionista, no qual a lógica do trabalho desenha-se em campo de distanciamento planejamento/execução, com rigidez hierárquica, foco competitivo e relações de dominação/repressão densas.

A perpetuação do modelo capitalista nas instituições educacionais, mais que reproduzir ações alienantes para manter sujeitos alienados, deteriora um campo rico em possibilidades de superação. Vivenciando condições de trabalhador mutilado, dependente do sistema, desmobilizado, o trabalhador da educação, ao fechar-se entre as paredes escolares, perde outra instância imprescindível à visão crítica e politizada, que são os movimentos de emancipação geridos pelos próprios trabalhadores.

A escola deve assumir sua corresponsabilidade na politização dos sujeitos. Deve constituir-se espaço político, complexo, contraditório, campo de debate e emancipação de sujeitos, cuja organização horizontalizada e democrática se constrói em campo de autogestão. Para isso, é urgente se quebrar o distanciamento existente entre a escola e a prática social, deflagrando contradições e clareando contextos.

Segundo Tragtenberg (2011a, p. 25), “a consciência se desenvolve nesse processo de luta. Ela não é formada a priori. [...] E a forma de consciência vem da forma de existência”. Enquanto os intelectuais atuarem de maneira dissociada da realidade, se envolvendo cada vez mais com cargos burocráticos conservadores, a transformação não acontecerá. Continuaremos acompanhando reformas, ajustes e negociações conservadores também na área educacional.

Tragtenberg, ao discutir modelos de superação, propõe a autogestão, defendendo que o trabalhador dirija a si próprio e a suas lutas, assuma-se gestor de seu trabalho, o que exige politização e responsabilização.

Criar estruturas horizontais, diminuir as verticais bastante, ao máximo. Autogestão quer dizer que os trabalhadores tenham a autogestão de suas reivindicações, das suas lutas, em condição de ter uma autogestão da empresa. Como já falei, horizontalizar as relações entre trabalhadores e administração, no sentido de que todos são iguais e ninguém é mais igual que o outro. Essa é uma mudança que depende das pessoas (2011a, p. 42).

Assim, a criação de estruturas descentralizadas (e não desconcentradas)¹³, nas quais a participação de base seja efetiva, com força coletiva de fato, certamente trará condições de autogestão. “É, o povo autogerir as suas lutas como condição para autogerir coisas” (TRAGTENBERG, 2011a, p. 43). No caso da educação, superar a burocracia é princípio basilar.

¹³ Entendemos que desconcentração e descentralização advêm de raízes diferentes. Ao desconcentrar são criados modelos participacionistas sem o rompimento do controle centralizado e, portanto, sem a participação autônoma efetiva dos sujeitos. Ao descentralizar são estabelecidas a redistribuição do poder, a participação política e a redefinição de papéis (SHIMAMOTO, 2011, p. 58).

Os entraves burocráticos, como ditos anteriormente, são campo fortalecedor da reprodução do sistema capitalista e do processo de alienação do trabalhador. Tais entraves silenciam vozes e mutilam trabalhadores, os quais passam a incorporar ações e falas dos dominadores, com a diferença de não possuírem direitos. A maturidade para o debate exige a disponibilidade da escuta, posto que esta abra campos para o diálogo entre os contraditórios, os divergentes, com o devido respeito que o exercício democrático exige.

Para Tragtenberg, a importância da experiência libertária está na superação de modelos classistas e tayloristas, no valor do sujeito e na sua ampliação / aprimoramento enquanto trabalhador coletivo. Destaca que

[...] o que se pretende é uma aprendizagem baseada na união indissolúvel entre o trabalho e a pesquisa, teórica e prática. [...] Um dos seus fundamentos é a defesa da educação integral e igualitária como condição de auto-emancipação dos trabalhadores e portanto de toda a sociedade (1980, p. 57).

Defensor do saber e cultura populares, Tragtenberg não desconsidera a importância do saber e da linguagem científicos. A valorização de ambos permitiria a incorporação de saberes diversos nas academias, com organização transformadora, ampliando as possibilidades a todos os sujeitos. Como analisa Silva (2008), a visão crítica de Tragtenberg o leva a destacar e difundir obras de estudiosos críticos que o inspiraram, dentre eles Pistrak, que tem na escola um campo de ação político-social que propõe superar as interpretações puras e simples, adentrando a ação transformadora do real. Roseli Caldart, na apresentação do livro Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak (2000), destaca que

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade (p. 8).

Nesse processo, a vida é assumida como fio da trama de transformação social, sendo imprescindível, para tanto, visualizar os conflitos como parte do processo dialético de existência. Camuflá-los, seja via discursos vazios de ações efetivas, seja via negação dos mesmos, seja desconsiderando os sujeitos que trazem outras lentes de análise, não possibilita a interlocução dos sujeitos constituintes / constituídos de um mesmo tecido social. A não interlocução gera a individualização, não de individualidade na coletividade, mas de isolamento e desvinculo frente ao coletivo, e a falsa ideia de ser parte / partícipe de. Estar presente sem fazer-se presença.

3.2 Educação, trabalho e crítica à burocracia

O conceito de burocracia é amplamente discutido e criticado por Tragtenberg. Considerado um conceito político demonstra que a impotência da ação coletiva de um grupo abre campo para a solidificação da burocracia. A burocracia traz em si as amarras da manutenção do modelo dominante, entremeadas nas mais diversas instâncias sociais. A educação, um bem público, é vista como mercadoria, como campo de reprodução e alienação tanto para os sujeitos que ali atuam enquanto trabalhadores, quanto para os estudantes.

A democracia política é insuficiente sem a democratização das instituições. Esse processo se dará na medida que os envolvidos nelas tenham condições de participação real e não simbólica. Quanto menos os corpos docente e discente participam das decisões na universidade, mais o estamento burocrático ocupa lugar. Constitui-se uma figura sem rosto, serve a qualquer poder, a qualquer política, coberta pela ética da irresponsabilidade burocrática: “recebi ordens”. Essa ética, levada ao limite, converte o próprio mal numa banalidade e origina os Eichmann da existência (TRAGTENBERG, 2012, p. 32-33, grifos do autor).

A naturalização dos processos participacionistas, a divisão do trabalho em camadas hierárquicas claras, bem como a competitividade acirrada nas e entre as escolas, fazem com que tais instituições saiam do patamar da politização e entrem no patamar do consumo e da reprodução, deixando de assumir seu papel.

Entrar na “luta” para conquistar espaços a qualquer preço, desconsiderar as contradições e os conflitos sociais inerentes à vida humana, mecanicizar as ações cotidianas, ocultar as desigualdades, usar a avaliação como funil eliminatório, dentre outras ações ocorridas no interior das instituições escolares, são exemplos do quanto o discurso pela naturalização de uma escola burocrática é fortalecido nas ações dos trabalhadores e estudantes.

A mesma lógica capitalista mercadológica instaurada no modelo instalado adentra e domina o espaço escolar, desde a priorização dos saberes, da linguagem discriminante, das metodologias repetitivas, das avaliações punitivas e das relações estabelecidas nas mais diversas instâncias internas. A relação estabelecida entre os profissionais, de acordo com a hierarquia assumida e desses com os alunos, considerados aculturados e a-históricos, inculcam valores silenciosos, legitimando poderes dominantes. Alguns sujeitos se veem ali em habitat natural, outros, verdadeiros alienígenas discriminados e negados.

A lógica do lucro ganha cada vez mais espaço no interior das instituições educacionais escolares, posto ser ali terra fértil à banalização da realidade concreta e ao ajustamento social. Longe de se construir a crítica e a problematização da realidade social, econômica e política vivida, adestram-se os sujeitos (trabalhadores e estudantes) na busca de *alcançar o outro lado*.

A culpabilização e personificação dos sujeitos joga por terra a lógica social, esquecendo que somos seres sociais e políticos. Nesse contexto, torna-se muito interessante que cada qual se perceba incompetente, pequeno, em busca do crescimento para alcançar patamares outros, que apenas aqueles esforçados e competentes impetram. Essa concepção é, cada vez mais, reforçada na escola.

A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no “mundo de fora”. O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante. As punições escolares não objetivam acabar com ou “recuperar” os infratores, mas “marcá-los” com um estigma, diferenciando-os dos “normais”, confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. Dessa forma a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população, através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos (TRAGTENBERG, 2012, p. 79, grifos do autor).

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 das amarras postas 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.

Esse processo, por sua raiz dialética, 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.

A possibilidade real de superação do modelo reprodutor no interior das relações escolares requer transformação. Reformas apenas maquiagem e deixam disforme a realidade, contrariamente à transformação, que exige ações radicais, de alteração estrutural, saindo da condição verticalizada das organizações para a condição horizontalizada, na qual a escuta e a ação consciente ganham campo. A autogestão é, segundo Tragtenberg, uma possibilidade efetiva para essa conquista.

É importante lembrar, contudo, que tal condição, estando no campo do possível, não assegura por si só a participação e a politização dos sujeitos, mas abre uma nova perspectiva de concretização do objetivo almejado. Superar as reclamações imobilizantes e assumir práticas coletivas efetivas, “respirando” fora do invólucro burocrático é proposta que se faz urgente. O poder instituído não agirá por transformações no modelo que o sustenta e lhe dá consistência. Ao contrário, tende a criar mais e mais estruturas e amarras para sua perpetuação.

Em suas críticas, Tragtenberg (2012) reforça o perfil reprodutor das escolas, discutindo que à luz de uma sociedade classista, inculca a ideologia dominante, cria mão de obra para manutenção do sistema, compondo um exército reserva. Aumentando a desvalorização do trabalho, democratiza a oferta de escolas, sem o crescimento proporcional da qualidade, o que precariza ainda mais o trabalho nessa instância. A luta pela democratização escolar deve estar conciliada à luta pela democratização social e, ambas, à auto-organização dos sujeitos.

Cabe aos trabalhadores em educação, professores e funcionários se organizarem em suas associações de classe. Aos professores, colocar seu capital cultural a serviço dos trabalhadores, assessorando-os nos sindicatos, nas associações de bairro, nas comunidades de base. Assim, a camada intelectual, de “serva do capital” e agente da “reprodução ampliada do poder”, poderá converter-se em “intelectual orgânico” *daqueles que estão expropriados econômica, política e culturalmente*. [...] a educação necessita muito menos de intelectuais agentes do poder, e muito mais de intelectuais críticos e organizadores, isto é, dos que resistem à “*cooptação*” por qualquer estrutura de mando a serviço da reprodução do capital e da dominação sobre a maioria (TRAGTENBERG, 2012, p. 95, grifos do autor).

Se educação e burocracia caminham de mãos dadas, o risco do fortalecimento da domesticação é elevado, posto direcionar o professor ao desenvolvimento de um trabalho burocrático, em detrimento do fazer docente politizado e transformador. A falta de organização de classe distancia os debates e a reivindicação consciente, aumentando a competição e a obediência.

O vínculo da profissão professor ao sacerdócio, por exemplo, é uma ferramenta consistente para a fragilização desse trabalhador enquanto sujeito de direitos. A busca de conquistas e direitos não tem força se restrita aos muros da escola. É imprescindível, ao contrário, que a mesma ultrapasse tais muros e se constitua consistente em movimentos sociais mais amplos. Assim, a escola, campo legítimo de debates e lutas, ganha outros espaços na organização dos trabalhadores.

Às organizações e sindicatos, segundo Tragtenberg, cabe o distanciamento necessário às amarras do Estado ou de qualquer organização política burocratizante, para que de fato a auto-organização se processe, dando voz e ação aos sujeitos. Por isso, destacamos que a escola não é espaço de mão única, nem só reprodução, nem apenas crítica, mas campo de reprodução do sistema e, ao mesmo tempo, de resistência, contestação e crítica, pela organização dos trabalhadores da educação.

Nesse contexto, surge o que Tragtenberg intitula pedagogia burocrática, fundada no cumprimento dos programas elaborados em gabinetes, distantes da prática escolar, suas complexidades e especificidades, com avaliações punitivas e controle rigoroso de frequência, legitimando a exclusão social e formando verdadeiro exército de trabalhadores gerais submissos ao sistema.

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 societal 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 postigo. 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 escola não cria a divisão de classes e não tem o poder de extingui-la, mas trabalha e se organiza para/na sua lógica de ampliação e reprodução; assim como os aparelhos ideológicos não criam a ideologia dominante, mas a inculcam e solidificam. A escola, organização complexa, é histórica e como tal se constitui. “É sabido que a formação de consciência não se dá por ações pessoais na sua base; necessita de um solo social” (TRAGTENBERG, 2012, p. 103). É em solo social que as contradições se explicitam e devem ser desconstruídas. É na complexidade das relações nos campos macro e micro que as possibilidades se processam, que a exclusão e sua superação tornam-se possíveis.

Se no espaço contraditório da escola todo poder burocrático caracteriza-se pela hierarquização e a lacuna planeamento / execução, como discutir autonomia e participação efetiva? A falácia da gestão democrática, ao mesmo tempo tão acatada e tão rejeitada, nos

convida a observar os movimentos pela transformação dos quais o trabalhador da educação escolar faz parte.

Não seria a autogestão condição basilar para a democratização escolar? Defendemos que sim. Se a escola em si, seus sujeitos e suas relações, não transitam pela lógica democrática, como discursar a existência da escola democrática? O controle macro submete o gestor à submissão; logo, essa teia se estende ao professor que, por sua vez, a estende aos alunos.

A subordinação ao poder de instâncias superiores faz com que as relações já verticalizadas ampliem seu desenho de submissão e alienação. Qualquer que seja seu campo de atuação no interior da escola, o trabalhador da educação, frente às amarras burocráticas, assume-se, concomitantemente, sujeito dominado e agente de dominação. Obedece e decreta a obediência. Critica e redesenha, dia a dia, sua crítica na práxis efetivada.

A história nos mostra que muitos movimentos reformistas, sob o discurso da mudança, nada mais são que ações reacionárias maquiadas de transformadoras. Nos alerta Tragtenberg (2012, p. 208), “eu me pergunto se não estamos tocando uma marcha nupcial num enterro”. O trabalhador que questiona o dirigente, mas que deseja o quanto antes sair de sua condição para se tornar dirigente, até que ponto percebe de fato os liames da relação?

Lutar pela perspectiva de trabalho humano consciente e proposital, autônomo e digno significa ampliar a capacidade humana consciente e inteligente. É assegurar a unidade entre a força motivadora do trabalho e esse em si mesmo (BRAVERMAN, 1980). A constituição de si mesmo e de seu meio pela via do trabalho, criando valores úteis, é ponto nodal no modelo social vigente que, negando a divisão social do trabalho, impõe a descaracterização dos sujeitos pela burocracia e a lacuna planejamento / execução, na divisão do trabalho em pormenor.

Considerando-se que no sistema burocrático a decisão é via de mão única, descortinar os participacionismos existentes no interior da escola é questão urgente. Enquanto se acreditar que as decisões deixadas a cargo dos sujeitos escolares, (obviamente) obedecendo a seus lugares na cadeia hierárquica, são de fato decisões de peso para as transformações que se pretende instalar, nada mudará. Enquanto se acreditar que a escola tem poder redentor de

mudar a sociedade pelas ações realizadas em seu interior, nada mudará. Conhecer as complexas relações estabelecidas nesse contexto, assumindo-se sujeito dos processos intra e extra campo educacional escolar é que permitirá a abertura do debate aqui proposto e, com ele, a responsabilização inerente a tal conquista.

Também aspecto importante a ser analisado nesse contexto são as roupagens utilizadas pela ideologia administrativa a serviço do status quo. Novas roupagens e novas linguagens são extremamente comuns no modelo vigente. A aparência ofusca a visualização das tramas construídas na lógica participacionista e colaborativa.

Atrás das fulgurações burocráticas existe a reprodução das relações de produção, a realização da mais-valia que abrange a totalidade social, seguidas pelo processo de burocratização. [...] as ideologias administrativas fingem perseguir a maior produtividade, maior cooperação, maior integração. No modo de produção capitalista, o aumento da produtividade transforma-se em maior exploração do trabalho; a maior integração da mão de obra nos planos da empresa transforma-se na domesticação do escravo contente e a maior cooperação encobre as relações de dominação nas quais o trabalho é função do capital. Como o capitalismo muda no tempo, as ideologias administrativas que o legitimam também sofrem idêntico processo (TRAGTENBERG, 2012, p. 65-67).

Aos trabalhadores da educação escolar, atentos ao contexto do qual fazem parte, cabe descortinar essas práticas, sob pena de adotarem técnicas de exclusão, coação e submissão como suas. Novas nomenclaturas e linguagens não transformam estruturas e relações enrijecidas, já que desvalorizam e negam a concretude dos sujeitos. A relação burocrática da empresa e das demais instituições sociais é a mesma da escola. O aprimoramento de atitudes de liderança com vistas a esconder os conflitos e negar as diferenças caminha junto com a oferta de pseudo vantagens e a separação escola / sociedade, fortalecendo a lógica da repressão pedagógica no interior das escolas.

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.

3.3 Educação, trabalho e autogestão

É também a partir da compreensão da articulação da educação com a totalidade social que se abre a possibilidade de compreender a divisão do trabalho que se expressa na escola, como também a perspectiva de subvertê-la.

(Olgamir Carvalho, 1989)

A divisão do trabalho no sistema capitalista, seja em que instância for, deve ser colocada como instrumento de análise, pois, além de gerar a especialização excessiva e com ela a perda do alcance do trabalho e da autoria sobre o mesmo, aliena o trabalhador na medida em que tira dele o domínio de sua própria produção. O trabalhador, agora sujeito reduzido à execução de processos rotinizados, reforça a própria servidão.

Distanciado da perspectiva de trabalho consciente e proposital, protoforma do ser social (BRAVERMAN, 1980), passa o mesmo a ser dissociado da própria vida, como se o sujeito, nesse momento, fosse expectador de si mesmo, mecanizado, auto-alienante. A questão é pensar até que ponto há a clareza desse desenho por parte dos sujeitos que nele vivem e se constituem. Segundo Albornoz (1988, p. 41-42),

O mundo é domesticado pela submissão ao trabalho. [...] As pessoas se percebem como alegres robôs que não têm efetivo poder de decisão sobre o mundo em que trabalham. Todas as atividades são feitas como labores pela sobrevivência. Tem-se como utopia, no sentido de impossível, que o trabalho seja expressão, ou que se possa ter um trabalho criativo que dê prazer. Abandona-se a pretensão do artífice, do artista. O labor invade o mundo do trabalho, que os meios de comunicação de massa mantêm, enquanto manipulam o desejo e criam necessidades de consumo, dando aparência de necessidade a um trabalho que em si não seria mais necessário.

As reflexões relativas ao trabalho alienante nos impulsionam ao olhar crítico e à perspectiva da autogestão, sinalizando os tensionamentos existentes na dialética inerente à práxis dos sujeitos em dado contexto. Até onde os sujeitos de fato se reconhecem pelo trabalho? Até que ponto percebem que movimentos pela manutenção e pela transformação social coexistem e que esse campo dialético precisa ser destacado para que não se torne amarras ao crescimento e às conquistas dos sujeitos sociais. As condições de dominador e dominado existem nas práticas do mesmo sujeito. Exemplo disso é a ação do professor, ao mesmo tempo subserviente ao modelo burocrático e dominador em relação ao aluno.

Segundo Tragtenberg,

[...] a mesma realidade que transforma grandes movimentos de renovação social em grandes máquinas conservadoras, a mesma realidade que transforma ideologias de mudança social, que tira o conteúdo revolucionário dela e o transforma em mera discussão de texto, essa mesma realidade cria o oposto, a antiburocracia (2011, p. 81).

Em suas análises e produções sobre a escola, Tragtenberg defende a autogestão como caminho possível à transformação do modelo burocrático alienante no qual vivemos. Toda a estrutura da escola se direciona à reprodução. Sua organização hierárquica, com diversos modelos de avaliação classificatória e punitiva, a inculcação de saberes considerados legítimos, os horários rígidos de aulas, o sistema de recompensas, dentre outras, são características que negam a autonomia do trabalhador geral e, portanto, do trabalhador pedagógico, bem como negam ao aluno o lugar de quem também sabe, vivencia e é autor de seu processo de aprender, apesar de não ser reconhecido como tal. Nesse sentido, Tragtenberg (1980) afirma

A pessoa reduzida à condição de aluno se vê esvaziada; ela atua como *matéria-prima gratuita*, através da pressão social pela escolarização. É uma mercadoria tanto mais valiosa quanto mais tempo foi retida pelo ‘aparelho escolar’, quanto maior *elaboração* sofrera. O tratamento dessa matéria-prima gratuita – aluno – pressupõe uma tecnologia sofisticada. O número de usinas do saber (conhecidas como ginásios, colégios, faculdades) se multiplica, a tecnologia escolar se amplia, as multinacionais invadem a educação através de sofisticados aparelhos audiovisuais, tapes e vídeos de todo tipo, livros de texto, técnicas pedagógicas, gabinetes psicológicos e os especialistas no tratamento dessa matéria-prima – aluno – os professores e demais

‘trabalhadores do ensino’ são sempre insuficientes. [...] A submissão do trabalho e do trabalhador intelectual às leis da reprodução do capital, à hierarquização social e do trabalho; a aquisição do hábito do consumo compulsivo, começando pelos títulos, divisão do trabalho e subordinação do individual e específico ao abstrato e genérico da ‘razão burocrática’ se constituem nas molas do sistema (p. 55-56, grifos do autor).

Mergulhada nesse aparato e apática frente à lógica do contexto vigente, seus tensionamentos e dissensos, tal qual apêndice, fica a escola vulnerável às amarras ideológicas reprodutivas. Para contrapor a esse modelo, na dialética do processo político e social humano, faz-se necessária uma educação crítica, problematizadora, propulsora de novos debates e de transformações radicais. Tragtenberg, então, discute o tensionamento trabalhador individual e trabalhador coletivo, pedagogia burocrática e antiburocrática, trazendo uma proposta fundada na autogestão, autonomia do indivíduo, solidariedade e luta pela educação gratuita de qualidade.

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-gestão¹⁴; 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. E um dos maiores objetivos alcançados na co-gestão é 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

¹⁴ “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).

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.

Essa perspectiva ultrapassa os muros da escola, começando pelas ações sociais, pela forma como o sujeito se percebe e, portanto, atua, frente ao contexto no qual se insere, nos campos social, econômico e político, enfraquecendo e extinguindo o Estado.

Uma sociedade que não está submetida a nenhuma autoridade vertical e em que as associações voluntárias interligadas substituem o Estado na tarefa de articular as partes da totalidade social. Sociedade basicamente fundada na solidariedade, na qual esta é obtida por acordo entre os diversos grupos sociais, territoriais e profissionais livremente estabelecidos no âmbito da produção e do consumo social (TRAGTENBERG, 1987, p. 7).

Ao discutir a atuação ideologizante e verticalizada do Estado, Tragtenberg (1983) reforça a importância de uma transformação radical, na qual os trabalhadores se constituam autônomos e solidários, organizados coletivamente para a tomada de decisões. A base democrática e a estruturação de conselhos autogestionários, instâncias horizontais, segundo o autor, permitem aos trabalhadores reapropriarem conhecimentos, recuperando seu saber de classe.

É através dos grupos de fábricas (comissão de fábrica) que o trabalhador se apresenta, enquanto que nos partidos políticos ele só se representa. A auto-organização do trabalhador é a condição de recuperação do saber por uma classe a quem a classe dominante só permite o fazer. A união do fazer (prática) e do saber (teoria) é o ponto de partida e chegada da auto-organização do trabalhador via comissão de fábrica (TRAGTENBERG, 1983 p. 82).

Pensar nesse contexto possível exige transformação, auto-organização, responsabilização e solidariedade no processo de trabalho. Assim, prática social e teorização

caminham juntas, tendo na liberdade¹⁵ e na autonomia, valores essenciais a tal práxis. A militância de Tragtenberg demonstra sua coerência em relação à teorização, aos discursos e à prática efetiva, além de descortinar seu sonho libertário da construção de uma sociedade sem exploração e sem explorados, sem burocracia, sem autocracia, sem partidos, sem Estado ou governo.

O objetivo central permanece a autogestão pedagógica, a realização da aprendizagem coletiva e individual, controlada pelos grupos interessados sem a mediação e tutela do Estado ou intermediários privados. Pois à liberdade só se vai pelos caminhos da liberdade, as vias autoritárias só conduzem ao autoritarismo [...] o conhecimento é social nas condições de sua produção e reprodução, porém é sequestrado por instituições privadas ou estatais e burocráticas, descrevendo o mesmo movimento da mercadoria: produzida pelo produtor, volta-se contra ele e o esmaga (TRAGTENBERG, 1980, p. 62).

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 e roupagens construídas na estruturação do modelo capitalista burocrático, com vistas à negação dos conflitos para enquadramento dos sujeitos.

Encontramos em suas linhas e entrelinhas análises e inquietações de outrora, tão presentes em nossa realidade atual, como se aquelas linhas hoje tivessem sido escritas. O convite que Tragtenberg nos faz é para analisar a realidade conflitante e dialética, suas nuances e possibilidades tensionadas de transformações superadoras. O debate crítico precisa compor as relações, as decisões, as constituições sociais, políticas, econômicas e, portanto, educacionais.

Como alerta Tragtenberg, os trabalhadores da educação são os mesmos sujeitos das tantas instâncias reprodutoras compostas pelo aparato capitalista autocrático. Que a

¹⁵ A concepção de liberdade aqui discutida diz respeito à liberdade de pensamento, à autonomia e à solidariedade (TRAGTENBERG, 1980).

burocracia, “camisa de forças” a tensionar e naturalizar concepções e ações, na camuflagem da linguagem, na silenciosa lógica capitalista que inverte o valor do sujeito em relação ao valor da mercadoria, que fortalece o modelo explorador/explorado, faz com que aquele seja rotulado e silencie frente ao rótulo, como se a ele se reduzisse.

Destacamos a importância de não nos restringirmos ao espaço tempo intraescolar, como se o mesmo fosse um apêndice social desvinculado das demais práticas instaladas, limitando-nos a apáticos sujeitos assumindo papéis diversos e apartados. “É preciso que a consciência seja reconhecida por outras consciências. A autoconsciência só é autoconsciência na medida em que outros a reconhecem. [...] O indivíduo só é propriamente indivíduo, e indivíduo humano, quando em comunidade” (ALBORNOZ, 1988, p. 64). Sentir-se entre os seus, reconhecer-se neles e ser reconhecido por eles é essencial ao homem, ser político e pensante.

Também como subsídio às análises, estudos, projetos e pesquisas realizados nas últimas décadas, no chão da escola, culminando ou não em publicações de livros e artigos, têm demonstrado vozes de sujeitos de diferentes espaços educacionais. Tais estudos subsidiam nossas análises ao trazerem vozes tanto de profissionais, quanto pais e alunos envolvidos no processo educacional escolar. Destacamos, dentre outros estudiosos, os trabalhos e publicações de Lima¹⁶ e Vitor Paro¹⁷.

Nessa “conversa” com o trabalhador escolar, via estudos e projetos de extensão, destacamos como são atuais as críticas e análises de Tragtenberg e a importância da criação de espaços de discussão, trazendo à tona as fragilidades e potencialidades, permitindo-nos pensar, propor, debater e, porque não, vivenciar um projeto autogestor, no qual sejamos sujeitos de nossas ações, transcendendo os muros escolares, acadêmicos, para campos sociais macro que nos constituem e aos quais constituímos.

Ao analisarmos o campo escolar enquanto espaço de trabalho corresponsável pela constituição de sujeitos, encontramos projetos político-pedagógicos (PPP) que destacam a

¹⁶ Como exemplo, destaco Projetos de extensão com livros publicados sob sua orientação: PPP – Participação, Gestão e Qualidade da Educação I e II, nos anos de 2014 e 2015.

¹⁷ Como exemplo, destaco a publicação de Paro (1995), “Por dentro da escola pública”.

formação de sujeitos participativos, críticos, autônomos e politizados. Entretanto, o próprio PPP acata a estrutura burocrática, hierárquica e alienante, reprodutora do modelo social vigente. A naturalização de ações com fim em si mesmas, camuflando o modelo e negando a participação efetiva pela conquista do processo ali defendido é explícita.

Começemos por analisar a participação como um dos pilares das práxis politizadas. Em todos os estudos analisados, ela aparece transvestida de participacionismo. Paro (2007), em suas reflexões, destaca o quão essencial é considerar-se a “concretude da escola” nos processos de participação autônoma e mediadora dos sujeitos. A autogestão exige envolvimento efetivo, conhecimento do contexto, suas necessidades, potencialidades e objetivos.

Segundo Paro (2007, p. 27), os autores envolvidos no processo educacional escolar, não podem, na busca de objetivos, “perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los” e, para isso, devem “investigar a autonomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades”. O sujeito do trabalho deve, portanto, assumir-se integrado ao todo social, corresponsável pela constituição do tecido macro, via práticas politizadas efetivas em todas as instâncias nas quais está envolvido.

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.

O trabalhador, mergulhado no modelo vigente, acolhe o papel de empregado, muitas vezes reproduzindo discursos de colaborador, parceiro etc., que ultrapassaram os muros empresariais e adentraram as escolas. É efetivo esse mesmo trabalhador assumir os discursos descritos no PPP e vivenciar práticas concomitantes de dominante e dominado, de acordo com o momento, os interlocutores e o espaço de ação.

Segundo Lima, Raimann e Prado (LIMA, 2015a, p. 80), “a ausência das relações participativas na escola é uma característica de uma sociedade fragilmente democrática [...]. A escola, apesar de se constituir num aparelho ideológico do Estado capitalista, carrega também a potencialidade de mudanças”. E, complementando com Saviani (2008, p. 70), “é realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua força política”. Essa especificidade comporta, logicamente, as ações dos sujeitos para a politização. Na mobilização de tais sujeitos com vistas à autogestão, a participação é pilar radical; pois a partir dela a articulação e a práxis coletiva tomam forma real, para além dos discursos *politicamente corretos*.

Nesse contexto, o PPP possui importante papel, pois enquanto instrumento de participação, mobilização e decisão sinaliza um novo modelo, no qual a escola percebe-se espaço de reprodução, mas também de resistência, contestação e proposições. Ampliar o nível de consciência sobre tal tensionamento abre campo de debate para a conscientização, a participação e a autonomia com vistas à autogestão transformadora.

Em suas reflexões, Tragtenberg (2011, p. 79-80) analisa a organicidade das ações dos sujeitos do trabalho, discutindo que

[...] o próprio movimento de auto-organização pode começar espontâneo, mas, no processo da 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 [...]. A organização das lutas espontâneas é o processo de auto-organização de uma classe numa comunidade de existência. Ou seja, não há separação entre organização e espontaneísmo porque não há separação entre luta política e luta econômica. [...] O caráter revolucionário de qualquer greve operária está nas formas de organização horizontal que ela cria.

Não estamos tratando questões da fábrica em si, mas, assim como ela, o chão da escola é campo de trabalho e constituição de sujeitos. É espaço de politização, autonomia e conscientização. As relações de poder, junto à alienação e ao tensionamento advindos das amarras burocráticas existem tanto em um espaço quanto em outro. Os sujeitos de ambos são os sujeitos sociais que compõem nossa sociedade e, como tal, devem assumir-se cidadãos.

Não objetivamos trazer receitas e, menos ainda, destacar o já explícito em diversas pesquisas realizadas em várias universidades Brasil a fora. Ao contrário, propomos o debate. Convidar ao olhar investigativo, cujo instrumento de investigação é a própria prática, sua base teórica, analisadas em contexto real. Se os discursos trazem tantas discussões pela autonomia, participação, politização, autogestão, não vemos coerência na manutenção das naturalizações dos modelos de manutenção e fortalecimento do modelo vigente.

Interessante como os discursos pela transformação assentam-se em práticas burocráticas, vale dizer, bastante competentes no adestramento. Estaria aqui o desejo reprimido de, mesmo com discursos democratizantes, buscar a “honra” de ganhar um *lugar ao sol* no poder de dirigir? A sede de assumir o lugar daqueles a quem tanto se critica? Temos acompanhado movimentos similares a esses. Outrora na luta pela transformação, agora no posto ditador exigindo subserviência dos antigos colegas de trabalho e defendendo as amarras burocráticas.

Destacamos aqui o participacionismo, as pseudo críticas, os discursos vazios sem ações efetivas, a aparência transformadora cobrindo práticas reacionárias e a ação individualizada distanciada da construção coletiva. Enfim, valorizar a discussão, olhar os conflitos de frente e com olhos críticos, com vistas à politização.

Na medida em que falamos de uma educação política, temos mesmo é que mudar as atitudes. Isso eu já falei. A estrutura escolar está falida porque ela informa, ela não forma. Não adianta você, em um partido, encaminhar cursos sobre as ideias de A, B ou C se você não influi nas atitudes, isto quer dizer, nos comportamentos. Esse é o nível mais profundo. Devemos ter sempre a preocupação em mostrar que, se não mudamos atitudes, nós não mudamos nada (TRAGTENBERG, 2011, p. 516).

Como discursar transformações sem olhar para si mesmo, para o próprio contexto e para as estruturas verticalizadas e alienantes que modelam nossa sociedade? “É dentro do

projeto que pretendemos construir que podemos verificar a possibilidade de representação de todos os grupos étnicos ou nacionais” (TRAGTENBERG, 2011, p. 521). A participação efetiva e autônoma dos sujeitos é condição radical para a criação de estruturas horizontalizadas que superem a burocratização, a lacuna planejamento/execução, o desrespeito ao sujeito.

A verticalização anteriormente tratada, além de assegurar a manutenção da cadeia hierárquica de poder, conserva outras ações precarizadas e alienantes do trabalho no campo educacional escolar, como por exemplo: a sobrecarga de trabalho, seja em razão da excessiva carga horária assumida, seja em especificidades componentes da própria função; os modelos avaliativos em todos os âmbitos; o desenho burocrático no interior das escolas arrastando todos os envolvidos, direta ou indiretamente na prática do trabalho; a prática do participacionismo camuflando o diálogo efetivo.

Refletir sobre a educação e o trabalho na perspectiva aqui deflagrada sinaliza transformações radicais e saudáveis, cujos pilares autogestão, autonomia dos sujeitos e solidariedade se fazem presentes de forma efetiva. “Educação crítica permanente das próprias formas educativas; antiautoritária, preocupando-se em desenvolver as potencialidades de cada um, eis que o indivíduo não vale tanto pelo que sabe quanto pelas pré-condições que tenha para saber mais” (TRAGTENBERG, 1980, p. 58). Manter-se no mero discurso de processos pela democratização é, além de insuficiente, artificial e camuflado.

Transformam-se em falácias que iludem quanto à existência de processos pela democratização, com os movimentos dos sujeitos coletivos, desatados da dependência de representantes em instâncias outras, assegurando autonomia, conhecimento e atitude politizada. Nesse sentido, a investigação e a reflexão sobre a realidade concreta e sobre a perspectiva da autogestão, trariam dinamismo, mobilização, responsabilização e politização.

No próximo capítulo abordaremos o que intitulamos “fios e tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais”. Criando espaços de reflexão a partir do olhar crítico frente à práxis dos trabalhadores da educação escolar, nos propomos a problematizar e convidar ao debate, explorando a concretude do trabalho do profissional da educação escolar em sua complexidade, tensionamentos e possibilidades.

CAPÍTULO 4

Fios e tramas de debate na (des)politização dos sujeitos sociais

4.1 Problematizações e convite ao debate

O que isso traria de diferencial e valor aos trabalhadores da educação escolar? Talvez deflagrar a força coletiva do trabalhador, sair da couraça falsamente protetora, derrubar esse consenso silencioso e, por isso mesmo, sagaz. Mobilizar-se é indispensável. Requer coragem, conhecimento e atitude. Requer ser sujeito de si, participe de sua coletividade social. Segundo Sousa, Penha e Shimamoto,

Pensar e concretizar uma escola politizada exige, longe da omissão e da postura tarefeira, o confronto e a luta por uma instituição digna e coerente, engajada na construção de uma sociedade melhor. Esse espaço é corresponsável pela formação e constituição dos sujeitos sociais e políticos (LIMA, 2015a, p. 31).

A nosso ver, é de extrema importância que os sujeitos do trabalho escolar tenham máxima clareza do significado do seu trabalho para si mesmos e para a sociedade. Poderia ser o trabalho considerado corresponsável pela emancipação social em modelo capitalista? A consciência do político na educação altera a lente por meio da qual a analisamos e a experienciamos.

Uma das discussões de Tragtenberg (2011) sobre a perspectiva libertária direciona as reflexões para o abuso da autoridade de um sujeito sobre o outro, em contextos diversos. Avalia o quanto a estrutura burocrática contribui para a relação dominante/dominado; o quanto o modelo estrutural permite, naturaliza ou reforça ações intencionais para manutenção e fortalecimento dos processos alienantes instalados.

O debate é desvalorizado, por mais que nos discursos democráticos ele seja colocado como pilar para as questões políticas no país. A própria verticalidade instalada impede que o mesmo se processe de fato. Instaurar o debate não é “permitir” que todos falem e se

expressem. Instaurar o debate envolve a construção de uma prática participativa de fato e essa, temos visto, não é uma prática fácil e bem aceita.

Vemos como condição primordial para a democratização e a abertura de campos de ação nos quais a ampliação do nível de consciência social e política se produzem, a criação de mecanismos de/para participação efetiva dos sujeitos. Esta, por sua vez, só ocorrerá quando os próprios sujeitos se mobilizarem para tal; quando assumirem que se constrói a participação no exercício da participação. Esse exercício, certamente, deve-se processar em diversos âmbitos, desenhando-se no modelo social, político, cultural...

A participação exige a não identificação com a prática de poder dominante. Ela é, por si, uma difícil prática educativa, um grande aprendizado sócio-político. Deve estar contextualizada, a fim de que não se perca em temáticas vazias e/ou discursos aleatórios. Desenhar-se-iam, nesse caso, as organizações horizontais e, com elas, o aprendizado de caminhar no processo de politização desgarrado do modelo burocrático.

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.

Há, como demonstrado em diversas pesquisas realizadas no interior das escolas¹⁸, uma significativa parcela de profissionais passivos; insatisfeitos, mas inertes. A chamada “conversa de bastidores” ou “rádio peão” ocorre em todas as instâncias, entretanto, há uma distância considerável entre esse descontentamento e a busca por espaços de debate efetivos. Dentre os motivos dessa prática está a alienação, o desconhecimento e a passividade construídos.

Pode-se dizer que os últimos tempos têm demonstrado mudanças em relação a esse modelo de participação. Que as pessoas estão mais “atenadas”, focadas nas questões políticas e mais participativas. O contexto é dinâmico e tensionado. A questão que se coloca é

¹⁸ Citadas anteriormente.

até que ponto a participação transveste-se de participacionismo. Analisar se o que se discute é o que de fato vai gerar transformações efetivas, para além do campo das reformas e dos remendos feitos em todas as áreas, dentre elas a educação.

Não temos experienciado transformações estruturais que permitam a tomada de consciência e a constituição de sujeitos ativos e politizados. Mesmo nas universidades, campos de debate, pesquisa e extensão, as relações de poder advindas da estrutura burocrática se fazem presença estabelecida. O debate e a reflexão sobre a realidade social vigente percebendo suas contradições, deformações e possibilidades devem vir conciliados a práticas efetivas pela transformação.

Analisar e debater o trabalho sem perceber as especificidades do contexto é outro entrave. Cria-se a ilusão da participação girando-se em torno do problema, com foco nele, sem ampliar o olhar político. Vivenciamos a insatisfação do trabalhador, o stress e o desgaste emocional frequentes, a desvalorização profissional, além das frágeis condições de trabalho, quando existem minimamente. Quem luta por isso? Como se luta por isso? Descortinar o real para compreensão dos legítimos obstáculos com vistas à superação é *terra* a ser ocupada pelos próprios trabalhadores, na dialogia das instâncias mobilizadoras para além dos muros da escola.

A carga horária excessiva de trabalho em condições, na maioria das vezes, inaceitáveis, conciliada aos baixos salários caminha de mãos dadas com o alto índice de desemprego que, silenciosamente, assegura a aceitação ao modelo, por medo de engrossar não as fileiras dos trabalhadores precarizados, mas as dos desempregados. A participação / mobilização efetiva e politizada construiria forças sólidas e direcionadoras de práticas em busca rigorosa de transformações reais desse contexto.

Teria os trabalhadores da educação escolar a consciência do que vivenciam? Ao ler a carta do Chefe Seattle¹⁹, parecia enxergar esse sujeito em diversas de suas linhas.

¹⁹ “Seis países sul-americanos reunidos decidiram sobre medidas destinadas a proteger a Amazônia da depredação indiscriminada. Em todo o mundo cresce o clamor pela proteção ao meio ambiente, chocando-se com interesses multinacionais, empresas privadas ou estatais. A esse propósito convém recordar um fato histórico: em 1854 o Grande Chefe Branco, em Washington, fez a oferta de compra de uma grande área de terra

Parece que o homem branco não presta atenção ao ar que respira. Como um homem em agonia há vários dias, é insensível ao mau cheiro. Mas se vendermos nossa terra ao homem branco, ele deve lembrar-se de que o ar impregna com seu espírito todo ser vivente que apoia (TRAGTENBERG, 2011a, p. 39).

Se nos colocarmos metaforicamente nesse contexto, não é difícil nos sentirmos nele amoldados. Muitas vezes vivemos tão demasiadamente mergulhados na apatia burocrática que não prestamos atenção à nossa identidade de sujeito. Não observamos o “mau cheiro” do contexto que construímos ao, concomitantemente, nos construir. Não nos sentimos capazes da mudança, pois tudo parece se apresentar com tamanha organização estrutural, que sinaliza o imutável. Leves e breves movimentos são vistos, mas sem trazerem à tona a “sujeira” a cobrir nossos olhos e as amarras a nos prender.

Retomamos aqui a desumanização do trabalho humano, cada vez mais fortalecido na manutenção desse modelo. Comungamos com Albornoz, quando analisa que

Esta é a maior alienação a que está submetido o trabalho moderno, pois assim ele se desumaniza. Pois é claro: se já não é possível ao trabalhador conter em sua mente a construção antes de construí-la; se ele está sendo agora incapaz de antever o seu produto em sua totalidade, pois só quem tem a totalidade do produto é a máquina que o trabalhador não domina totalmente, então, o trabalho dos homens está reduzido ao mesmo nível do das abelhas, da agitação animal sem projeto, e logo, é desumano (1988, p. 71).

Pensando no trabalhador da escola, quem detém a totalidade do produto? Até que ponto se tem clareza do papel sócio-político da escola? A prática obediente, subdividida, desconexa / descontextualizada, em muitos casos atemporal, é assumida por sujeitos igualmente fragmentados, confusos e fragilizados. A “cegueira” frente à necessidade de mobilização para estudos, reflexões, debates e proposições enquanto sujeitos coletivos concretos sequer encontra espaço nas ações diárias.

indígena, prometendo uma reserva para os peles-vermelhas. A resposta do Chefe Seattle é o mais belo e profundo pronunciamento a respeito do meio ambiente” (TRAGTENBERG, 2011a, p. 37).

4.2 Concretude do trabalho na educação escolar: quais possibilidades?

A organização dos sujeitos discutida até o momento talvez encontre campo fértil no exercício da participação crítica avançando para modelos de autogestão. Autogerir a própria vida e as próprias lutas é condição radical para a construção de modelos horizontalizados, nos quais os sujeitos de fato se assumam trabalhadores conscientes, autônomos e responsáveis. Para tanto, sair da condição passiva e criar condições concretas que busquem a superação da estrutura burocrática, clientelista e corrupta é prática necessária.

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.

O contexto educacional na estrutura capitalista se organiza na contemporaneidade, apesar dos discursos democráticos, de forma taylorista. Hierarquia estabelecida entre profissionais e em sala de aula. Sujeitos invisíveis no campo de trabalho, *briga* pelo domínio de poder e “decidir” mais. Mesmo nos parques locais em que a estrutura foi levemente melhorada, a raiz sobre a qual tudo se sustenta e delinea não mudou. Reformas, adequações, ajustes. Muda-se a roupagem, mas tudo o mais se mantém.

Modelos avaliativos que colocam as instituições no campo competitivo entre si para terem destaque e aquisição de verbas para melhores condições de trabalho. Filas para matrícula nas portas que possuem faixas com índices maiores de nota nacional. Excessiva quantidade de projetos. Provinhas e provões para alterar números a serem demonstrados em “alto e bom som” pelo país e para demais países. Professores preparando os alunos para a realização de tais provas. Competição acirrada internamente, envolvendo alunos e profissionais, bem como entre escolas.

O modelo está tão fortemente implantado que a luta e a discussão dos trabalhadores, quando se processa, fica restrita à “ponta do iceberg” e muitos sujeitos do trabalho escolar,

sequer, dão notícias de que o que está nas entrelinhas, submerso, é imensamente maior e mais robusto do que o explícito. Participação? Tem existido como texto vazio. O papel social e político do trabalhador e do espaço escola devem ser descortinados; trazidos à tona para, então, serem vistos e revistos; avaliados; desconstruídos. Analisando a prática da participação, Tragtenberg (1987, p. 23, grifos do autor) traz que:

Nesse sentido, papel importante cabe à ação significativa no plano social. Significa qualquer ação que aumente a autonomia, a iniciativa, a participação real, a solidariedade, as tendências igualitárias e a auto-organização dos trabalhadores. Contrariamente a isso, *ação nociva e estéril* é tudo que reforça a passividade das massas, sua apatia, o cinismo, a estratificação hierárquica, sua alienação, transferir a terceiros o que as massas poderiam fazer por si mesmas, como também tudo que aumente a possibilidade de manipulação das massas por outros, abrangendo os que proclamam atuar em defesa de seus interesses.

É nesse contexto de falsas representações que o sujeito encontra mais um ponto nodal. Não basta que o modelo capitalista permita e realize algumas ações pela melhoria das condições de trabalho. Tais sujeitos continuam tendo seu trabalho robotizado, adoecido, dependente, despolidizado. Para manutenção do dominante, obviamente que o dominado deve se perpetuar, cada vez mais obediente e conivente com o modelo. Mesmo aqueles que, no interior das escolas vestem-se da robustez autoritária e dominante são, em raiz, dominados e fragilizados, dependentes.

A fragilidade e a desmobilização dos trabalhadores permitem e reforçam a burocracia hierarquizada alienante. Mudam-se os mandantes, perpetuam-se as práticas. A realidade efetiva nos mostra a necessidade do debate politizador. Buscar o conhecimento contextualizado e crítico da situação dos sujeitos na perspectiva do trabalho é radical, urgente.

Como bem 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.

Na perspectiva da politização e da criação/utilização de espaços de participação, debate e proposições para a prática educacional escolar e seus sujeitos, não é incomum encontrarmos, por exemplo, escolas cujo Projeto Político-Pedagógico fora elaborado em gabinetes pela gestão e demais representantes de coordenação, sendo posteriormente apresentados aos demais profissionais da escola. Em outros casos, nem isso ocorre, já que o PPP é copiado de outra instituição, tendo apenas seus dados específicos alterados. Igualmente comum é nos depararmos com escolas que se mobilizaram tempos atrás para elaboração do PPP, com a participação da comunidade escolar e que hoje o têm como um documento de gaveta, pronto e acabado; apenas para prestação de contas.

O que isso sinalizaria? Estariam tais sujeitos desinteressados, apáticos frente à perspectiva de participação nas decisões? Ou estariam eles engrossando as fileiras daqueles que acreditam se tratar de gasto de energia para produção em *letras mortas*, sem perspectivas de transformação? Ou estariam tão imersos nas teias burocráticas que tal prática seria impossível? Ou simplesmente, na naturalização dos processos, isso não seria reconhecido como uma dentre as possibilidades de participação para transformação?

Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 2010, p. 250).

Sentir-se-iam tais sujeitos desqualificados para decisões maiores? A culpabilização pelo fracasso escolar, normalmente colocada nos alunos, também alcança os profissionais ao

serem postos como responsáveis pela improdutividade e falta de qualidade do trabalho escolar. Quem é esse trabalhador? A quem ele serve? A discussão da função social e política da escola e, portanto, o papel de seus sujeitos, traria uma abertura para reflexões ampliadoras, acreditamos.

Ao questionarmos, “concretude do trabalho na educação escolar: quais possibilidades?”, objetivamos sinalizar algumas instâncias possíveis de participação efetiva dos trabalhadores da educação. Sinalizar as possibilidades de organização, do exercício de participação e autonomia, seja utilizando canais já abertos, apesar de muitas vezes viciosos, como é o caso do PPP, conselhos e agremiações, dentre outros, seja criando práticas de debates e estudos efetivos, com vistas à superação, valorização e transformação do contexto doentio atualmente existente. “A autogestão difere de outras formas de organização porque é baseada na auto-organização a partir do local de trabalho [...]” (TRAGTENBERG, 2012, p. 336).

Defendemos as possibilidades e as potencialidades do movimento para esse pensar e construir práxis, constituindo-se. Entretanto, não assistiremos a tais dialogias e ações, se cada qual, em seu lugar, se entregar às lamúrias, obediências, lutas por um pseudo poder, perdendo-se enquanto sujeito do trabalho na instância escolar contextualizada, sujeito social e político de transformação e ações conscientes junto à sociedade. Enquanto nossa lente estiver direcionada à imagem construída do sujeito do trabalho, intencionalmente desenhada pelo modelo societal vigente, não conseguiremos enxergar de fato quem somos, tampouco do que somos capazes e, menos ainda, como nos constituímos dignamente.

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.

CONSIDERAÇÕES

Ao nos propormos refletir e problematizar a concepção de trabalho no âmbito educacional escolar iniciamos por situar a lente a partir da qual nossas análises dialéticas se processariam. Assim, comungamos com Marx e Braverman a concepção de sujeito e trabalho subsidiadoras de nossas análises.

Nesse sentido, trabalho é considerado prática histórica, contextualizada, intencional e criadora da espécie humana, sendo o homem o sujeito que, pela via do trabalho, ao transformar a natureza, transforma-se, constituindo a si mesmo e a sua espécie.

Acreditando que a linearidade não se processa, analisamos a trama burocrática capitalista em suas nuances históricas, sociais e políticas, com vistas a descortinar o tensionamento reprodução / problematização constituintes desse contexto. Em tais análises, a escola e seus sujeitos, e não poderia ser diferente, são pensados em meio ao contexto vigente.

Transitamos por modelos de participação / participacionismo, politização dos sujeitos, estruturas burocráticas e burocratizantes, dentre outros aspectos constituintes dos sujeitos e suas práxis. Vimos que a própria opção pedagógica está intrinsecamente relacionada às concepções dos sujeitos frente a tais conceitos e práticas efetivadas. Sinalizamos os tensionamentos presentes nesse contexto histórico de constituição dos sujeitos e de sua realidade coletiva.

Em Tragtenberg encontramos críticas consistentes e contundentes relacionadas ao modelo burocrático, reprodutor da sociedade e, conseqüentemente, da educação no qual vivemos. Expondo a dialética das relações entre os sujeitos, os quais ora reproduzem ora tensionam o contexto vigente e, transitando entre o personalismo e o trabalhador coletivo, sinaliza campos de efetivação de uma pedagogia antiburocrática.

Tal pedagogia traz como possibilidade a desconstrução do participacionismo para efetivação de uma verdadeira participação, a implantação da autogestão, o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, enquanto educação crítica e consciente, contextualizada, na qual o político não se reduz e não se nega no psicossocial.

Além disso, clareia-se uma proposta complexa e nada fácil, de tomada de consciência política, histórica e social, cuja responsabilização e ação dos sujeitos exigem transformação radical do modelo societal capitalista, descortinando os conflitos e suplantando as amarras exploradoras de dominação e reprodução.

A complexidade das propostas tragtenbergianas, de desmonte das estruturas de dominação exige conhecimento e vivência efetiva para além dos muros da escola. Essa é parte do contexto macro, mas não tem o poder, por si só, de transformação. Sendo sim, corresponsável pela transformação almejada.

Deste modo, concretizar tais propostas exige repensar, nos níveis macro e micro, em contexto dinâmico, os modelos naturalizados – vistos por muitos como imutáveis – resgatando o sujeito, o trabalhador digno; recuperando-o enquanto ser social, cultural e histórico, constituído e constituinte do contexto no qual se insere.

Os desafios são muitos. Pensar uma sociedade mais justa, uma educação mais justa, uma vida mais justa, requer desassossego, reflexão e atitude; requer coletividade; pressupõe conflitos e escolhas. Aos trabalhadores da escola, sujeitos sociais, fechar-se entre os muros escolares não é alternativa, pois comprovadamente esse modelo não atende às necessidades humanas de igualdade de direitos e dignidade.

Nessa proposta, lembrando que o sujeito social é o mesmo trabalhador da educação escolar, a esfera educacional e seus trabalhadores, bem como todos os sujeitos nela envolvidos, assumir-se-iam autores, sujeitos de decisão e ação, vislumbrando novas possibilidades de organização coletiva e efetivando novas frentes de ação.

As propostas tragtenbergianas, na perspectiva libertária, não se apresentam com facilidade de efetivação, pois exigem superação do modelo burocrático capitalista, do participacionismo e das negociações, que se expõem tão comuns, naturalizados em novas roupagens – a forma em detrimento do conteúdo. Entretanto, apresentando-se como práticas de estudos, reflexões, problematizações e debates, explicitam o modelo societal vigente, suas nuances e articulações, descortinando simultaneamente seu *avesso* e, nele, uma nova perspectiva de sujeito, coerente e solidário, na expectativa de uma sociedade digna e justa, na qual a integralidade dos sujeitos seja prioridade.

Refletir, repensar, mobilizar, participar, debater... agir...

Atitudes de sujeitos politizados e atuantes para um mundo mais solidário e mais coerente, no qual o humano não seja ferramenta de aquisição de riqueza e manutenção das desigualdades, mas sujeitos autônomos e atuantes que assumam suas lutas políticas e a importância da coletividade na construção de um novo processo, de uma nova história.

Comungamos com as reflexões de Tragtenberg (1987)

Uma sociedade realmente “participativa” não pode surgir com a simples tomada do poder dos partidos que se auto-intitulam “representantes das classes trabalhadoras”. [...] O poder, um partido assim constituído, pode fundar-se no canhão ou no fuzil, o poder autogestionário dos trabalhadores só pode surgir da direção da economia e da sociedade na sua totalidade. [...] Sem dúvida alguma que o capitalismo moderno tem condições de desenvolver as forças produtivas e, inclusive, melhorar o nível de vida dos trabalhadores. Porém, isso é muito pouco. Qualquer sistema penitenciário bem estruturado pode fornecer três refeições diárias e oportunidades garantidas de emprego (p. 23-24, grifos do autor).

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. Sejamos 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.

Que nossas problematizações percorram campos diversos de debate e, neles, engrossem as fileiras do trabalhador individual/coletivo politizado, conhecedor, crítico, com autêntica autoconsciência e efetivação de uma práxis coerente e libertária.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.* 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BORGES, Livia de Oliveira. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*. Vol.3. nº.3. Curitiba. Set/Dez. 1999. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551999000300005>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de Outubro de 1988.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano X, n. 33, p. 5-26, 1989.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho*. Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.
- CATTANI, Antonio David (Org.). *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4. ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- CORREA, Bianca Cristina e GARCIA, Teise Oliveira. *Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola*. São Paulo: Xamã, 2008.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ESCUADERO, Juan M.; GONZÁLEZ, María T. *Profesores y escuela: hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

FRANÇA, Robson Luiz de. O Trabalho como Princípio da Dignidade da Pessoa Humana: Estado, educação e cidadania. In: LUCENA, Carlos (Org.). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 151-174.

FRANÇA, Robson Luiz de e FRANÇA, Polyana Imolesi S. O ensino superior brasileiro e a desprofissionalização docente. In: SCOCUGLIA, A. C. C. [et al.] (Org.). *O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capital real*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária e Ideologia: vias e desvios da liberdade*. Perspectiva: Florianópolis, v. 5, n. 27, p. 17-34, jan/jun, 1997.

_____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

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

HAYEK, Frederich August von. *O caminho da servidão*. Tradução Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle, Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Vide Editorial, 2013.

HELOANI, Roberto. *Organização do trabalho e Administração – uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LESSA, Sérgio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. *Serviço Social e Sociedade*, nº52. Ano XVII - Dez. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social* (perspectiva histórico-cultural). Universidade Católica de Goiás, 2010.

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

_____. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (Org.). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008a. p. 133-150.

_____. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M.V.; MARQUES, M.R.A. (Org.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008b.

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

_____. (Org.). *PPP – Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

_____. (Org.). *PPP – Participação, Gestão e Qualidade da Educação II*. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

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.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional*. 2001. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

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

- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Maurício Tragtenberg, espírito libertário. In: SILVA, Doris A. e MARRACH, Sonia A. (Org.). *Maurício Tragtenberg – Uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001, p. 31-33.
- LUCENA, Carlos. Trabalho, capitalismo e formação dos trabalhadores. In: SCOCUGLIA, A. C. C. [et al.] (Org.). *O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994. p. 53-74.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. 2v.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Trad. Alex Martins. 4ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1; vol. 1, Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 8. ed. São Paulo: Ed. Difusão Editorial S.A., 1982.
- MEDEIROS, MARLUCE. Organização racional do trabalho e educação. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano V, n. 16, p. 5-26, 1983.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOTTA, Fernando C. P. *Teoria Geral da Administração*. 16. ed. rev. ampl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.
- MOTTA, Fernando C. P. e VASCONCELOS, Isabella F.G. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.
- PARK, KIL H. (Coord.). *Introdução ao Estudo da Administração*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PREVITALI, Fabiana S. Aspectos teóricos e estudos empíricos setoriais. In: SCOCUGLIA, A. C. C. [et al.] (Org.). *O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

RECLUS, Élisée. *Anarquia pela Educação*. Tradução e Organização de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2011.

SAES, Décio. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

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

_____. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. 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.

SCHÜTRUMPF, JÖRN (Org.). *Rosa Luxemburg ou o preço da liberdade*. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Rosa Luxemburg, Análise Social e Formação Política, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. rev. e amp. de acordo com ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Maria Salete Freitas; FRANÇA, Maira Nani. *Guia para Normalização de Trabalhos Técnico-Científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*. 5.ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2008 (2ª reimpressão).

SILVA, Doris A. e MARRACH, Sonia A. (Org.). *Maurício Tragtenberg – Uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SILVA, Maria Vieira e CORBALÁN, Maria Alejandra (Org.). *Dimensões Políticas da Educação Contemporânea*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SILVA, Antônio Ozaí da. *Maurício Tragtenberg – Militância e Pedagogia Libertária*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SOUSA, Ana Paula C., PENHA, Nádia, SHIMAMOTO, Simone V.M. Trabalho e alienação: campo de confronto ou naturalização? In: LIMA, Antonio Bosco (Org.). *PPP – Participação, Gestão e Qualidade da Educação II*. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015, p. 21-33.

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.

_____. Quando o operário faz a educação: depoimentos. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 1983, n.47, pp. 81-94.

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

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

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

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

_____. *Burocracia e ideologia*. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tragtenberg).

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

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

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

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

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: Papirus, 1994, p. 53-65.

VON MISES, L. *A mentalidade anticapitalista*. / Ludwig von Mises; Tradução de Carlos dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: José Olímpio: Instituto Liberal, 1987.

APÊNDICE

Memorial Simone Vieira de Melo Shimamoto

Uma história tecida junto a muitas histórias...

Sou de Itumbiara/GO, filha de farmacêutico, *formado* na trajetória da vida, com pouquíssimo tempo de vivência na escola; e de uma “quase” professora, que chegou a atuar na alfabetização com crianças que viviam na zona rural, mas que a falta de possibilidades para continuidade dos estudos impediu a concretização do sonho de ser professora. A referência de dignidade e caráter que direcionaram/direcionam toda a minha vida vem de meus pais. A importância da família, de respeitarmos uns aos outros, de trabalharmos com seriedade, comprometimento e competência, de assumirmos com consciência nossas ações, de sermos dignos da confiança das pessoas, enfim, de vivermos com humanidade.

Minha infância foi maravilhosa, digna de um livro. Brincadeiras, música, machucados, curativos, estudos, alegrias, sonhos, medos, amor, atenção, desafios... Não havia luxo, mas tudo o que mais precisávamos estava ali, ao nosso alcance. Costumo dizer que minha vida/opção profissional começa em minha infância, ao experienciar um contexto familiar no qual os sujeitos tinham na educação escolar, uma condição de extrema importância para a constituição das pessoas em sociedade. A educação escolar, por motivos perceptíveis, sempre foi a maior inquietação de meus pais, sendo grande a preocupação com os estudos dos quatro filhos.

Na época, década de 1970, a escola primária (hoje Ensino Fundamental I) reconhecida da cidade era a particular. Muito investimento para manter os filhos neste contexto. A continuidade seria em escolas públicas, consideradas boas do ginásio até o colegial (atualmente, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), assegurando um bom vestibular e o acesso a boas universidades.

Não havia preocupação ou exigência que fizéssemos este ou aquele curso, mas com a possibilidade de formação superior num campo que nos trouxesse realização profissional. A escolha era de cada um de nós, de acordo com nossos projetos pessoais. Assim, os filhos não trabalhavam... Nosso trabalho era o estudo.

Minhas brincadeiras eram muito diversificadas, desde a carimbada na rua, a casinha nos telhados das casas e sobre as árvores, a *cozinhadinha* no quintal, até as aulas na lousa de parede inteira na varanda. Ali fazia minhas tarefas (primeiro como professora para depois transcrever no caderno), imitando todo o modelo vivenciado na escola. Esta, extremamente tradicional, primava pelo silêncio dos alunos, pela obediência extrema, pelo não questionamento e pela rigorosidade nas avaliações. Uma miscelânea de medo e enfrentamento sempre me sondava. Tinha certeza de que aquele espaço me desafiava, mas não o enfrentava.

A vinda para Uberlândia

Aos 10 anos nos mudamos para Uberlândia... Meus irmãos mais velhos cursariam o colegial (Ensino Médio) e “cidade pequena não dava futuro”. Então viemos todos com minha mãe, acompanhados de dois primos em idade aproximada à de meus irmãos. Meu pai ficou em Itumbiara, em função da farmácia. Foi muito difícil para mim...

Chegando a Uberlândia, era como se tivesse desembarcado em outro mundo. De uma cidade pequena, onde todos se conheciam e onde eu me sentia *alguém* (não qualquer alguém, mas a Simone), para uma cidade grande (proporcionalmente), com pessoas muito fechadas, que deixavam claro no olhar e nas posturas que a aceitação seria algo para médio/longo prazo. Nossos primeiros amigos eram aqueles também “novos na cidade”. A escola pública era nosso campo de estudos. Fiz da 6ª à 8ª série (7º ao 9º anos) na Escola Estadual Bueno Brandão.

Não ficaram em mim lembranças de vivências positivas significativas deixando, ao contrário, algumas marcas nada interessantes. Como na época não se falava em *bullying*, eu não levava esta preocupação para meus pais e *tudo transcorria normalmente*. Já na sala de aula, muita memorização, pouca participação, muita leitura de livros literários para realização de provas (que pena!), entretanto, nenhuma contextualização. Não se vinculava a temática de estudos a algo maior. É como se continuássemos vivendo um mundo a parte. De um lado, a escola que preparava para a vida; de outro, a vida.

Acompanhávamos sempre momentos cívicos, como os desfiles de sete de setembro e as visitas de presidentes, nas quais exército, carreatas, bandeiras, bandas e sorrisos deveriam estar presentes. Jamais ouvira questionamentos sobre o sistema político fechado, ditador da

época. *Não era assunto para a criança ou o jovem. Mais tarde teríamos condições de compreender melhor.*

Por volta dos 10 anos, tudo parecia uma encenação, um grande teatro. Não combinava tanta pompa em relação à estrutura macro, com certas preocupações e impossibilidades familiares, fossem elas nos sonhos de estudos e atuação profissional de minha mãe, ou na impossibilidade de formação acadêmica de meu pai, que pagava para que alguém assinasse a autorização de funcionamento da farmácia, sem nunca ali ter pisado. Os fios do tecido deixavam falhas nas tramas desenhadas/vivenciadas. Não havia questionamento (ao menos explícito) em relação ao sistema posto, assim como não podíamos questionar nosso espaço de estudos, que era a escola.

Ingressei no colegial no ano de 1980, na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza. Ali tudo começava a mudar. A escola organizava eventos internos para debates e reflexões sobre a situação social e política do país. Os movimentos gerados nestas experiências me *alimentavam*. Parecia que, enfim, algo começava a fazer sentido, a contextualizar-se. Contudo, a dialética manutenção/transformação estava presente o tempo todo. Era claro o conflito dos gestores quando começávamos a questionar não só as ações sociopolíticas macro, mas também os processos *organizados* na instituição. Ali as experiências fizeram reais diferenças em minha vida.

Acompanhamos, nesta escola, um período do governo Figueiredo, com intensos debates sobre a histórica pressão militar e a ditadura que dominava o país. Movimentos civis, artísticos, sindicais, estudantis se aqueciam e tomavam forma nos espaços sociais. Eram as possibilidades de enfrentamento encontrando espaços coletivos de ação. Entretanto, a contrapartida era ainda muito densa. O presidente em exercício ampliava a repressão por diversas vias, dentre elas, a censura à imprensa, prisões, violência policial.

O sonho da universidade... O início na carreira docente

Neste período, especificamente em 1983, passei no vestibular da UFU para o curso de Pedagogia. Como sou a terceira filha, na família era a terceira a ingressar no ensino superior. Muita alegria e orgulho por parte de meus pais. Muita alegria de minha parte, que via novas oportunidades se desenhando. Iniciei meu curso e, logo nos primeiros meses, percebi que os debates *acalorados* de outrora eram mais amenos em meu curso. Mas no campus sempre aconteciam reuniões nas quais questões sobre o contexto sociopolítico eram trazidas.

Em nível nacional, a mobilização pela democratização e o movimento Diretas Já fazia dos contornos outrora singelos, agora traços mais sólidos. A insatisfação da população, junto às informações cada vez mais disseminadas possibilitava uma crescente nos movimentos desta década que, notadamente, deixou marcas positivas nas conquistas em prol da democratização social. Na universidade, as discussões também se aqueciam, ampliando os debates e a participação estudantil no processo social mais amplo.

Acompanhamos o final do governo Figueiredo, a morte de Tancredo Neves e o início da gestão de José Sarney, trazendo consigo a insegurança e a preocupação de grande parte da população, posto ser um político vinculado à tradicional ala nordestina que colaborava com o regime militar, possuindo, assim, um perfil conservador. A década de 1980 foi, sem dúvida, marcada por intensos movimentos pela democratização, envolvendo debates, greves, elaboração de documentos, criação de grupos de pesquisa, dentre outros.

Na universidade, ainda no primeiro semestre de 1983, participei de uma avaliação para ministrar aulas em escolas infantis, no Projeto de Assessoria de Educação Pré-Escolar (PMU/UFU), que abria aos alunos que estavam finalizando o curso, possibilidades de adquirirem certa experiência, exigida para liberação do diploma. Era oferecida aos alunos dos últimos períodos. Arrisquei... Fui aprovada e, já em agosto, iniciei minha trajetória em sala de aula. As escolas públicas eram, quase na totalidade, de educação infantil.

Na zona urbana, apenas uma atendia ao ensino fundamental. Funcionavam, em sua maioria, em casas alugadas, numa situação de extrema precariedade, tanto física, quanto material, além dos salários irrisórios. As demais eram na zona rural. Ao final do ano, participei de um processo seletivo da PMU e me desliguei deste projeto, dando continuidade ao meu trabalho na rede municipal de ensino.

A cidade era administrada, desde 1983, pelo prefeito Zaire Rezende, do PMDB²⁰, que propunha investimentos na qualidade de vida, com maior atenção à saúde e à educação. Iniciava, neste período, minha trajetória como professora. Feliz com as possibilidades e desafiada pela situação da educação no município. Fazia parte de grupos de estudos na Divisão de Educação Pré-Escolar objetivando definir uma proposta pedagógica que remodelasse a pré-escola do município, dando-lhe um perfil pedagógico, para além do assistencialismo até então dominante.

Sentia nítidas lacunas nestes estudos. Discutíamos a importância de se conhecer e valorizar a realidade do aluno, da construção de rede físicas adequadas, com boas condições de trabalho, mas os pontos nodais do contexto macro não eram colocados em questão. Trabalhávamos muito, com seriedade. Estudávamos muito, com persistência, mas faltava. Faltava a *liga* para compreensão deste campo de sentidos e contrassentidos que é a contextura escola/sociedade, campo de adaptação e contestação dos sujeitos frente às expropriações vividas no dia a dia. Aprendi muito; mas faltava algo...

A realidade objetiva trazia muitas amarras. Ao buscar suporte na universidade, percebi que as discussões estavam muito distantes do que vivenciava de fato no “chão da escola”. Então, o jeito era construir junto aos sujeitos do trabalho, uma proposta político-pedagógica que realmente fizesse a diferença frente ao modelo posto.

As escolas públicas municipais funcionavam, como sinalizado anteriormente, em sua maioria, em casas alugadas de bairros periféricos da cidade e na zona rural. Nesta, algumas salas eram organizadas em velhos paióis em desuso pelos fazendeiros, portanto, com a modalidade multisseriada; outras possuíam espaço físico próprio, mas sem a mínima infraestrutura para efetivação dos trabalhos.

Criávamos debates, seminários, grupos de estudos. Paralelamente, vivíamos uma intensa precarização do trabalho. Exemplo disto era o fato de, por várias vezes, termos que sair nas empresas pedindo papel usado (computadores) para uso com as crianças. No ano de 1984 organizamos uma greve com a participação de profissionais de todos os setores da

²⁰ Partido do Movimento Democrático do Brasil.

prefeitura. Melhores salários e condições de trabalho eram carros chefe nas solicitações. Muitas assembleias, muita discussão... Os profissionais que efetivamente participavam lutavam incansavelmente. Não obtivemos conquistas consideráveis, mas mesmo com o final da greve, por esvaziamento e receio, as reuniões continuavam.

Nas escolas, muitas vezes, em função do extremo calor, do excesso de crianças e da casa minúscula (na qual a escola funcionava), alguns alunos punham sangue pelo nariz, o que me obrigava a sair de sala para desenvolver os trabalhos embaixo das árvores. Preocupava-me com a autoria dos alunos com os quais convivia, com sua criticidade, com seu direito ao desenvolvimento politizado, por isso priorizava a contextualização, os debates, as leituras, a produção. Era necessário que o leitor e o escritor se constituíssem neste processo; não me bastava o *copista* e o *decodificador*.

O ritmo que criei em minha vida era considerável. Tinha aulas pela manhã, dava aulas a tarde, estudava e planejava aulas à noite. Participei também, de 1985 a 1986, do *Projeto Logos*, na modalidade de Educação a Distância, cursando o Magistério. Este Projeto envolvia disciplinas pedagógicas organizadas em módulos, sendo as provas aplicadas aos finais de semana. Com a aprovação nos módulos disciplinares, realizávamos o chamado “Microensino”, no qual ministrávamos aulas aos colegas de curso e a professores escalados para nos avaliarem. Tentei, antes do Logos, participar de um curso regular de Magistério, mas não tive paciência com os famosos caderninhos de datas e blocos de riscos para elaboração de matrizes.

Bom... Existe um velho ditado que diz: *quando o corpo inteligente perde o controle, o corpo burro o auxilia a aquietar-se*. Em 1986 fiquei doente. Tive que trancar a faculdade. Em função disso, concluí meus estudos em dezembro de 1987. Neste mesmo mês, participei de um processo seletivo na secretaria de educação ingressando, no ano de 1988, como coordenadora pedagógica do roteiro constituído pelas escolas dos bairros Segismundo Pereira e Santa Luzia. Continuava na organização dos estudos junto à equipe da Secretaria de Educação.

Ainda no ano de 1988 ingressei no curso de especialização “O Especialista Hoje”, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O objetivo era estudar e refletir

sobre este campo profissional, suas limitações e possibilidades frente ao contexto posto. Sempre gostei de estudar e de realizar. Nas escolas em que atuei, buscava sempre fazer o melhor, fortalecendo o grupo nas tomadas de decisão. Por isso, acabava exigindo muito de todos. Não concebia (e não concebo) um professor que não estude, que não se envolva nas discussões maiores da educação, para além de *sua* disciplina, *seu* livro didático. Não *aceito* este profissional como tarefeiro. Além disso, lutei muito pela construção de escolas adequadas e pela qualidade profissional do docente.

No ano de 1989, Virgílio Galassi, PSD²¹, foi eleito prefeito de Uberlândia. Alguns de seus projetos geraram questionamentos por se tratarem de melhorias direcionadas àqueles já em melhores condições sociais e econômicas. Mas, dentre seus projetos, contamos com a reforma e construção de escolas e com um aumento salarial, na época, considerável. Eu, envolvida como sempre fui, acompanhava cada detalhe das construções, para além do trabalho diário. O diferencial na qualidade do trabalho foi nitidamente maior. Com espaço físico digno, melhores condições de trabalho e estudos constantes, nossa práxis certamente foi diferenciada.

No ano de 1990 fui aprovada no concurso público para cargo de Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/PMU. Durante os anos em que estive na prefeitura, além da docência e da coordenação de escolas de educação infantil, fui diretora de escolas da zona urbana e rural e ajudei a compor a Consultoria Interdisciplinar Didático-Pedagógica do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais), organizando cursos de formação de professores em serviço. A práxis era nosso objeto de estudos e aprimoramento. Participei da organização e efetivação de concursos públicos, bancas examinadoras para entrevistas, correção de provas e fiscalização.

Em fevereiro de 1993 me casei. Novos projetos, novas possibilidades, novos sonhos. Muito feliz! Meu esposo, Álvaro, sempre presente, apoiando minha caminhada profissional e acadêmica. Este é, dentre outros, motivo da grande admiração que tenho por ele. Em 1994 entrei no Mestrado em Educação da UFU. Preocupada com a fragilidade do ensino de

²¹ Partido Social Democrático.

matemática nas séries iniciais da rede municipal de ensino, elaborei um projeto de pesquisa que culminaria em um trabalho de estudos e reflexão/reelaboração junto aos professores em atuação. Que maravilha... A continuidade estava ali, em minhas mãos.

Mas... novamente a necessidade: uma escola de Educação Infantil a 8ª série (9º ano) construída há pouco estava cheia de problemas com a comunidade. Recusei-me a assumir, solicitei continuidade no CEMEPE pela flexibilidade de horário e fui informada de que não teria opção. A questão era que, para isto, eu teria que deixar o mestrado. Não havia como conciliar. Não tive dúvidas: entrei com pedido de férias prêmio que, apesar de ter direito a duas, por motivos óbvios, me foram negadas. Entrei, então, com pedido de licença sem vencimentos. Também não foi deferido. Ao conversar com o secretário de educação fui informada de que a única opção seria assumir a escola. O mestrado podia esperar. Não tive dúvidas, abri mão de meu concurso, dos meus onze anos de trabalho e pedi demissão.

Foi difícil, mas sentia que era a decisão certa. Fiquei grávida e, infelizmente, no 4º mês de gestação tive a gravidez interrompida e a descoberta de uma gravidez molar (*doença trofoblástica molar*) que exigiu repouso e tratamentos, por se tratar de um pré-câncer. Não sabia se continuaria viva e, caso continuasse, se poderia ter filhos. Abandonei o mestrado. Tudo a seu tempo... Minha prioridade mudara.

Ao final de 1994, ainda em tratamento, fui convidada para atuar como professora na Escola da Criança, Espaço de Adolescer, dirigida pela antiga *gerente de educação pré-escolar*, Olga Lara. É uma escola particular que atende a crianças e jovens da classe alta de Uberlândia. Aceitei o convite e lá trabalhei por 7 anos. Foi um tempo precioso em minha vida pessoal e profissional. Pessoalmente, a luta para ter meus filhos e, profissionalmente, a experiência de muito estudo e crescimento. Iniciei outro curso de especialização, desta vez na área de psicopedagogia. Não pude concluir o referido curso em função de intenso repouso na última gestação. Entretanto, neste período tive meus três filhos... Minha vida!

Em função deste repouso, em 2001 tive que deixar a escola. Fui convidada para retornar ao CEMEPE, auxiliando no setor de Ensino Fundamental e na organização e realização do Seminário (*Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?*) que

abriria os debates sobre a democratização da educação. Estávamos no auge dos estudos e discussões pela retomada das reflexões para constituição da gestão democrática escolar.

Foi também um período de intensos estudos e debates. Reuníamos com as equipes das escolas para pensar a realidade objetiva e elaborar a Carta de Princípios que culminaria na elaboração do projeto político-pedagógico. Foi um trabalho desenvolvido com a participação de professores da UFU e do Instituto Paulo Freire; fervura que, em pouco tempo, vimos adormecer.

No ano de 2002, a convite da coordenação do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Triângulo / UNITRI, iniciei o trabalho docente no referido curso. A proposta pedagógica era diferenciada. Trabalhávamos com um currículo transdisciplinar, organizado, não em disciplinas, mas em Contextos. Focávamos as discussões em conceitos/conceitualizações e elaborávamos o trabalho coletivamente. A discussão girava em torno do paradigma holístico da educação.

Formamos, para isto, um grupo de estudos semanal, no qual participavam todos os professores do curso. Estudávamos e debatíamos muito, o que permitiu a realização de trabalhos diferenciados. As conceitualizações por mim assumidas estavam vinculadas à gestão e organização do trabalho escolar, à formação do pedagogo, às contradições e relações de poder inerentes ao processo e à formação docente. Acompanhei trabalhos de conclusão de curso também nestas áreas.

Paralelamente, participei do X Curso de Especialização em Psicopedagogia, na UFU e de vários outros eventos de atualização, como simpósios, seminários e congressos. Mais uma vez, a sobrecarga exigiu que fizesse opções, especialmente com três crianças. Em 2004, convidada para atuar na coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Instituto Teresa Valsé Pantellini (colégio em que meus filhos estudavam e onde já havia ministrado alguns cursos), conciliei à necessidade de redução de carga horária e aceitei.

Junto a este trabalho, assumi a coordenação do Pólo de Educação a Distância, que funcionava neste colégio, sob a coordenação da Universidade católica de Brasília. Ali estive até final de 2006, quando optei por atuar na consultoria a escolas, criando a *ConsultAção* –

Consultoria Administrativa e Pedagógica e desenvolvendo trabalhos com cursos de formação e consultoria a escolas da cidade.

Mas minha inquietude cobrava mais. Aprovada em processo seletivo para professor substituto na Faculdade de Educação / UFU, assumi turmas de Pedagogia e Licenciaturas, ministrando disciplinas na área de Didática, Política e Gestão Educacional, POTP e Alfabetização. Neste período, participei do processo seletivo para o mestrado, agora com o olhar direcionado às políticas públicas da educação, sobretudo a gestão e a organização do trabalho escolar, cujas experiências vividas me desafiavam a investigar.

Vivenciando uma série de movimentos pela democratização oscilantes entre fervuras e quietudes, meu projeto de pesquisa tratou de investigar a gestão escolar democrática. Além das experiências no *chão da escola*, o consumo de pesquisas mostrava a grande fragilidade do processo e a força da naturalização de conceitos transvestidos em novas roupagens.

Este estudo foi extremamente importante para o aprimoramento de minha visão crítica e política sobre as relações dialéticas estabelecidas pelo homem em sua constituição enquanto ser sociopolítico, cultural e histórico. A pesquisa descortinou com clareza o que, de início, era hipótese, ou seja, que a gestão escolar democrática não encontra campo de existência na burocracia da contextura capitalista.

A corrupção da linguagem sim, se fortalece, naturalizando conceitos, discursos e discussões e, mais sério ainda, aquietando os sujeitos em relação às necessidades de superação das relações coisificadas e alienadas/alienantes que dominam a constituição dos sujeitos neste modelo societal.

A referida pesquisa, intitulada “Gestão escolar democrática: discursos de transformação ou conservação?”, demonstra, portanto, que sob o discurso da participação, da autonomia, da descentralização e da gestão democrática, reinam: o participacionismo, a pseudoautonomia, a desconcentração e a gestão burocrática conservadora. Destacamos, também, como aspecto preocupante, a acomodação a este processo. Entendemos que a impossibilidade de se constituir a Gestão Escolar Democrática (GED) no contexto societal posto deve ser mola propulsora para impelir a saída da *zona de conformidade* que tem imobilizado os sujeitos.

Particpei de diversos eventos como Anpae, Anped, Simpósios, Congressos (no Brasil e exterior) que possibilitavam partilhas de pesquisas, no sentido de perceber os processos de discussão em nível macro, das questões referentes ao sistema societal posto, suas amarras e possibilidades. Na partilha de produções e debates, realizei, junto ao meu orientador, Antonio Bosco de Lima, o exercício crítico do aprimoramento de conhecimentos e da constituição do pesquisador.

Nestas partilhas, *engrossei as fileiras* daqueles que refletem sobre as questões relacionadas ao trabalho, à democratização, descentralização, relações de poder... Autoria e/ou co-autoria de produções como: “Trabalho e (indi)gestão educacional democrática”; “Gestão escolar democrática: novas linguagens, novas políticas?”; “Políticas e Gestão da Educação: sob a lógica gerencial e compartilhada”; “As políticas de gestão educacional no município de Uberlândia/MG: concepções de democratização”, capítulo do livro *Estado e controle social no Brasil*, organizado por Antonio Bosco de Lima; “Nossa atual herança da reestruturação do estado brasileiro nos anos 1990: a lógica gerencial de organização”; dentre outros.

Nas disciplinas oferecidas no mestrado, pensamentos provocativos e desestabilizadores foram muito importantes para o aprimoramento de minha visão crítica. Auxiliei, paralelamente ao curso, na organização de eventos como o *V Simpósio Internacional As Políticas Educacionais no Tempo Presente*, *X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste: desafios da produção e divulgação do conhecimento*, *O Uno e o Diverso na Educação escolar* e o *VI Simpósio Internacional As Políticas Educacionais no Tempo Presente* (em andamento).

O mestrado me trouxe, também, a possibilidade de participação em grupos de pesquisa. No GPEDE (Grupo de Pesquisas Estado Democracia e Educação), coordenado pelo prof. Bosco, ao menos três desdobramentos: encontros entre os componentes do grupo para debates; estudos e discussões promovidas com alunos da graduação e desenvolvimento de um curso de capacitação de gestores junto ao CEMEPE (ainda em curso). Neste, vemos com clareza as práxis discutidas na pesquisa do mestrado, cada dia mais solidificadas.

Concluí meu mestrado de maneira consistente, contando com os desafios e apoio do prof. Bosco e da participação crítica dos professores Maria Vieira, Guilherme Saramago e Paulo Gomes Lima (UFGD). Cada um, de maneira significativa e diferenciada, trouxe questionamentos e reflexões que auxiliaram meu pensar sobre um contexto, outrora objeto de debates e lutas, agora em processo de *letargia*, tão necessitada de que as inquietudes sejam acompanhadas de ações efetivas e consistentes. (Mal sabem eles que, junto à minha família, foram grandes parceiros na conquista de um volume do meu *livro* da vida, que levou 17 anos para ser concluído). Pensando nisto, e por sugestão da Banca, realizo hoje o exercício de organização (e busca de patrocínio) de um livro resultante destas sistematizações para partilha e desafio aos sujeitos, direta ou indiretamente, envolvidos nos processos educacionais.

Ao concluir o mestrado, iniciei um trabalho na organização do material didático do curso de Pedagogia a Distância, a convite do prof^o Guilherme Saramago. Continuei nos projetos do GPEDE²² e me organizei para a continuidade dos estudos no doutorado. Participei do processo seletivo para professor substituto da UFU e, aprovada, ainda no primeiro semestre iniciei meu trabalho. No sentido de não perder o foco de meus estudos e continuidade das pesquisas, em julho deste ano deixei a Pedagogia a Distância para dedicar-me com mais afinco aos meus projetos e à pesquisa.

Participei com colegas, de uma reunião da Linha *Trabalho, Sociedade e Educação*, sob a coordenação dos professores Robson França, Carlos Lucena e Fabiane Previtale, com a presença do professor João dos Reis Silva Júnior (UFSCar), que me deixou *provocada*. Entendo como imprescindível a proposta de um intercâmbio com pesquisadores de outras instituições, cuja afinidade teórica permita amadurecermos os debates e as reflexões coletivas, com vistas à busca de formas sistematizadas de resistência para construção de um projeto coletivo que nos possibilite desenvolver a crítica.

As lacunas há tempos questionadas encontram campos de debate. Das inquietudes geradoras de práxis ativas, de uma pesquisa de mestrado séria, surgem *novas*

²² Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação.

problematizações, maiores necessidades/sede de continuidade. A insatisfação com o modelo alienante, coisificado, precarizado junto à inaceitável corrupção da linguagem naturalizando tais processos me convida a *engrossar as fileiras* da resistência consciente e crítica.

As sistematizações elaboradas me desafiavam a aprimorar as investigações. Assim, busquei no doutorado a continuidade dos meus estudos frente à complexidade das relações *trabalho, sociedade e educação*, campo de disputa entre os sujeitos, tendo a concepção dos sujeitos da educação escolar como objeto de pesquisa, pensada enquanto espaço dialético de reificação dos sujeitos, sendo o trabalho categoria central de análise.

Pensar a concepção de organização do trabalho escolar a partir de Maurício Tragtenberg é um desafio importante. Seu conhecimento, sua militância e experiências, suas críticas e propostas de transformação geram inquietudes e reflexões. Dialogar com tais discussões com foco nos sujeitos do chão da escola, em diferentes modelos institucionais traz a oportunidade de ampliação de olhares, de aquecimento de debates e de aprimoramento conceitual.

Realizei o doutorado em tempos de intensos tensionamentos pessoais e profissionais. Algumas vezes as amarras pareciam nós indissolúveis. Entretanto, desistir não faz parte. Reorganizar, repensar, revisar sim, mas desistir não. Se mais uma vez a realidade concreta e objetiva desenha enfrentamentos que nos exigem redefinir prioridades, alterar trajetos, repensar ações, assim o fazemos.

Com todas as nuances experienciadas, a sistematização se efetivou. Essa caminhada me instiga, convida e desafia. Com um orientador desafiador e crítico, mais desassossego e vontade de superação. Compô-la no tempo, nem se fala. Entretanto, são desafios prazerosos, instigantes e de crescimento ímpar. Partilhamos nossas reflexões para descortinar... Para problematizar... Para propor.

Nosso objetivo com a tese não foi, portanto, deixar passar em letras mortas algumas reflexões advindas de vivências e estudos. Não nos interessa ocupar prateleiras de bibliotecas ou espaços virtuais, simplesmente como trabalho concluído; mas sim dialogar. Um diálogo que abra as perspectivas de discussão saudável e consciente. Que amplie nossa lente, gerando práticas consistentes e diversificadas que, pensadas junto aos sujeitos do chão da escola e seus

pares, bem como a todos aqueles que compõem a sociedade e se interessam pela superação dos modelos até os dias de hoje enfrentados, alcance patamares qualitativamente distintos dos atuais.

Se alguns caminham sem se darem conta da massa dinâmica que nos envolve. Se outros apenas a observam como algo sobre o qual nada pode ser feito. Outros, com certeza, ali colocam suas ideias, suas experiências concretas e suas mãos para que transformações possam se efetivar. Lidar com essa massa é lidar com nossas vidas e sua mola propulsora. É cortar os cordões e assumir as rédeas dos nossos movimentos direcionando para outra concretude. É decidir e assumir-se responsável por. É ser.

É preciso valer a pena! Valer a pena para mim, para todas as pessoas com as quais convivo e para, bem além de nós, todos aqueles que em contato com nossas inquietudes, reflexões e produções frente às vivências experienciadas, sentirem-se inquietos e sedentos por transformações efetivas, que abram portas para se repensar as amarras solidificadas e naturalizadas com vistas à dignidade e à valorização humana.

ANEXO

Memorial²³ de *Maurício Tragtenberg*

"O que eu sou é o que me faz viver"
Shakespeare, Henrique VIII

O fato de estar, no presente momento, prestando concurso para professor-titular da Faculdade de Educação da Unicamp, ante uma banca examinadora composta por professores-titulares e titulados, é um desafio. Na medida em que o candidato a professor-titular não teve uma formação escolar "convencional", concluiu seus estudos em nível de 1º grau no terceiro ano primário, retomou os estudos escolares através do ingresso na FFCHL da USP mediante apresentação de uma monografia à congregação da mesma.

Apesar de uma "formação" não-convencional e de uma trajetória pós-graduada não-convencional, também acredita o candidato ter conseguido acumular um mínimo de "capital cultural" para lidar com o ensino e pesquisa acadêmicos e manter uma atividade extra-acadêmica dirigida aos trabalhadores através de uma coluna sindical na imprensa diária paulista.

Minha biografia começa no interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde meus avós aportaram na qualidade de camponeses pequenos proprietários, fugindo dos *progroms*, cultivando como unidade familiar uma agricultura de subsistência onde o excedente era vendido no mercado, em Erebango, que depois tornou-se Erechim e, finalmente, Getúlio Vargas.

A emigração de meus avós ao Brasil se deu através de um projeto de colonização judaica no Rio Grande do Sul, que tinha o financiamento da Cia. Judaica de Colonização, fundada pelo barão Hirsch, no início do século.

²³ Memorial Maurício Tragtenberg. In: *Educação & Sociedade*; versão impressa ISSN 0101-7330. **Educ. Soc.** v. 19 n. 65 Campinas Dez. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400001>.

A colonização judaica no Rio Grande do Sul partia de Erebangó, espraiara-se para Philipson e Quatro Irmão, regiões localizadas no Alto Uruguai, próximos a Marcelino Ramos, cidade fronteira com o Estado de Santa Catarina.

Lembro-me do quadro rural de Erebangó, onde meus avós assentaram nos campos, cobertos de neve durante o inverno, do cultivo da terra e da extração da madeira, de sol a sol. Pela manhã era acordado pelo meu avô, com a pergunta: o Messias já chegou?

Ele era um camponês profundamente religioso, tolstoiano, que esperava diariamente a chegada do Messias, como é comum em camponeses, pequenos proprietários em processo de proletarização. Essas camadas adotam o quilialismo utópico, como demonstrava Weber nos seus estudos sobre a religiosidade camponesa.

O meio rural de Erebangó não estava afastado das grandes ideias e movimentos sociais que abalaram o mundo no início do século, culminando com a Revolução Russa.

Já em 1908, centena de camponeses russos vindos da Ucrânia desembarcaram no Paraná. Vinte famílias de camponeses venderam o que tinham na Rússia, embarcando, com escala em Londres, para Santos, São Paulo, daí num cargueiro dirigiram-se para Porto Alegre, levados à Erexim, hoje Getúlio Vargas, onde tomaram conta de dois lotes de terras de 25 hectares. Chegaram transportados em caminhões do exército e despejados nas matas de Erebangó, Erexim (Getúlio Vargas).

Encontraram bosques cortados por alguns rios e planícies sem vegetação. Com a gleba, cada família recebeu 500 mil réis em vales, foices, enxada e mais um machado e serra para cada duas famílias. Começara uma experiência fundada no *apoio mútuo* e na *solidariedade*, fundados na experiência da revolução *maknovista* na Ucrânia, destruída pelo bolchevismo, em 1918.

Os mais hábeis cumpriam inúmeros papéis, na agricultura, no ensino, na assistência aos doentes e no sepultamento dos mortos. Cultivava-se a terra, plantava-se e colhia-se distribuindo a cada família os gêneros, conforme o seu tamanho, se maior ou menor. As famílias cooperavam nos trabalhos de desmatamento, construção de barracões, abertura de valos e caminhos.

Os anos transcorridos entre 1913 e 1914 foram de muita fome e alguns se lembravam com saudades da Ucrânia. Após a deposição do czar, os bolcheviques tomaram o poder e exterminaram com as colônias anarquistas, em 1920. Muitos deles fugiram para a Argentina e enviavam a Erebangos exemplares do jornal libertário *Golos Truda*, editado pela Federação de Trabalhadores Russos, com sede em Buenos Aires.

Os camponeses de Erebangos, ajudados pela imprensa libertária, aprimoraram o senso coletivo de vida e trabalho *aprendendo uns com os outros*. Todos eram alunos e professores, e aprendiam ao mesmo tempo os segredos do cultivo da terra. À luz de vela, à noite, aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto, lia-se em Erebangos muitos autores anarquistas russos, como Kropotkine, Bakunin, especialmente Tolstói, com seu anarquismo religioso anticlerical, que era o autor preferido.

Já em 1918, apareceu a União dos Trabalhadores Russos do Brasil sediada em Erexim, integrada por 40 camponeses e militantes, onde aparecia com destaque o camponês Serguei Ilitchenco; surge a União dos Trabalhadores Russos, com sede em Porto Alegre, presidida por Nikita Jacobchenco; a União dos Trabalhadores Russos de Guarani, Campinas, Santo Angêlo, dirigida por João e Gregório Taratchenco, e a União dos Trabalhadores Rurais de Porto Lucen, dirigida por Demétrio Cirotenco. Este último, durante mais de vinte anos, serviu de pólo de ligação entre os trabalhadores rurais de Erexim e Erebangos, através da União dos Trabalhadores. Havia também o ucraniano Ossef Stefanovich, com uma barba à Kropotkine, que atuava como conferencista, professor, teatrólogo, jornalista e escritor.

Lia-se os clássicos da literatura russa, como Tolstói, Pushkin e Tchekov. Paralelamente, as colônias conseguiram a auto-suficiência em alimentos, elevaram o aprimoramento educacional e auto-aplicação dos princípios anarquistas no cotidiano de suas vidas.

Foi nessa época em Erebangos, depois Erexim, que os camponeses jovens pensaram em criar a Juventude dos Trabalhadores Rurais Libertários, ao mesmo tempo em que recebiam dos emigrados russos dos EUA o diário *Americankie Izvestia* e a revista *Volna*. Em 1925, recebiam em Paris a revista *Dielo Trouda*, que após 1930, seria impressa em Chicago. De Detroit vinha a partir de 1927, a revista *Probuzhdenie*, que em 1940 se associaria à *Dielo*

Trouda, formando uma só revista sob o título *Dielo-Trouda-Probuzhdenie*, em circulação até 1963. Recebiam de São Paulo os jornais *A Plebe*, *A Voz do Trabalhador*, *Ação Direta*, *O Libertário*, a que se juntaram periódicos em castelhano como *Voluntad*, *Tierra y Libertad* e *La Protesta*^{**}.

Compunham a biblioteca dos colonos obras de Bakunin, Kropotkine, Malatesta, historiadores do anarquismo como James Guillaume, Rudolf Rocker, além de obras de Emma Goldman, Nestor Makno, recebidos do Canadá e Argentina. Segundo meus pais, toda essa problemática era discutida pelos meus avós, com a audiência respeitosa destes.

Porém, voltando à minha trajetória pessoal, conheci as primeiras letras em Erebango, depois Erexim, numa escola pública que funcionava num galpão. Entre arreios, cheiro de alfafa e um quadro negro, tive meu primeiro contato com o ler; escrever e contar.

A região havia sido assolada pela Revolução Federalista do Rio Grande do Sul, as tropas de *chimangos e maragatos*, indistintamente, destruíam plantações, matavam a criação e expropriavam os camponeses, reduzindo as comunidades camponesas a zero, no sentido econômico. No plano cultural, nem falar, o cinema havia chegado através do dono do único hotel da colônia, assistido por uma platéia embasbacada, que nada entendia do enredo dos filmes. Minha avó, que havia ido ao "cinema", perguntava para o meu avô o que havia visto através da "máquina"; respondia: "Vi diabos, diabos, diabos...".

Começava a desintegração da família como unidade produtiva. Uma tia minha dirigiu-se a Porto Alegre, a "grande capital", e lá se casara com um serralheiro judeu, oriundo da Letônia. Logo depois, meu tio e minha mãe rumavam na mesma direção, instalando-se no Bonfim, o "gueto" judeu em Porto Alegre, tão bem retratado nas obras do escritor Moacyr Scliar.

Lá, freqüentara o Grupo Escolar Luciana de Abreu, ainda hoje no bairro Azenha. Estávamos em pleno Estado Novo, com fotos de Getúlio em todos os bares da cidade, com símbolo presidencial e cara de menino de primeira comunhão.

Lembro-me que houve um dia "sem aulas". Isso se deveu à visita que Plínio Salgado fez a Porto Alegre. Na frente do grupo escolar havia um posto de distribuição de publicações

de Plínio Salgado e sobre o integralismo. A condição de "judeu", numa sociedade nacional mais ampla, leva você a uma "politização precoce".

Isso porque a visita de Plínio Salgado era sentida no bairro judeu como a visita de um anti-semita que preparara futuros *progroms*, iguais aos vividos na Rússia, daí o temor e os comentários terem-se espalhados pelo bairro.

Assisti na avenida Oswaldo Aranha, a principal da cidade, ao desfile dos integralistas, uniformizados com camisa verde e ostentando um porte marcial. É o período em que o integralismo apoiara o Estado Novo, pensando receber em troca um ministério para Plínio Salgado. Isso não se deu e Getúlio, dias depois, colocaria a Ação Integralista na ilegalidade.

Logo depois, a família mudava para São Paulo, num vagão de segunda classe da então Viação Férrea do Rio Grande do Sul, após duas noites e três dias de viagem, aportávamos na Estação Sorocabana de São Paulo.

Fomos habitar à rua Tocantins, no bairro do Bom Retiro. Eu freqüentava o "Thalmud Torá", uma escola judaica ortodoxa. De manhã estudava as matérias comuns do ciclo primário e à tarde o índice hebraico e comentários do Velho Testamento.

Tínhamos como vizinhos uma família judia de origem húngara, que se tornara nossa amiga. Ela sobrealugava um quarto a um cidadão que vivia de pijama e fumava cigarros Fulgor. Novamente o clima autoritário do Estado Novo fazia-se presente: o cidadão desaparecera, corria o boato que era "comunista", delito gravíssimo sob o Estado Novo.

Comecei a trabalhar muito cedo para ajudar um fraco orçamento doméstico, meu pai falecera e minha mãe costurava. Iniciei minhas "universidades", freqüentando um bar na rua Ribeiro de Lima, que tinha duas características: comida barata e mesa sem toalhas. Lá acorriam trabalhadores de origem letã, lituana, russa, polonesa, muitos haviam, inclusive participado da Revolução Russa, haviam topado pessoalmente com Lênin, Trotsky, Zinoviev ou Bukharin. Não eram "temas" de academia e sim expressões de relações sociais e políticas vividas.

Logo depois eu mudara para o bairro do Brás. Morei na rua Santa Clara, rua Cachoeira e rua Catumbi, no Belenzinho. Nessa época, caíra a ditadura de Vargas, e eu tinha como vizinho uma sede do Partido de Representação Popular. Apesar de ter origem judaica e imagem de "esquerdista", os integralistas me tratavam com respeito, pois eu já lera, na época, toda a obra política de Plínio Salgado, Gustavo Barros e Miguel Reale e, de lambugem, nazistas nacionais como A. Tenório de Albuquerque e Tasso da Silveira.

Era um período de grande efervescência política: falava-se de Constituinte, isso em 1945, redemocratização e transição, muito parecido com o que se fala ainda hoje.

Perto de minha casa, na rua Belém, o PCB alugara um quarteirão onde se instalara a sede de seu comitê estadual. Vendia-se, lá, livros, símbolos do PCB como distintivos, emblemas, bandeiras, vendia-se bônus para a campanha da imprensa do PCB, muitos operários ostentavam símbolos orgulhosamente na lapela.

Foi lá que, na venda da esquina da rua Catumbi com a Ivinhema, encontrei um operário espanhol com o inevitável bigode, que, olhando minha aparência mirrada - na época o meu apelido social era Gândhi, tal a magreza - "Oh! Rapaz, queres ficar forte? Entre para o PCB".

Contribuía para a mesma tendência um sapateiro espanhol, meu vizinho, que entre um prego e outro na sola do sapato discorria sobre reforma agrária, o que fora a guerra civil espanhola e a importância do PCB.

Não tive dúvidas, ingressei na "base", uma célula de bairro que funcionava no bairro do Belém, inicialmente pequena, composta de um pedreiro, um operário têxtil e uma dona-de-casa.

Quais eram as tarefas da "base"? Pichar muros, colocar cartazes do partido, participar na organização de comícios políticos, leitura obrigatória dos jornais do partido. Nas reuniões, o secretário político trazia um resumo do jornal *O Estado de S.Paulo* e, assim, considerava cumprida a missão de informar em nível nacional e internacional o seu grupo.

Na época, trabalhando como *office-boy* de um laboratório farmacêutico existente na rua Catumbi, conheci um motorneiro que fazia a linha Belém-Praça da Sé, num bonde "caradura", assim chamado porque trazia um cartaz "Bonde para Operários", cuja passagem custava dez centavos, quando o bonde comum custava o dobro.

Entre uma viagem e outra, eu colocava o caixote de medicamentos junto à direção do bonde, sentava e ouvia ele discorrer sobre o projeto socialista, a exuberância do potencial da URSS e o "grande Stálin" condutor dos povos.

Porém, havia outros focos de difusão cultural popular. Houve a fundação do Partido Socialista, em cuja sede central, no edifício Sta. Helena, na Pça. da Sé, conheci Antonio Cândido, ministrando um curso sobre a História do Brasil, Azis Simão falando sobre o sindicalismo e a burocracia, e comecei a ler, além de Stálin, os clássicos do marxismo, o próprio, Lênin e Trotsky.

Participei do IV Congresso do PCB, onde Prestes justificara o caráter "progressista" da burguesia industrial que o partido deveria apoiar para "acabar com o latifúndio e os restos do feudalismo" em 1945.

Falava-se com sagrado temor que o Brasil estava num processo de "revolução democrático-burquesa", e que a tarefa do partido, além de lutar por uma Constituinte com Getúlio, era apoiar Adhemar de Barros ao governo do Estado. Era a época do Tratado de Yalta, onde os EUA deixaram Stálin avançar sobre o Leste e os PCs ocidentais, por sua vez, "compunham" com os partidos burgueses, como De Gaulle na França, com De Gasperi na Itália, com Getúlio no Brasil, combatendo as greves e pregando a "união nacional".

Porém, freqüentava eu a Galeria Prestes Maia, onde reuniam-se trabalhadores, de tendências anarquistas, trotskystas e socialistas, além de comunistas e também integralistas, estabelecendo profícuo debate. Foi aí que eu soube pela primeira vez, através do vidreiro Domingos Taveira, militante sindical, o que fora a Revolução Russa, como fora esmagada a oposição Operária, fundada por Kollontai, pelo governo Lênin-Trotsky.

Através dos socialistas, eu tomara conhecimento da crítica de Rosa Luxemburgo aos "descaminhos do bolchevismo" e, através de um senhor português que trabalhava como

lixeiro na limpeza pública, eu soubera como Makno e seus componentes foram esmagados por Lênin e da rebelião dos marinheiros de Cronstad contra a "comissariocracia" instituída pelos bolcheviques. Na minha ingenuidade, levei tais "dúvidas" ao IV Congresso do PCB: a reação unânime fora: "São conversinhas da Pça. do Patriarca". Fui chamado à ordem pela "direção" e impedido de ler Marx ou Lênin; literalmente fora obrigado a limitar-me à leitura do jornal *Hoje e Imprensa Popular* para ficar a par do noticiário nacional e internacional, segundo a voz dos "dirigentes".

Persistindo nas minhas "dúvidas", fui solenemente expulso do PCB, nos termos do artigo 13 do Estatuto do Partido de 1945: "É proibido ao militante do Partido qualquer contato direto ou indireto com trotskystas ou outros inimigos da classe operária".

Perdia eu o partido, ao mesmo tempo em que perdia uma namoradinha minha que insistia nas leituras de São Cipriano, querendo converter-me à sua Igreja.

Passei a freqüentar cursos de fim de semana do PSB e ganhei de Aziz Simão o primeiro livro de nível universitário, a *História Econômica e Social da Idade Média*, de Henri Pirenne. Eu freqüentava à noite, aos sábados, as conferências do Centro de Cultura Social onde Edgard Leuenroth, Pedro Catallo, a feminista Anita Carrijo, o escritor Mário Ferreira dos Santos, pontificavam.

Após minha expulsão do PCB, não só iniciara a leitura dos clássicos marxistas, como da obra do "herético" Trotsky e o tema da burocracia me fascinou.

A minha preocupação com a burocracia como poder data daí, além de uma vivência concreta: eu prestara concurso para o cargo de escriturário do Departamento de Águas e Energia Elétrica e lá travara contato com a burocracia do quotidiano no *ritualismo* existente na interação burocrática, na *apatia* do burocrata ante o trabalho e como no interior da burocracia pública havia diferenças de *status*, mantidas através dos diplomas acreditativos das escolas, como definia Weber.

Assim, na década de 50, muito antes de aparecer Bourdieu como celebridade, percebia eu no Departamento de Águas que o estamento dos engenheiros só atendia alguém se esse alguém usasse o tratamento de "Doutor" dirigindo-se a ele. Caso contrário, não havia

interação. Percebi como, na burocracia pública, funcionava o sistema feudal do "patrocínio", seu *status* dependia de a quem você estivesse "ligado" na burocracia. Você trabalhava ou ficava na ociosidade, dependendo do prestígio do seu "padrinho".

O horário de trabalho era do meio-dia às dezoito horas, de segunda a sexta-feira. Isso possibilitava-me pela manhã e à noite freqüentar a Biblioteca Municipal Mário de Andrade e lá ler o que me interessava, discutindo com outros autodidatas, nas saídas ao "cafezinho", sobre as leituras que fazia.

O chamado "grupo da Biblioteca" era composto na época por Silvia Leser, Bento Prado Jr., Aracy Martins Rodrigues, Carlos Henrique Escobar, Flávio Rangel, Antunes Filho, Maria Lúcia Montes, Leôncio Martins Rodrigues, Cláudia Lemos. Lia-se de tudo, de Aristóteles a Sprengler, passando por Fernando Pessoa, Sá-Carneiro e José Régio.

A média de leitura era de seis a oito horas por dia, não havia telefonema de jornais pedindo matéria, reuniões de departamento, de conselhos inter ou extradepartamento em suma, você utilizava o tempo produtivamente.

Surgira um semanário, *Orientação Socialista*, onde passei a colaborar, além de colaborar na *Folha Socialista* mantida pelo PSB. Assistia a algumas assembléias sindicais, no Sindicato dos Metalúrgicos, no fim da ditadura Vargas, levado por um velho militante sindical que instruía-me sobre o "ambiente sindical", ou melhor, sobre o getulismo *sem* Getúlio. Entrava-se na sede do sindicato na rua do Carmo, e um burocrata da Delegacia Regional do Trabalho recebia-nos com o gesto de sentar e calar a boca durante a assembléia, dizendo: "- Fique quieto, só ouça". Era assim que o sindicalismo de Estado criava a "nova" consciência operária.

Nessa época, já Remo Forli fora eleito presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e conheci o Paul Singer que trabalhava como eletricitista nos Elevadores Atlas e militava no PSB.

Porém, não posso deixar de incluir nas minhas universidades a família Abramo. Na época, Dna. Yole, mãe dos Abramo, Lélia, Beatriz, Athos, Perseu, moravam na rua do Hipódromo, 425. Ali entrei em contato com a cultura italiana e com a visão crítica do

bolchevismo, através de Athos, Fúlvio e Lélia Abramo. Eu freqüentava a casa deles aos domingos.

Com essas universidades, fui pouco a pouco tendo uma visão crítica da burocracia no movimento operário e, através do trabalho no Departamento das Águas, uma interna da burocracia como estrutura.

Eu já aumentara um pouco de peso e deixara de ser o "Gândhi". Foi quando Antonio Candido, no saguão da Biblioteca Municipal, mencionara uma lei federal que permitiria eu apresentar uma monografia à FFCHL da USP, para prestar vestibular e cursar a universidade.

Em 150 dias de trabalho, estruturei a monografia *Planificação...*, que, mediante parecer do Prof. João da Cruz Costa, permitiu-me prestar vestibular e cursar a universidade.

Porém, tive algumas dificuldades em adaptar-me à rotina escolar, ao sistema de provas, exames e trabalhos. Assim, inicialmente prestara vestibular para Ciências Sociais, porém não me dera bem com os professores que lecionavam no 1º ano matérias como Geografia, Filosofia Geral, Psicologia Social. A disciplina Geografia era lecionada pelo prof. Ary França, Filosofia Geral pelo prof. Cunha Andrade e Psicologia Social pela profª Anita Cabral.

Desisti daquele curso e prestei novo vestibular, ingressando no curso de História da Civilização. Pensava eu estar mais condizente com os princípios do materialismo histórico ter uma boa formação em História. Concluí esse curso e prestei concurso de ingresso ao magistério oficial do Estado. Aprovado, escolhi a cidade de Iguape para início da carreira.

Iguape, na década de 60, era o "Nordeste" do Estado de São Paulo. Achar um sanduíche quente na cidade era uma aventura. O hotel fechava às 22 horas impreterivelmente. Era de dois andares, no superior residiam as professoras, no térreo os professores. Se elas lavassem o andar superior, a água cairia sobre os professores do térreo; resultado: só se passava o pano de chão - imagine a higiene que havia!

Permaneci ali um ano. Por eu ser ateu, houve um conflito com pároco católico local, apoiado pelo diretor do colégio, que era um maçom e por um aluno do curso noturno, que era protestante e, por sinal, chamava-se Calvino.

O conflito eclodia aos domingos, pela manhã, onde, tomando pinga com o diretor e Calvino no bar diante da igreja, ouvíamos o pároco deblaterar: "Quem é maçom não pode ser *críston!*" - isso com forte sotaque germânico.

No ano seguinte, removi minha cadeira para Taubaté, para o I.E. Monteiro Lobato. Morava em pensão no centro da cidade. Abriu vaga em Mogi das Cruzes dois anos depois, e para lá fui, fixando residência em São Paulo.

Lecionava no Instituto de Educação, das 19h30 às 22h30, utilizando diariamente o trem de subúrbio da Central do Brasil. Voltava diariamente do colégio em São Paulo à 1 hora da manhã na Estação Roosevelt, no Brás. De lá, tomava o ônibus Ferreira, que me deixava no Alto da Previdência, onde eu morava numa casa adquirida através do Ipesp.

Logo depois, removi minha cadeira para o Ginásio Estadual Cândido de Sousa, no bairro do Sumaré, em São Paulo, lecionando à tarde e à noite. Consegui o "milagre" de alunos do ciclo ginásial lerem Anísio Teixeira, para discutirem problemas pedagógicos com seus professores. Nessa época tive como aluna a atual colega, professora de História e Filosofia da Educação, a Prof^a Ediógenes de Aragão".

A convite do Prof. Wilson Cantoni, fui contratado como docente na Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto, atual *campus* da Unesp. Ministrava aulas de Cultura Brasileira para os alunos do curso de Letras e Pedagogia. Praticávamos uma espécie de autogestão pedagógica. Tínhamos como colega Michael Löwy, que fez carreira universitária na França, Norman Potter, que lecionara em Heidelberg, após 64.

Porém, veio 64, fomos demitidos sumariamente e passamos a ministrar curso de "extensão universitária" na Delegacia de Polícia local. Prestávamos declarações a respeito dos cursos que ministrávamos. Comecei meu depoimento com o início do processo de secularização da cultura ocidental a partir do século XII. Lembro-me da Prof^a Zélia Ramozi, psicóloga, discorrer sobre a filosofia de Kant e sobre a epistemologia genética de Piaget.

A Faculdade de Filosofia de S.J. do Rio Preto teve os seus cargos docentes lotados entre os vereadores da Câmara Municipal local, pertencentes ao PSP: eis que Adhemar de Barros era o governador em 1964. Por isso, em meu círculo, o ano de 1964 não existiu enquanto produção intelectual. Foi a época em que tive um esgotamento nervoso e fiquei internado no Instituto Aché durante 90 dias. Porém, isso me fora útil, pois, se eu fora demitido dos cargos docentes, através do AI de 1964, a 09.10.64, pude observar e analisar o poder médico num hospital psiquiátrico tradicional e a burocratização da prática médica. Isso ampliou minha visão de poder e burocracia nas instituições, que se iniciara quando escriturário no Departamento das Águas.

Mais do que isso, solicitei livros à minha mulher, pude lê-los com aquiescência médica e durante esses 90 dias estruturei as linhas gerais da minha tese de doutorado, que defenderia na área de Política da USP, *Burocracia e Ideologia*.

1964 fora realmente o pior ano de minha vida. Saí do hospital, sem cargo, sem trabalho e com dívidas a pagar, por aí a gente vê como um currículo não pode ser somente "edificante" e vitorioso: é também composto de indecisões, incertezas e derrotas.

Porém, no hospital, havia solidariedade entre internados, especialmente os que lá estavam devido ao golpe de 64, havia muitos ex-militares, ex-funcionários do Banco do Brasil que eram ativistas sindicais, em suma, também pessoas comuns, que sofreram os efeitos do golpe, embora não tivessem participação sindical ou política direta.

Foi aí que Cláudio Abramo consegue que eu vá dirigir na *Folha de S. Paulo* o noticiário internacional. Lá fiquei três anos, trabalhando das 2h da tarde às 2h da madrugada. Lá conheci Emir Nogueira, professor também, que muito fizera para que eu fosse trabalhar nesse diário. Encontrei lá o jornalista Aristides Lobo, fundador do PSB, que logo depois morreria. Porém deixara um filho à altura de sua prática política. Enquanto vivo, ele foi o diretor do filme *Cabra Marcado Para Morrer*.

É quando a Fundação Getúlio Vargas (FGV) resolve me contratar para lecionar no departamento de Ciências Sociais, onde iria ministrar cursos sobre Sociologia da Burocracia, aproveitando minha vivência junto à burocracia pública do Departamento das Águas, a

burocracia hospitalar, a temática da burocracia como poder político que recolhi no contato com o Prof. Aziz Simão. Ia com frequência aos cursos do PSB e do Centro da Cultura Social de São Paulo.

Meu interesse pelo estudo da burocracia e do poder levou-me na década de 60 à leitura da obra de Weber, especialmente *Economia e Sociedade*, porém, procurando reconstruir as condições da sua produção. Assim, interessei-me pela Sociologia do Direito em Weber e reconstruí as leituras que fundamentaram o capítulo através do estudo da história do direito grego, romano, islâmico, judaico e da *common-law*, por exemplo.

Já possuía a essa altura uma espécie de "capital lingüístico" que dava para o gasto; do conhecimento da língua ídiche por via familiar cheguei ao alemão e às traduções de textos de Weber (vide vol. *Weber*, Col. Pensadores, Ed. Abril). Conheci o italiano através do convívio com a família Abramo, o francês aprendi com minha companheira, que fora professora de francês no 2º grau. A língua inglesa, através da consulta direta ao dicionário na formação de um vocabulário inglês especializado na área de ciências sociais.

A ênfase no item "conferências" do currículo se dá pelo fato do esmagador número de conferências ter ocorrido no período do "fechamento" político da "abertura".

Foi nesse período que o movimento estudantil estava extraordinariamente ativo e promovia conferências de professores que tivessem uma atividade ante o cenário universitário e o cenário político.

Nos artigos publicados na grande imprensa, cabe destacar aqueles inseridos no jornal *Notícias Populares*, onde durante 7 anos mantive uma coluna sindical denominada "No Batente". Essa coluna traduzia, duas vezes por semana, o que ocorria no interior das empresas, na política sindical e na política no geral. Por interferência de grupos de pressão empresariais e políticos, ela deixou de ser publicada há pouco tempo.

Minha colaboração na seção "Tendências e Debates" na *Folha de S. Paulo* acompanhou o fim do regime militar e o início da "abertura" política.

Hoje ela está mais destacada, por ter optado pela produção de livros paradigmáticos, conforme os que estão em anexo: *Reflexões Sobre o Socialismo*, Ed. Moderna e *A Revolução Russa*, Ed. Atual. Também estruturei a Coleção "Pensamento e Ação" junto à Ed. Cortez, com cinco clássicos da política já editados. Além da participação em um sem-número de bancas examinadoras de Qualificação, Mestrado, Doutorado, Livre-Docência, Adjunto e Titular, de candidatos por esse Brasil afora.

Estou agora trabalhando com maquiavelistas chineses e hindus, com Han Fei-Tsu e Kautilya, preparando uma edição crítica de suas obras.

Afora as inúmeras teses orientadas, muitas das quais editadas em livros, parece-me importante salientar uma influência que tive a respeito da *mudança de paradigmas* no ensino de administração na FGV e na FE da Unicamp. Segundo meu ex- aluno Valdomiro Pecht, atual professor da FGV, em sua tese de mestrado acentua, a diferença do enfoque da teoria administrativa na FEA da USP e da FGV devia-se à influência exercida pelo meu artigo "A Teoria da Administração é Uma Ideologia?". Aí, a burocracia é vista como uma estrutura perpassada por relações internas de *status*, na relação de poder, enquanto na FEA da USP burocracia era estudada como estrutura funcional que se amplia com a ampliação da organização.

No caso da FE da Unicamp, os depoimentos informais de colegas meus que ministram cursos na graduação, foram meus orientandos em teses de mestrado e atualmente oriento-os em nível de doutorado, me deram ciência de que, com a introdução de autores como Michel Foucault, Trotsky, V. Thompson, James Burham, Lapassade, a teoria da administração escolar passou a ser vista nos cursos de graduação como um discurso do poder que exprime relações de força nas organizações.

Infelizmente, por carência de tempo, não me foi possível consultar a tese de Pecht, ou levar a termo afirmações informais de colegas meus da Unicamp, que ministram cursos na graduação de Administração Escolar, para provar documentalmente o que aí escrevo. Porém, a tese de Pecht está na ECA da Usp e os meus colegas de área estão presentes na Faculdade, possíveis interlocutores no assunto em pauta.

Concluindo, penso que um professor que consegue a mudança de paradigmas numa área e fecundar uma obra como a de Fernando Prestes Motta, José Henrique Faria, na teoria administrativa, Fernando Coutinho Garcia, da UFMG, conseguiu seu objetivo. Isso porque, segundo os clássicos chineses, influenciar é ter poder.

Em suma, os lados positivos dessa trajetória só foram possíveis de aparecer graças ao apoio imenso da minha companheira, Beatriz.

* Escrito em 1990, por ocasião de seu concurso para titular na Faculdade de Educação da Unicamp. Publicado com a permissão da Revista Pró-Posições.

** Vide PRADO, Antônio Arnoni (org.). *Libertários no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons

CEDES

Caixa Postal 6022 - Unicamp
13084-971 Campinas SP - Brazil
Tel. / Fax: +55 19 3521-6710
revista@cedes.unicamp.br