

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

REPENSANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar Brasileira à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do prof. dr. ILDEU MOREIRA COELHO.

Comissão Julgadora

*Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca
Peito aberto
Vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida
Que eu estou cantando*

Gonzaguinha

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ildeu Moreira Coelho, pela orientação deste trabalho.

Às professoras Anita Cristina A. Rezende e Maria Tereza Lousa da Fonseca, pelas valiosas críticas e sugestões.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás Ivone, Clélia, Lenita, Iria, Denise, Nica, Pedro Humberto, Júlia, Joselino, Glacy, Carlita, Anderson, pelos anos de convivência acadêmica e profissional.

Aos educadores do Campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás, Ged, Equimar, Mestre Ailton, Cláudio, Leila, Wolney, Braz, Neila, Valdivino, Horieste, Idelvone, Iversen, Myrtes, José Marques, Marta, Ronaldo, Margareth, Karla, Luiz, Dayse, Maria José, Cristina, Tânia, Maria Vieira. Profissionais com quem vivenciei experiências de solidariedade e de ação interdisciplinar.

Aos professores do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia Vera, Olga, Celso, Marizilda, Eliana, Helenice, Stela, Antônia, Maria das Graças, Sarita, Vilmar, Lúcia, Elfrida, Damaris, Guilherme, Graça, Selva, Edna, Mara, James, Regina, Irma, Maria Luiza, Izabel.

Aos amigos do Colégio Ateneu Dom Bosco, Jorge, Jene e Valquíria. Parceiros no início de minha trajetória profissional e de minhas buscas e inquietações.

Aos alunos com quem trabalho e já trabalhei e cuja relação alimenta e redimensiona minhas buscas, minhas dúvidas e certezas.

À Maria das Graças Silva, pelos trabalhos de revisão.

Muito Obrigado!

A meus pais Jahyr e Flávia.

À Fabiana, esposa e companheira
com quem compartilho vida.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo contribuir no processo de discussão e redefinição da organização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, evidencia a necessidade de se resgatar o trabalho como categoria fundamental para se repensar esta organização, a partir de uma análise das várias dimensões do trabalho humano enquanto atividade direcionada a um fim, em determinadas condições históricas.

No primeiro capítulo, são analisadas as dimensões do trabalho sob o domínio do capital, ou seja, atividade humana alienada e alienante. O que se busca compreender são os aspectos que constituem o trabalho alienado e, nesse contexto, a transformação da força de trabalho em mercadoria e as implicações desta transformação no processo de fetichização das relações sociais.

No segundo capítulo, o estudo da atividade humana para além do trabalho alienado mostra como o trabalho, o processo de vida real dos homens, mesmo sob as determinações do capital, das relações sociais de dominação e exploração do trabalhador, não perde sua essencialidade humana, ou seja, sua possibilidade de ser *vida criando vida*. A reflexão volta-se, pois, para a multidimensionalidade do trabalho humano, o caráter social da

existência do homem, a questão da relação teoria e prática e de como as contradições produzidas pela subordinação da força de trabalho ao capital incorporam os germes da transformação social.

No terceiro capítulo, é estudada a organização do processo de trabalho na escola. Procura-se resgatar os vínculos entre esta organização e as relações de trabalho desenvolvidas no modo capitalista de produção. Além disso, busca-se evidenciar o processo de assimilação dos princípios da administração capitalista na escola e suas implicações no aprofundamento das relações capitalistas no trabalho escolar; a fetichização dos métodos e processos de ensino e as principais mudanças no trabalho docente nesse contexto.

Finalmente, são levantadas algumas questões que devem ser aprofundadas pelos estudos que se propõem a contribuir no repensar da organização do trabalho.

ABSTRACT

This study aims at contributing in the process of discussion and redefinition of the organization of the pedagogical work. Thus, it shows the necessity of bringing up labor as an essential category to motivate rethinking such organization, based on the several dimensions of human labor as an activity directed to an end under certain historical conditions.

In the first chapter, we analysed the dimensions of labor under the domain of capital, that is, the human activity which is both alienated and alienating. What we are trying to understand are the aspects that constitute the alienated labor and, in this context, the transformation of labor force into goods and the implications of the process of fetichization of social relationships.

In the second chapter, the study of human activity beyond alienated labor shows how labor, a process of mankind's real life, even under the determinations of capital, and of social relations of domination, and of the exploitation of workers does not lose its human essentiality, that is, its possibility of being life generating life. The reflection turns, therefore, to its multidimensions of human labor, to the social aspect of the existence of man and to the question of the relationships between theory and practice. Such reflection also explicit how

contradictions produced by the subordination of the work force to capital incorporate the roots of social transformation.

In the third chapter, the organization of the process of labor in school is studied. We tried to reconsider the links between this organization and the relations of labor developed in the capitalist way of production. In addition, it is put in evidence the process of assimilation of the principles of capitalist administration in schools and its implications in the deepening of the capitalist relationships in school work; the fetichization of the methods and teaching processes and the main changes in the work of the teacher in such a context are also discussed.

Finally, some questions are risen which must be better analysed by further studies that aim at contributing to the rethinking of the organization of school labor.

SUMARIO

	página
INTRODUÇÃO	01
CAPITULO PRIMEIRO	
O TRABALHO HUMANO COMO ATIVIDADE ALIENADA.....	12
CAPITULO SEGUNDO	
PARA ALÉM DO TRABALHO ALIENADO.....	43
CAPITULO TERCEIRO	
O PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA.....	63
CONCLUSÃO.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	94

INTRODUÇÃO

"A historicidade do saber tem por corolário a sociabilidade da pesquisa, no sentido em que o pesquisador deve à sociedade as possibilidades de tornar-se um descobridor de novos dados do saber. Mas deve-lhe isto não apenas porque conserva para ele o tesouro dos conhecimentos comprovados e sim também porque é ela a fonte das exigências, dos problemas objetivos que despertarão o interesse do estudioso e a que se dedicará"

Alvaro Vieira Pinto

Em minha trajetória profissional e acadêmica, a questão da organização do processo de trabalho na escola sempre esteve presente de forma bastante intensa. E não por acaso. Na verdade, tal preocupação apenas traduz, ao nível da reflexão teórica, inquietações por mim vivenciadas no cotidiano das relações sociais.

Iniciei minha atuação como profissional da educação em 1982, numa escola de Ensino Fundamental e Médio (1º e 2º graus) da

rede particular de ensino, confessional católica.

A década de 80 se caracterizou como um momento de intensa reorganização social e política no Brasil: luta pela anistia, pelas *diretas já*, rearticulação dos sindicatos, dos partidos políticos, do movimento estudantil e de inúmeros movimentos de educação popular, revitalização da vida acadêmica em várias universidades.

Nesse contexto, situa-se também a revitalização dos movimentos dos educadores brasileiros, sua reorganização em associações e sindicatos. Vários seminários, encontros, congressos são realizados e também neles a sociedade e a escola existentes são colocadas em questão. Faz-se a crítica da escola, de sua função social, de sua estrutura e seu funcionamento, ao mesmo tempo em que se procura delinear novas formas para sua organização. Assim, ao lado da crítica da realidade existente, vivencia-se a busca pela superação desta realidade, na construção de uma nova sociedade e de uma nova escola, mais democrática, participativa, justa.

Na escola em que eu trabalhava, um grupo de professores começou a pensar novas formas de atuação e de inserção no cotidiano escolar. Fomos aprendendo que o nosso trabalho como *docentes* não poderia ser limitado a entrar numa sala de aula e transmitir solidamente determinados conteúdos. Tínhamos clareza de que o processo educativo na escola se desenvolvia em vários outros momentos e espaços. Desta forma, iniciamos um trabalho no sentido de incentivar, apoiar e criar condições para que alunos e professores vivenciassem novas experiências educativas, como por

exemplo a organização de grupos de teatro, grupos de estudo, grupos de música.

Nessa mesma época, em 1981, ingressei no curso superior, inicialmente cursando Direito na Universidade Católica de Goiás e, a partir de 1983, me transferi para o Curso de Pedagogia da mesma instituição.

Na graduação, além de atuar como monitor e militar no movimento estudantil, participei de alguns projetos de extensão universitária que se propunham a desenvolver uma prática extensionista voltada não apenas para prestação de serviços mas, fundamentalmente, para uma prática de inserção e um comprometimento com as lutas dos setores marginalizados da sociedade. Nessas experiências, comecei a perceber que o trabalho discente não poderia se limitar a uma simples assimilação de conteúdos, numa atitude de passividade frente ao trabalho docente e ao saber transmitido. Ao contrário, deveria se caracterizar por uma postura de co-responsabilidade, pelo respeito mútuo, pelo permanente questionamento do processo ensino-aprendizagem e de seu redimensionamento no sentido da produção coletiva do conhecimento.

Durante o Curso de Pedagogia, estas experiências, vivenciadas no meu trabalho como profissional da educação e em minha atuação como discente, alimentavam e fundamentavam os estudos, ajudando a compreender o processo educativo escolar como construção histórica, fruto da relação de interdependência e mútua determinação entre escola e sociedade. Estudava a escola, sua função social, sua organização, estrutura e funcionamento, de

forma a apreender e explicitar os determinantes sócio-históricos que a engendram.

Concluí a graduação no 2º semestre de 1985 e, a partir do 1º semestre do ano seguinte, assumi a coordenação pedagógica da escola onde já atuava como professor. Desempenhei esta função até julho de 88. Juntamente com o grupo de professores, que há muito vínhamos repensando a prática educativa vivenciada, organizamos uma proposta de reestruturação da organização do trabalho pedagógico em que se buscou caminhar no sentido de superar a estrutura e o funcionamento da escola marcada pela fragmentação, pela centralização e pela burocratização do processo de trabalho. Procuramos reorganizar a escola no sentido de construir condições para que o professor pudesse redefinir sua prática para além do *ato de ministrar aula*. Ao mesmo tempo, buscamos repensar as funções dos profissionais que atuavam fora da sala de aula, em atividades de coordenação e assessoria, de forma a romper com as práticas caracterizadas, ora por um certo *espontaneísmo pedagógico*, ora por um *autoritarismo burocrático*. Tínhamos clareza de que essas funções e atividades deveriam ser exercidas com o objetivo de contribuir na construção de novas relações no processo educativo escolar, marcadas pela solidariedade, pela cooperação, pela participação ativa de todos.

Eu começava a apreender a historicidade do fazer pedagógico a partir da práxis profissional vivenciada coletivamente e submetida ao crivo da reflexão e da crítica. A compreensão da escola, enquanto instituição histórica e socialmente situada, evidenciava que ela não está acima ou

descolada da sociedade, do processo de vida real dos homens.

Nesta trajetória, a questão da organização dos processos de trabalho na escola foi se constituindo em um desafio que precisava ser pensado com maior profundidade, de forma a captar suas dimensões e interações com a sociedade mais ampla. Que caminho percorrer para responder ao desafio construído nessa trajetória?

Uma das principais contribuições do pensamento marxiano reside na maneira como Marx apreende o movimento dialético que permeia o processo de produção da consciência, do conhecimento e das condições materiais de existência. No *Prefácio de Para Crítica da Economia Política*, ele afirma:

"O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina

sua consciência". (MARX, Para crítica da economia política, p.29-30)

A produção da existência se caracteriza, pois, pelo movimento de permanente construção e reconstrução do homem, da sociedade. Neste processo, que se desenvolve no conjunto das relações sociais de produção, o homem produz sua consciência, suas representações, sua linguagem.

"O caráter social é, pois, o caráter de todo movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele" (MARX, Manuscritos econômicos filosóficos, p.175)

Produção da consciência e produção da existência se inter-relacionam e se determinam mutuamente, num processo de construção e reconstrução permanente. Por conseguinte, a questão a ser colocada não reside em saber se é a prática que determina a teoria ou se é esta que define a primeira. A relação entre essência e existência, teoria e prática, não é uma relação de causa e efeito; pelo contrário, é uma relação de interação dialética. *"O que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, a sua luta e a sua fusão numa nova categoria". (MARX, Miséria da filosofia, p.125)* Neste sentido, importa mais captar o movimento do real e as contradições que o engendram e determinam, não sendo a realidade algo estático, pronto e acabado, fruto dos desígnios divinos ou do mundo abstrato

das idéias.

Nas *conclusões* a que chegou e que lhe serviram como *fil* *condutor de seus estudos*, Marx tenta evidenciar a necessidade de superar aquelas concepções que apreendem o homem, a sociedade, o conhecimento como realidades autônomas, dicotômicas, em que, de um lado tem-se a causa e, de outro, o efeito. O homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua realidade, da sociedade, enfim, de sua história.

Com efeito, o homem existe e se desenvolve em *determinadas condições*, que correspondem a uma determinada *etapa* de seu desenvolvimento e que, por sua vez, foram *produzidas* pelo próprio homem no conjunto das relações sociais de produção. Destarte, a categoria da *contradição*, central, essencial no pensamento de Marx, não é entendida apenas como categoria interpretativa do real, mas também como elemento constitutivo do movimento do real, como motor interno deste movimento.

Em contrapartida, o real, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. Por isso, a análise do real não pode se deter apenas na aparência, na exterioridade recíproca das coisas, na percepção imediata dos fatos, dos fenômenos. É preciso captar a essência que reside no processo de sua produção. Este caminho implica, apreender a inter-relação e mútua determinação que compõem o processo de vida real dos homens. Como afirma Marx:

"O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida,

ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação". (MARX, Introdução à crítica da economia política, p.16)

O real é, pois, uma totalidade contraditória, *síntese de muitas determinações*. Nesta totalidade a relação entre o geral e o particular se desenvolve como num processo de interação dialética, num movimento de permanente construção e reconstrução. Deste modo, as partes, o específico, não são tomadas mais como universos separados e independentes uns dos outros. Pelo contrário, busca-se captar como, nas suas interações, um influi e determina o outro.

O geral e o particular estão em unidade dialética em cada formação material, de forma que os dois componentes - de distinção entre os objetos confrontados (particular) e o de semelhança (geral) - são apreendidos numa relação de produção e reprodução mútua e permanente. As instituições não são, pois, simples reflexos de estruturas mais amplas. Então, o que precisa ser explicado é como cada uma coopera ativamente para transformar e/ou manter as relações sociais existentes.

Esta maneira de apreender e explicar o real, o processo de produção do conhecimento e as instituições, indica, para mim, o caminho a ser percorrido para compreender a escola enquanto construção histórica e, desta forma, pensar e repensar a organização do processo de trabalho escolar na sua multidimensionalidade e na sua interdependência com a sociedade em que se insere.

Para se percorrer este caminho, é fundamental que se resgate o trabalho, na sua multidimensionalidade e contraditoriedade, como categoria central no repensar da organização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, nas análises que se seguem, serão discutidos os principais aspectos do trabalho alienado e como as relações sociais no modo capitalista de produção se organizam de forma a consolidar a alienação do trabalhador.

Mas isso não é tudo. Estes elementos não são suficientes para se apreender a multidimensionalidade do trabalho humano. Parar por aqui significaria negar a própria dimensão de contraditoriedade deste trabalho. O trabalho humano não está condicionado a ser simplesmente atividade humana alienada. Assim, se procurará mostrar também que a atividade humana, mesmo sob as condições de trabalho alienado, não perde sua dimensão de *vida criando vida*.

Para demonstrar estas dimensões do trabalho humano se procederá a uma retomada do pensamento marxiano, não com o objetivo de se fazer uma exegese deste pensamento, mas sim de evidenciar como muitas categorias desenvolvidas por Marx ao estudar a sociedade burguesa, a Economia Política, continuam atuais e são fundamentais para se compreender as transformações da sociedade brasileira na atualidade. Anuncia-se o fim do materialismo histórico, denuncia-se o *economicismo* de Marx. Tais conclusões, no entanto, decorrem, na maioria das vezes, de análises apressadas, reducionistas e mecanicistas do pensamento marxiano. Como afirma Silva,

"O fracasso do socialismo real não constitui nenhuma prova do fracasso da análise marxiana da sociedade capitalista. (...)

Antes de mais nada, uma teoria social não é um programa político que possa ser julgado por sua eficácia ou pela falta dela, embora isto não queira dizer que um programa político não deve estar embasado numa boa teoria. Uma teoria social deve ser avaliada pelos critérios de ajuste à realidade e de sua potência para explicar a dinâmica social e não por seu poder de fazer nossos desejos se tornarem verdadeiros". (SILVA, O que se produz e reproduz em educação, p.54)

Portanto, esta dissertação tem como objetivo principal contribuir no processo de discussão e redefinição da organização do trabalho pedagógico escolar. Isto a partir do resgate do trabalho como categoria central para se compreender e transformar a escola, numa análise que procura captar as várias dimensões do trabalho humano enquanto atividade direcionada a um fim, sob determinadas condições históricas.

No primeiro capítulo, são analisadas as dimensões do trabalho no domínio do capital, ou seja, atividade humana alienada e alienante. O que se busca compreender são os aspectos que constituem o trabalho alienado e, nesse contexto, a transformação da força de trabalho em mercadoria e as implicações desta transformação no processo de fetichização das relações sociais, bem como os vínculos entre as relações de trabalho sob o controle

do capital e o significado da organização dos processos de trabalho.

No segundo capítulo, o estudo da atividade humana para além do trabalho alienado mostra como o trabalho, o processo de vida real dos homens, mesmo subordinado às determinações do capital, das relações sociais de dominação e exploração do trabalhador, não perde sua essencialidade humana, ou seja, sua possibilidade de ser *vida criando vida*. A reflexão volta-se, pois, para a multidimensionalidade do trabalho humano, o carácter social da existência do homem, a questão da relação teoria e prática e de como as contradições produzidas incorporam os germes da transformação social.

No terceiro capítulo, é estudada a organização do processo de trabalho na escola. Procura-se resgatar os vínculos entre esta organização e as relações de trabalho desenvolvidas no modo capitalista de produção. Além disso, busca-se evidenciar o processo de assimilação dos princípios da administração capitalista na escola e suas implicações no aprofundamento das relações capitalistas no trabalho escolar; a fetichização dos métodos e processos de ensino e as principais alterações no trabalho docente nesse contexto.

Finalmente, são levantadas algumas questões que devem ser aprofundadas pelo estudos que se propõem a contribuir no repensar da organização do trabalho. Assim, depreende-se, ao final deste estudo, que ele é, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma trajetória e ponto de partida para novas pesquisas.

CAPITULO PRIMEIRO

O TRABALHO HUMANO COMO ATIVIDADE ALIENADA

"A alienação aparece tanto no fato de que meu meio de vida é de outro, que meu desejo é a posse inacessível de outro, como no fato de cada coisa é outra que ela mesma, que minha atividade é outra coisa, e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano.

Marx

É na atividade prática, objetiva, intencional, dos indivíduos sobre a natureza, que o homem produz a si mesmo e as condições materiais de sua existência, ao mesmo tempo em que desenvolve suas capacidades cognoscitivas. No trabalho, o homem constrói sua existência material, objetiva, sócio-histórica, ou seja, produz sua "vida-genérica".

Os outros animais, buscando se reproduzir enquanto espécie, atuam sobre a natureza, adequando-se a ela ou

transformando-a no sentido de que atenda às suas necessidades imediatas, sem que essa transformação seja o resultado de uma decisão, de uma criação. A ação do homem, entretanto, não apenas subordina e transforma essa natureza para que ela se adeque e responda às suas necessidades, como também o faz enquanto ser que pensa, define e cria os caminhos que trilha. Em outros termos, na relação homem-natureza, o primeiro pólo desta relação transforma e recria o segundo, ao mesmo tempo em que transforma e reproduz a si mesmo, tanto material como intelectualmente. Assim, o mundo natural que, num primeiro momento, estava para o homem como realidade objetiva, exterior, autônoma, vai sendo dominado, controlado, incorporado na vida social da espécie humana por meio de sua atividade vital consciente, o trabalho.

"A vida produtiva, (contudo), é vida da espécie. E vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter como espécie; e a atividade livre, consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos. (...) É justamente em seu trabalho exercido no mundo objetivo que o homem realmente se comprova como um ente-espécie. Essa produção é sua vida ativa como espécie; graças a ela a natureza aparece como trabalho e realidade dele. O objetivo do trabalho, portanto, é a objetificação da vida espécie do homem, pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em sentido real, e vê seu próprio reflexo em um mundo por ele construído".(MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.95-6).

O trabalho tomado na sua forma genérica se constitui, portanto, na atividade vital, consciente do homem, em que ele produz os meios necessários à sua existência enquanto ser genérico. É um processo em que ele produz ao mesmo tempo as condições materiais de sua existência e as condições de desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

Nesse sentido, o processo de trabalho incorpora, contraditoriamente, uma dimensão de alienação e de apropriação do homem frente à realidade, à natureza. Por um lado, dimensão de alienação por que o trabalho significa sempre um processo de objetificação, de exteriorização, na medida em que "*o produto do trabalho é trabalho incorporado em objeto e convertido em coisa física*"¹, exterior a quem o produziu. Ou seja, o trabalho significa sempre um processo em que o homem, por meio de sua ação, intervém sobre a natureza de forma a produzir os objetos, os bens necessários à sua existência enquanto *ser genérico* - valores de uso.

De outro lado, incorpora também uma dimensão de apropriação porque o homem, no trabalho, ao intervir sobre a natureza visando a transformá-la, ajustá-la às suas necessidades, ele a domina, a controla, a regula; ao mesmo tempo em que se transforma e se constrói material e espiritualmente.

Tomado, pois, em sua forma genérica, o processo de trabalho simples se constitui em elemento fundamental no processo

¹ MARX, *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, p.91

de constituição da vida genérica do homem, ser histórica e socialmente situado.

No entanto, a alienação do trabalhador em seu produto não se limita apenas ao processo de *objetificação*. Ela vai além, na medida em que o *objeto* produzido parece adquirir vida própria e voltar-se contra aquele que o produziu. Como afirma Marx,

"A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que se lhe opõe como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil".
(MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos*, p.91)

A dimensão da alienação do trabalhador, enquanto simplesmente processo de *objetificação*, é possível de ser apreendida quando se toma o processo de trabalho em sua forma *simples, genérica*. E, para isso, não foi necessário situar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores ou, em outros termos, não foi necessário tomar o trabalho em sua forma social, inserido em determinadas condições sociais. No entanto, ao se defrontar com a realidade concreta em que o trabalhador se encontra, constata-se que este trabalhador fica mais pobre na medida em que produz mais riqueza, pois o produto por ele produzido não mais lhe pertence. Eis, então, um primeiro aspecto da alienação do trabalhador quando apreendida em sua dimensão

social, ou seja, os objetos por ele produzidos no trabalho que realiza não lhe pertencem, mas a outrem.

Ora, se o produto de seu trabalho não mais lhe pertence, isso só é possível na medida em que este produto pertença a um homem que não o trabalhador. Se o produto de sua *atividade vital* não mais lhe pertence e aparece-lhe como objeto estranho, hostil, poderoso e independente é porque este produto pertence a um outro homem estranho, hostil, poderoso, independente, dono do objeto produzido e do próprio trabalho. De forma que, como explica Marx,

"Toda auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza aparece na relação que ele postula entre os outros homens, ele próprio e a natureza.(...) No mundo real da prática, essa auto-alienação só pode ser expressa na relação real, prática, do homem com seus semelhantes. O meio através do qual a alienação ocorre é, por si mesmo, um meio prático". (MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.99)

Um outro aspecto da alienação do trabalhador e que caracteriza o trabalho alienado, consiste na destruição dos vínculos do homem com suas obras, isto é, o homem não se percebe mais criador de mundos, produtor de sua existência, perdendo assim aquilo que é mais próprio e essencial de sua natureza: sua capacidade de criar idealmente o mundo a ser objetivado, de planejar.

"O animal indentifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem porém faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. (...) O trabalho alienado inverte esta relação, pois o homem, sendo um ser auto-consciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência".(MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.96)

Com efeito, na medida em que o trabalhador põe sua vida no objeto, assim também sua vida não mais lhe pertence, mas sim ao objeto que, por sua vez, já é propriedade de outro. Portanto, no processo de alienação do trabalhador, este se encontra alienado de sua vida genérica.

Por outro lado, a alienação do trabalhador se desenvolve num processo em que a preocupação do homem volta-se fundamentalmente para produzir objetos, meios de subsistência que lhe forneçam condições de viver primeiro como trabalhador, depois como sujeito físico, ser genérico. O que configuraria a essência do homem, *viver para produzir*, se transforma em algo secundário, algo obrigatório para assegurar sua existência, *produzir para viver*. Assim,

"Chegamos à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais - comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua residência e no seu próprio embelezamento -, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal. O animal se torna humano e o homem se torna animal. (...) Pois, trabalho, atividade vital, vida produtiva aparecem ao homem apenas como meios para a satisfação de uma necessidade, a de manter sua existência".(MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.95)

Neste quadro de relações sociais, o trabalho, tomado inicialmente como elemento fundamental na produção da vida-genérica, social do homem, "vida criando vida", se transforma cada vez mais em uma realidade imposta, exterior, com vida autônoma. Ou seja, é trabalho alienado, forçado, em que o trabalhador se sente infeliz em vez de feliz. O bem-estar do trabalhador, portanto, está muito mais nos momentos de folga que em sua atividade vital. Para Marx,

"O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa". (MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.93)

Nas condições de trabalho alienado o homem ao alienar-se de seu trabalho e de si mesmo, conseqüentemente se aliena em relação aos outros homens. Ao mesmo tempo, a natureza aparece-lhe como estranha e hostil e as relações sociais se desenvolvem não como relações entre pessoas, mas sim como relações entre objetos. O mundo humano é reduzido ao mundo das coisas, da mercadoria. E, neste contexto, o trabalho, enquanto trabalho alienado sob o controle do capital, também é transformado em objeto, em mercadoria. *"A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento do valor do mundo das coisas. O trabalho não cria apenas bens, ele também produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produza bens". (MARX, Manuscritos Econômicos e Filosóficos, p.91)*

Deste modo, percebe-se que a alienação do trabalhador não reside apenas na sua relação com os produtos de seu trabalho. Mas, pelo contrário, ela decorre do fato do processo de alienação se desenvolver dentro da própria atividade produtiva. A alienação do trabalhador se produz historicamente no trabalho alienado.

"O produto é, de fato, apenas o resumé da atividade, da produção. Conseqüentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa - a alienação da atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume alienação da própria atividade do trabalho". (MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.93)

A transformação da força de trabalho em mercadoria é condição fundamental no desenvolvimento das relações capitalistas de produção, visto que sem esta transformação não é possível ao capital alcançar sua autovalorização crescente por meio da exploração da mais-valia.

A mercadoria, enquanto produto do processo de trabalho, é, por um lado, valor de uso e, enquanto tal, suas propriedades satisfazem necessidades humanas. Mas isso não é tudo. Ela incorpora, ao mesmo tempo, valor de troca, que aparece inicialmente como valores de uso diferenciados de um produto que se troca com valores de uso de outra espécie. Todavia, o que torna possível a existência do valor de troca e o que determina seu valor é o fato dos *corpos da mercadoria* serem produtos do trabalho do homem.

"...um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Como medir então a grandeza de seu valor?. Por meio do quantum nele contido da substância constituidora do valor, o trabalho. (...) E, portanto, apenas o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um valor de uso o que determina a grandeza de seu valor".(MARX, O Capital, p. 47-8)

Com efeito, enquanto valores de uso, as mercadorias se diferenciam qualitativamente. Porém como valores de troca, elas podem se distinguir apenas quantitativamente. Esta diferença

quantitativa é estabelecida pelo "tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção", pois esta é a substância constituidora do valor comum a toda mercadoria e é ela que possibilita a troca de objetos úteis de qualidades diversas, numa relação de equivalência.

Num sistema de troca direta de mercadorias, esta relação de equivalência é explicitada nos próprios produtos que são trocados. "Cada mercadoria é diretamente meio de troca para seu possuidor, equivalente para seu não-possuidor, mas somente enquanto for valor de uso para ele"². Entretanto, na medida em que o sistema de troca se desenvolve e complexifica, aparece uma terceira mercadoria que assume a forma de *equivalente geral*. Esta forma de equivalente geral é desempenhada pelo dinheiro. O dinheiro, portanto, "é apenas o reflexo aderente a uma única mercadoria das relações de todas as outras mercadorias"³.

O fato do dinheiro se constituir no equivalente geral, socialmente determinado, não significa que ele se torne o elemento definidor do valor. O dinheiro não é *substância constituidora* em toda mercadoria. Pelo contrário, ele é apenas uma mercadoria cuja função é ser mediadora entre os homens e as mercadorias, ou ainda, entre os próprios homens na medida em que ele põe em relação os diferentes produtos do trabalho humano. Assim,

²MARX, *O Capital*, Livro I, p.83.

³Ibid., p.82

"Não é por meio do dinheiro que as mercadorias se tornam comensuráveis. Ao contrário. Sendo todas as mercadorias, enquanto valores, trabalho humano objetivado, e portanto sendo em si e para si comensuráveis, elas podem medir seus valores, em comum, na mesma mercadoria específica e com isso transformar esta última em sua medida comum de valor, ou seja, em dinheiro. Dinheiro, como medida de valor, é forma necessária de manifestação da medida imanente do valor das mercadorias: o tempo de trabalho". (MARX, O Capital, Livro I, p.87)

Na verdade, para o capitalista, a questão que está posta é a de como transformar o dinheiro em capital, ou de como fazer com que o seu capital aplicado inicialmente para conseguir os elementos necessários no processo de produção, chegue ao final deste processo como capital ampliado. Em outros termos, como conseguir que o processo de produção seja, ao mesmo tempo, processo de valorização.

O processo de trabalho se desenvolve tendo em vista três componentes fundamentais. A atividade orientada para um fim, isto é, a força de trabalho, sem o que a produção não acontece. Os objetos de trabalho. Estes, por sua vez, podem existir independentemente da ação do homem, enquanto recursos preexistentes na própria natureza, ou então, pelo contrário, podem decorrer de uma modificação mediada pela intervenção do próprio homem. Os meios dos quais o trabalhador se utiliza para dirigir sua atividade sobre o objeto, ou seja, os meios de trabalho são, finalmente, o terceiro componente do processo de trabalho.

Ora, destes elementos, que compõem o processo de trabalho, o elemento ativo, vivo, é a força de trabalho, capaz inclusive de intervir e modificar os demais, de ajustá-los a novas necessidades, dar-lhes novos valores de uso. A força de trabalho aparece, pois, aos olhos do capitalista, como uma *grandeza variável*, capaz de dar *vida* ao mundo objetivado.

"O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a trabalhar como se tivesse amor no corpo".
(MARX, *O Capital*, Livro I, p.161)

Eis por que a transformação da força de trabalho em mercadoria é fundamental para que o capital consiga sua autovalorização crescente, visto que neste componente do processo de trabalho reside a possibilidade do capitalista alcançar seu intento. É por meio da exploração desta dimensão de potência, que caracteriza a força de trabalho, trabalho vivo, que se chegará à reprodução do capital. Portanto, a transformação da força de trabalho em mercadoria interessa ao capitalista pelo seu papel no processo de produção enquanto elemento definidor do valor de troca.

Na medida em que a força de trabalho é transformada em mercadoria, o seu *valor de uso*, o próprio trabalho, não pertence

mais ao seu vendedor - o trabalhador; ao contrário, é de propriedade daquele que a adquiriu no mercado, o capitalista.

Sem embargo, o valor de uso de qualquer produto para o capitalista não reside apenas no seu consumo imediato, na simples reprodução do capital aplicado, mas também na sua *utilidade* enquanto portador de *valor de troca*, enquanto mecanismo de reprodução ampliada do capital, produção de mais-valia. Aqui, mais uma vez, desvanece o real significado da *mercadoria* força de trabalho na produção capitalista, pois o consumo desta *mercadoria* não se volta somente para a subsistência do trabalhador, mas muito mais para a produção do mais-trabalho. Se com meia jornada de trabalho o trabalhador produz os meios necessários para a sua existência e reprodução, a utilização da força de trabalho, todavia, não se esgota aí, pois o comprador ao adquiri-la no mercado adquire o direito de utilizá-la durante uma jornada inteira. Têm-se, deste modo, a produção do sobre-trabalho, da mais-valia.

Finalmente, a existência da força de trabalho como mercadoria implica que, de um lado, o possuidor desta *mercadoria* possa dispor-se dela como tal, isto é, que ele seja, antes de mais nada, " *livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa*"⁴, para que, nestas condições, a força de trabalho possa ser vendida. Só assim o trabalhador poderá se encontrar com o capitalista como *iguais*, pois ambos se defrontam como *pessoas*

⁴MARX, *O Capital*, Livro I, p.139.

possuidoras de mercadorias.

Por outro lado, para que o comprador encontre esta mercadoria à sua disposição, é fundamental também que seu proprietário, o trabalhador, não tenha outro produto a oferecer a não ser a sua força de trabalho. Deste modo, como afirma Marx,

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que dispõe, como pessoas livres, de sua força de trabalho como mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho".(MARX, O Capital, Livro I, p.140).

Os bens e serviços produzidos pelo trabalhador, neste contexto, não mais lhe pertencem, mas ao comprador de sua força de trabalho.

Entretanto, o trabalhador, *solto e solteiro*, precisa ter acesso àqueles bens e serviços por ele produzidos, porque sem isso não é possível assegurar a sua sobrevivência, sua reprodução, tanto na condição de indivíduo física e biologicamente constituído, como enquanto capacidade de trabalho. Este acesso, contudo, só será possível comprando estes bens e serviços no mercado. Desse modo, o trabalhador entra novamente em contato com o fruto de seu trabalho, porém agora na condição de *consumidor* de

uma mercadoria. Tem-se, pois, a *dupla* exploração do trabalhador, isto é, enquanto produtor, trabalho vivo, e enquanto consumidor de seu próprio trabalho.

"Assim se desvanece a última aparência de uma troca na esfera da circulação entre possuidores de mercadorias livres e iguais: na relação capitalista, no mercado, o operário adquire, para viver, meios de subsistência que, contudo, são produtos seus; no processo de trabalho exerce a sua atividade para fins que não são seus, sobre condições objetivas de trabalho que são por sua vez seus produtos; no final do ciclo, será obrigado a readquirir os primeiros e a reutilizar os segundos; criador de tudo, não possui nada; é possuído, pelo contrário, pela obra das suas próprias mãos". (MAFFI, In. MARX, Capítulo VI Inédito de O Capital: introdução à edição italiana, p.33)

Deste modo, a *"dupla liberdade"* do trabalhador o coloca na condição não apenas de participante ativo na produção mas, ao mesmo tempo, de consumidor do produto por ele produzido que, entretanto, não mais lhe pertence e sim ao capitalista.

Se, de um lado, a transformação da força de trabalho em mercadoria é fundamental para a consolidação das relações capitalistas de produção, de outro, o processo de trabalho que se desenvolve sob o controle do capital acaba por se consolidar como processo de aprofundamento da alienação do trabalhador. Cada vez mais o trabalhador relaciona-se com o produto de seu trabalho como

realidade externa, com vida própria, que se volta contra ele mesmo. O mundo do trabalho é transformado no mundo das mercadorias. As relações sociais entre as pessoas são apresentadas como relações sociais entre as coisas. Tem-se, dessa forma, a reificação do homem, das relações, da sociedade. A própria mercadoria aparece como algo com vida própria, uma coisa, realidade metafísica, autônoma e independente em relação ao processo de produção da mais-valia. Um fetiche.

Além disso, todo esse processo é apresentado como algo natural, inerente à existência do homem em sociedade, negando a dimensão histórica, social, desta mesma existência. É a fetichização da sociedade, das relações capitalistas de produção e do próprio homem.

"O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais de seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação fora delas, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. (...) Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. (...) Por isso, aos últimos (aos trabalhadores) aparecem as relações entre seus trabalhos privados como o que realmente são, isto

é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas".(MARX, O Capital, Livro I, p.71).

Portanto, no contexto da reificação e fetichização das relações sociais de trabalho, principalmente enquanto trabalho alienado, o processo de exploração da força de trabalho como mercadoria se aprofunda. Com isso, a produção da mais-valia, do sobre trabalho, é cada vez maior, fazendo com que o capital alcance seu objetivo de autovalorização permanente.

Outro componente para a perpetuação do trabalho alienado está na maneira como se organizam os processos de trabalho, e o capital (leia-se capitalista) sabe disso. A própria evolução histórica das relações capitalistas de produção lhe ensinou e continua ensinando isto.

O interesse do capital é assegurar sua permanente reprodução e ampliação. As análises precedentes já evidenciaram como isto é alcançado, na medida em que a exploração da força de trabalho como mercadoria produz mais-valia. O importante agora é tornar o processo de trabalho, desenvolvido nestas condições, cada vez mais produtivo. Nesse sentido, o capitalista procurará, permanentemente, criar mecanismos que lhe possibilitem diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário incorporado no processo de produção. Só assim será possível aumentar a quantidade de trabalho não pago ao trabalhador, ou seja, ampliar a exploração do

sobre-trabalho, da mais-valia, no processo de trabalho.

Embora o mais-trabalho não seja uma criação do capitalismo, é neste que ele assume dimensões incontrolláveis. Como explica Marx,

"O capital não inventou o mais-trabalho. Onde quer que parte da sociedade possua o monopólio dos meios de produção, o trabalhador, livre ou não, tem de adicionar ao tempo de trabalho necessário à sua autoconservação um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência para o proprietário dos meios de produção, seja esse proprietário um aristocrata ateniense, teocrata etrusco, cidadão romano, barão normando, escravocrata americano, boiardo da Valáquia, senhor de terras moderno ou capitalista. É claro, entretanto, que se numa formação sócio-económica predomina não o valor de troca, mas o valor de uso do produto, o mais-trabalho é limitado por um círculo mais estreito ou mais amplo de necessidades, ao passo que não se origina nenhuma necessidade ilimitada por mais-trabalho do próprio carácter da produção.(...) a avidez do capitalista por mais-trabalho manifesta-se no empenho em prolongar demasiadamente a jornada de trabalho, a do boiardo mais simplesmente na caça direta por dias de corvéia.(MARX, O Capital, Livro I, p.190-1).

Eis um importante mecanismo no desenvolvimento das relações capitalistas para a exploração da mais-valia: a ampliação

da jornada de trabalho. O trabalhador é forçado a trabalhar além do tempo necessário para sua reprodução enquanto força de trabalho, porque ao capitalista interessa ampliar o sobre-trabalho.

A configuração do processo de produção da *mais-valia absoluta* consiste exatamente na reprodução e ampliação do capital, do sobre-trabalho, por meio do aumento direto do tempo de trabalho despendido pela força de trabalho no processo produtivo. Para tanto, na produção da *mais-valia absoluta*, os capitalistas utilizam como mecanismos básicos a disciplina e o controle, visando a obrigar o operário a trabalhar *mais tempo* com os mesmos meios de produção, e obedecendo a um mesmo sistema produtivo.

No desenvolvimento das relações capitalistas de produção, entretanto, esse mecanismo de exploração da *mais-valia* do trabalhador foi se mostrando dispendioso, frágil, porque além de exigir todo um aparato de vigilância permanente, estava muito vulnerável às diversas formas de sabotagem por parte dos trabalhadores. A repressão, por sua vez, foi se evidenciando como um sistema nem sempre muito eficaz para o capitalista lograr seu objetivo. Como explica Bernardo,

Qualquer capitalista sabe que se pusesse um policial atrás de cada operário não conseguiria obter um trabalho eficaz e teria, além do mais, de instruir a polícia sobre os gestos necessários à produção, para que obrigasse o trabalhador a fazê-los. E assim acabaria por transformar o policial num trabalhador e ter dois trabalhadores

em vez de um. Este absurdo mostra que a repressão, para além de certo ponto e como solução geral, é uma via impraticável para o capital".(BERNARDO, A autonomia na lutas operárias, p.104).

O surgimento da manufatura, o avanço da grande indústria e a fase atual do capitalismo monopolista explicitaram ainda mais os limites deste mecanismo. Ao mesmo tempo, evidenciaram também a necessidade de assegurar que o fim último da produção capitalista, a mais-valia, fosse alcançado por meio de outros processos de exploração da força de trabalho além daqueles utilizados em sua fase pré-monopolista.

Por outro lado, as lutas dos trabalhadores que vão sendo gestadas e construídas nas várias formas de resistência e organização nos diversos setores da produção como, por exemplo, nos embates pela redução da jornada de trabalho, pela legislação trabalhista, por melhores condições de trabalho, por melhores salários, enfim, nos movimentos reivindicatórios da classe trabalhadora em geral evidenciam que, historicamente, a ampliação da jornada de trabalho já não consegue responder às exigências do capital no novo quadro de relações sociais de produção. Resta então criar mecanismos para se aumentar a força produtiva do trabalho.

Neste contexto, a questão da gestão e organização dos processos de trabalho se coloca como elemento fundamental para a manutenção da exploração capitalista, por meio do aumento da força produtiva do trabalho. Este será um dos mecanismos de produção da

*mais-valia relativa*⁵.

A importância do controle dos processos de trabalho se torna mais evidente ainda na medida em que estes processos se caracterizam como processos coletivos de trabalho, decorrentes do *poder de uma vontade alheia* ou, em outras palavras, da vontade do capital. A partir do momento em que os trabalhadores são reunidos pelo capital em um mesmo local de trabalho, a necessidade de uma direção que estabeleça uma harmonia entre as atividades individuais é cada vez mais evidente. "*Um violinista isolado dirige a si mesmo, uma orquestra exige um maestro*"⁶. Além disso, com os trabalhadores agora reunidos e ocupados sob o controle do capital, crescem também a resistência daqueles e, no reverso da medalha, a necessidade do capitalista superar essa resistência. É precisamente esta função de *maestro* que o capitalista procurará assumir e dominar, com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho.

"Assim, para os dirigentes da produção capitalista a organização do trabalho responde, conceitualmente, a uma necessidade econômica (obter a melhor produtividade possível) e a uma necessidade política (manter os produtores diretos

⁵ Marx assim distingue *mais-valia relativa* e *mais-valia absoluta*: "A produção da *mais-valia absoluta* gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da *mais-valia relativa* revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais". (MARX, O Capital, Livro I, Tomo II, p.107)

⁶ MARX, O Capital, Livro I, p.263.

numa posição subordinada em relação ao capital".(PIGNON & QUERZOLA, In. GORZ, ET AL. *Critica da divisão do trabalho*, p.117).

Já em *O Capital* Marx evidencia esta dimensão da organização e gestão dos processos de trabalho, ao afirmar:

"A direção do capitalista não é só uma função específica surgida da natureza do processo social de trabalho e pertencente a ele, ela é ao mesmo tempo uma função de exploração de um processo social de trabalho e, portanto, condicionada pelo inevitável antagonismo entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração". (MARX, O Capital, Livro I, p.263).

Consolida-se, deste modo, a separação entre direção e planejamento dos processos de trabalho. Com efeito, a divisão do trabalho sob os domínios do capital, além de consolidar a separação entre proprietários e não-proprietários, se desenvolve como divisão entre gestores e executores do processo de trabalho. Dicotomizam-se as funções de concepção, planejamento, controle e avaliação das funções de execução, de materialização do processo produtivo. *"O trabalho de superintendência se cristaliza em sua função específica"*⁷.

No final do século passado e início deste milênio este processo se aprofunda com o aparecimento da maquinaria e da grande

⁷MARX, *O Capital*, Livro I, p.264.

indústria, criando as bases históricas para o surgimento e desenvolvimento das chamadas *teorias da administração capitalista*⁸.

Há diferenças significativas entre elas. Diferenças tanto ao nível de conteúdo como em termos de forma, ao abordarem os problemas da gestão e administração dos processos de trabalho. Todavia, apesar das diferenças existentes entre essas teorias, alguns princípios são comuns às várias correntes. Nesse sentido, pelo menos cinco pontos devem ser destacados.

Primeiro, o princípio da separação entre concepção e execução perpassa todas as teorias de administração, sendo que as tarefas de concepção, planejamento, controle são sempre atribuídas à direção, à gerência, enquanto que as tarefas de execução do processo de produção são definidas como de responsabilidade dos trabalhadores.

Por sua vez, a gerência, a direção, são enfocadas sempre como funções que devem ser assumidas e desempenhadas por pessoas especialmente qualificadas para tais atividades. Argumenta-se que com o desenvolvimento científico-tecnológico, com a crescente especialização exigida por esse desenvolvimento e ainda com a complexificação cada vez maior das organizações, o gerenciamento

⁸ Este estudo se baseou em três das principais abordagens das teorias da administração, levando em conta sua influência no campo da educação: a *administração científica* que tem Frederick W. Taylor e Henry Fayol seus principais sistematizadores e teóricos; a *Escola de Relações Humanas*, cujo principal representante é George Elton Mayo e, finalmente, a *Escola Sistêmica* que reúne o trabalho de vários teóricos, dentre eles Peter M. Blau e W. Richard Scott.

do processo de trabalho só pode ser feito por especialistas e técnicos preparados especificamente para tais funções.

Este segundo aspecto remete a um terceiro ponto comum às teorias de administração, que consiste no aprofundamento da divisão do trabalho. Esse aprofundamento, entretanto, é explicado como um processo natural e inevitável, fruto do próprio desenvolvimento das forças produtivas a partir da utilização da ciência e da tecnologia como forças produtivas diretas. Nessa perspectiva, as crescentes fragmentação e especialização do processo de trabalho são explicadas como fenômenos inerentes às organizações modernas e presentes em qualquer campo da atividade humana na sociedade contemporânea.

Aliado a este aspecto, também a hierarquização das relações de trabalho é concebida como uma realidade e um processo inevitável, inerente às sociedades atuais. Ou seja, sendo a divisão pormenorizada do trabalho um processo irreversível e universal, isso implicaria a existência de funções diferenciadas. Em contrapartida, funções diferentes implicam responsabilidades diferentes e, por conseguinte, diferentes níveis de poder, autonomia e controle. Esses princípios acabam por favorecer o fortalecimento da estrutura de poder hierárquica, vigente na empresa capitalista.

Por fim, um quinto aspecto a ser destacado, refere-se à pretensa universalidade que todas estas teorias de administração advogam possuir. Com efeito, este pressuposto já se faz presente nos trabalhos de Taylor, sendo que a aplicabilidade generalizada

dos princípios de uma determinada teoria, também é postulada pelos teóricos de suas diferentes abordagens.

Esses cinco elementos comuns ajudam a compreender porque as teorias de administração contribuem para a consolidação das relações de exploração da mais-valia no capitalismo e, por conseguinte, para a configuração do trabalho humano como trabalho alienado. Estas teorias, ao enfatizarem e reforçarem o papel da administração enquanto atividade a ser desenvolvida por técnicos especialistas, na realidade favorecem a perpetuação de estruturas e relações de poder características das relações capitalistas de produção. Isso se efetiva na medida em que o trabalhador vai perdendo a compreensão do processo de trabalho, ao mesmo tempo em que as relações de hierarquia e submissão se aprofundam e as funções de planejamento, organização, comando e controle tornam-se tarefas exclusivas da direção.

Por seu turno, é também nessa perspectiva que devem ser apreendidas as crescentes fragmentação e especialização das diversas atividades no processo de trabalho, isto é, como forma de reproduzir o processo de produção da mais-valia, de consolidar a alienação do trabalhador. Este, além de não ser proprietário do produto de seu trabalho, pois o produto pertence ao capitalista, fica também, impossibilitado de controlar, compreender, dominar o próprio processo de trabalho. Nesse contexto, o capitalista procura criar novos mecanismos de controle desse processo, visando a ampliar a exploração da mais-valia. Como afirma Gorz,

"... o parcelamento infinitesimal das tarefas não é a consequência da evolução tecnológica realizada segundo suas próprias leis, independentes do contexto político e social. É a consequência de uma tecnologia pensada para servir de arma na luta de classes: para tornar possível a predeterminação científica da quantidade de trabalho a ser fornecida por cada operário; para impedir o operário de roubar do patrão tempo para fumar cigarro, ler o jornal, esticar as pernas. O trabalho foi tornado idiota não por que os operários são idiotas nem porque, tornando-os assim, fica aumentada a eficácia de um mesmo dispêndio de energia humana. O trabalho foi tornado idiota por que não se pode ter confiança nos operários: enquanto eles dispuserem de uma parcela de poder no seu trabalho, eles podem servir-se dela contra os que os exploram. A organização científica do trabalho é, antes de tudo, a destruição científica de qualquer possibilidade de controle operário".(GORZ, Técnica, Técnicos e Luta de Classes; In. GORZ, ET AL. Crítica da Divisão do Trabalho, p.231)

Esse fato evidencia também como o processo de trabalho incorpora um caráter cada vez mais centralizador, burocratizado, em que a separação entre concepção e execução da produção se aperfeiçoa e aprofunda. Com isso, reproduz-se a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho material, que já na origem do modo capitalista de produção se constitui num importante mecanismo de dominação dos proprietários sobre os trabalhadores livres, não-proprietários. Em outros termos,

"A divisão capitalista do trabalho, com sua separação entre trabalho manual e intelectual, execução e decisão, produção e gestão, é técnica de dominação bem como técnica de produção. Afirmam que a dominação é necessária para maximizar a produção. É falso. A dominação é necessária para maximizar a exploração, isto é, fazer servir o máximo possível de trabalho para fins que não são os do trabalhador mas sim os do capital. E a finalidade do capital é seu próprio crescimento. ... É por isso que todos os que, acobertados pela competência técnica, são chamados a supervisionar o desenvolvimento da produção, trabalham de fato para a perpetuação da divisão hierárquica do trabalho e das relações capitalistas de produção". (GORZ, *Técnica, técnicos e luta de classes*. In. GORZ, ET AL. *Crítica da divisão do trabalho*, p.235-236) (grifos do autor)

Nesse quadro, cai por terra a pretensa *cientificidade* das chamadas teorias de administração, em que em nome de uma *ciência objetiva e universal* advoga-se uma aplicabilidade generalizada dos princípios dessas teorias e seu verdadeiro significado vem à tona. Apresentando-se como componente *natural* dos processos de trabalho, a administração capitalista parece adquirir *vida própria*, inerente às relações de trabalho, negando a dimensão histórica, social, destas relações. É a fetichização da própria administração, no conjunto da fetichização das relações sociais de produção.

"Assim, o taylorismo pretendia fetichizar as relações sociais de produção instrumentalizando-as pela cooptação individual através dos prêmios de produção, da eliminação de relações horizontais entre os operários, fazendo-os reportarem-se tão somente às chefias".(SARCCARDO E LINO, Novas técnicas de organização e a tecnologia no capitalismo, p.89)

Finalmente, um último aspecto a ser destacado em relação às teorias da administração está no fato de algumas delas se distinguirem por serem mais abertas e humanistas, na medida em que criam espaços para uma maior "participação" dos trabalhadores no processo de tomada de decisão. No entanto, o que se tem observado é que estas novas técnicas, na realidade, representam um avanço no tratamento da cooptação. Nesse sentido, Tragtenberg alerta para o fato de que, apesar de seu caráter mais humanista e da valorização das relações dos grupos informais no processo de trabalho, também na Escola de Relações Humanas a questão da hierarquia é preservada.

"A administração orientada pela linha de relações humanas vê com muita desconfiança tudo que possa desenvolver antagonismos. Assim, a formação de grupos informais que escapem ao formalismo do organograma, que se constituam em contradição na organização, não são bem vistos; daí a arbitrariedade dos capatazes contra os grupos informais. Se os mesmos não podem ser destruídos, manda a boa técnica de relações humanas que sejam

reconvertidos, isto é, utilizados no interesse da organização.(TRAGTENBERG, Administração, poder e ideologia, p.24)

O próprio Marx já havia apreendido estas possíveis mutações da prática de direção, ao analisar os processos de trabalho no modo capitalista de produção. Ele afirma:

"Se portanto a direção capitalista é, pelo seu conteúdo, dúplice, em virtude da duplicidade do próprio processo de produção que dirige, o qual por um lado é processo social de trabalho para a elaboração de um produto, por outro, processo de valorização do capital, ela é quanto à forma despótica. Com o desenvolvimento da cooperação em maior escala, esse despotismo desenvolve suas formas peculiares". (MARX, O Capital, Livro I, p.263)

Portanto, o real significado das chamadas teorias de administração é contribuir para que o capital mantenha sobre seu domínio a organização dos processos de trabalho e, ao mesmo tempo, manter os trabalhadores "excluídos de toda participação nos processos de concepção dos procedimentos técnicos, bem como das formas de organização e das condições de exercício de seu próprio trabalho". (SANTOS, Organização do processo de trabalho docente, p.29).

Finalmente, é também nesse contexto, em que o controle do processo de trabalho vai se configurando como condição básica

para a dominação capitalista, que se deve situar o significado da burocracia enquanto realidade social, historicamente produzida no próprio desenvolvimento do modo capitalista de produção.

A burocratização dos processos de trabalho não pode ser tomada como algo "natural" no desenvolvimento das relações sociais da sociedade moderna. Proceder deste modo significaria abandonar as bases concretas, históricas, em que estas relações se desenvolvem e com isto se estaria reforçando a *fetichização* da própria sociedade.

Com efeito, a racionalidade burocrática que permeia e domina a produção capitalista se desenvolve e se consolida na construção das condições de perpetuação das relações sociais em que o trabalhador é cada vez mais impedido de participar e compreender os processos de trabalho em que ele é o elemento fundamental, trabalho vivo, ativo. Assim, em qualquer sociedade, com maior ou menor controle estatal, com maior ou menor avanço das forças produtivas, a burocratização, na sua construção histórica, sempre foi sinónimo de hierarquização, de centralização, de controle e de poder.

Gestores, burocratas, tecnocratas, tecnoburocratas, burgueses de Estado são apenas nomes para a robusta burocracia que se consolida no capitalismo monopolista de Estado(...).

Em seu sentido contemporâneo, a burocracia fundamenta-se em regras de carácter geral, impessoal e altamente abrangente, expressando-se numa forma de conduta organizada segundo rotinas

preestabelecidas, à qual repugna o novo, o inesperado. Segue-se também uma divisão metódica de trabalho, que se traduz em papéis bem definidos, cujo desempenho se dá de acordo com uma descrição precisa de direitos e deveres, que é, entretanto, estabelecida e modificada pelos ocupantes dos níveis mais altos do próprio grupo". (MOTTA, Organização e poder, p.23 e 38).

Portanto, a burocracia e o processo de burocratização devem ser apreendidos enquanto prática social de uma classe, a classe dos capitalistas, representantes ativos do capital, se constituindo, deste modo em mais um mecanismo de alienação do trabalhador e de exploração da mais-valia relativa⁹. Isto porque este trabalhador está cada vez mais afastado de seu produto e dos próprios homens, além de dominar ainda menos o controle do processo de trabalho. Enfim, reproduz-se a perpetuação do trabalho como atividade alienada.

⁹Tragtemberg em *Burocracia e ideologia, 1985* e também em *Burocracia, ideologia e poder, 1989* demarca bem esta dimensão da burocracia a partir de uma análise do desenvolvimento das relações econômicas, sociais e de poder, em diferentes sociedades. Nessa mesma perspectiva, merece destaque também a obra de Bernardo, *Capital, sindicatos, gestores, 1987*.

CAPITULO SEGUNDO

PARA ALÉM DO TRABALHO ALIENADO

"A alienação é um conceito inerentemente dinâmico; um conceito que necessariamente implica modificação".

István Mészáros

Vimos que o trabalho, tomado na sua forma genérica, é um processo de apropriação e alienação do homem frente à realidade e que, neste processo, ele produz as condições materiais e espirituais de sua existência. Por isso mesmo, se reproduz como *espécie*, ou então, objetifica também sua *vida-espécie*, sua *vida-genérica*.

O tratamento dado por Marx a partir de sua percepção do homem como produto e produtor da realidade, da história, já delinea os principais elementos para se apreender a contraditoriedade e multidimensionalidade que perpassa o trabalho

enquanto atividade humana, historicamente situada e direcionada a um fim. Com efeito, o homem, a história, a sociedade não são simples fruto da *atividade espiritual* deste homem, de sua autoconsciência, mas decorrem de sua própria existência social, ser social. N'A *ideologia alemã* esta compreensão de homem aparece de forma bem clara:

"A produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores das suas representações, idéias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tais como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formas mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida". (MARX & ENGELS, A ideologia alemã, p.22)

Nesta perspectiva, o homem, suas idéias, suas condições de existência, suas representações adquirem vida por que se definem no movimento mesmo da própria sociedade, da própria história, ou seja, no próprio processo de construção deste homem, destas idéias, destas condições de existência. Assim, o homem não aparece mais como indivíduo isolado, cujo desenvolvimento social e histórico é determinado somente pelas condicionantes externas,

tanto as que já encontrou como as que produziu por sua própria ação. Não se concebe, pois, o homem como simples reflexo da realidade exterior, nem, por outro lado, como ser autônomo, imune aos determinantes sociais. Pelo contrário, o homem é apreendido enquanto realidade concreta, "síntese de múltiplas determinações", sujeito e objeto ao mesmo tempo, produto e produtor da história. Como afirma Marx,

"O caráter social é, pois, o caráter geral de todo movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. O homem, por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo, é, na mesma medida, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização da vida humana". (MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p. 175-6)

Depreende-se, portanto, que no processo de vida real dos homens, as produções material e espiritual da existência se interpenetram. Consciência e existência são dimensões distintas da vida genérica do homem, no entanto, não devem ser tomadas como realidades isoladas e cujas produções independem uma da outra.

Por sua vez, na medida em que a produção da consciência, das representações, da linguagem se situa enquanto viceralmente vinculada à existência social dos indivíduos, resgata-se dessa forma, a dimensão de *totalidade* do homem e das próprias relações sociais.

Nesse sentido, a questão da relação teoria e prática também deve ser apreendida para além das abordagens e concepções que procuram explicar esta relação como se os elementos que a compõem existissem autonomamente, livres e soltos, um isolado em relação ao outro.

Assim, o processo de produção do conhecimento é definido, antes de tudo, como um processo social, coletivo, histórico. De fato, o sujeito, o objeto do processo de conhecimento, bem como o próprio conhecimento, não são entidades metafísicas, acima do real, imunes a qualquer epidemia social. Não existe saber neutro, absoluto. As determinações sociais, os conceitos e pré-conceitos já existentes, a perspectiva de classe, perpassam todo processo de conhecimento. Desta forma, a autonomia da teoria em relação à prática é sempre relativa, na medida em que sua origem, desenvolvimento e sistematização se localizam na própria prática social dos homens. Por outro lado, também a prática não é conhecimento em si, mas fornece a base para a construção deste. *"Pensar e ser são pois, na verdade diferentes, mas, ao mesmo tempo, formam em conjunto uma unidade"*¹. Conforme Vazques:

¹MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p.176.

"Há a prática e a compreensão dessa prática. Sem essa compreensão, a prática tem sua racionalidade mas esta permanece oculta. (...) É preciso esclarecer que o problema da unidade entre a teoria e prática só pode ser formulado com justeza quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo". (VAZQUES, *Filosofia da práxis*, p.234)

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx desenvolve de modo bastante preciso sua compreensão sobre a questão da relação teoria e prática, de forma a superar aquelas concepções que absolutizam e autonomizam os componentes desta relação.

"A falha capital de todo materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, praxis; só de um ponto de vista subjetivo. (...) Feuerbach quer objetos sensíveis - efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso considera, na *Essência do Cristianismo*, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia, suja. Não compreende por isso o significado da atividade revolucionária, prático-crítica.". (MARX, *Teses sobre Feuerbach*, p.161)

E esta compreensão é reafirmada também em outros momentos de suas obras, como por exemplo no *Manifesto do partido comunista*:

"Será necessário uma inteligência profunda para compreender que ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e os seus conceitos, numa palavra, a sua consciência?" (MARX & ENGELS, Manifesto do partido comunista, p. 102)

Ou então, como aparece no seu debate com Proudhon na *Miséria da filosofia*:

"Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, conforme as suas relações sociais. Assim, estas idéias, estas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios". (MARX, Miséria da filosofia, p.122)

Ao se conceberem a teoria, a prática e a relação entre ambas neste sentido, pode-se depreender como os indivíduos, a sociedade, as idéias, o conhecimento, se constroem e se definem num processo de "mão dupla", em que um age e determina o outro.

Portanto, a unidade teoria e prática, ou seja, a práxis, o homem, a história não se constituem simplesmente uma somatória de experiências, de situações, em que se pressupõe um movimento linear, de "mão única". O que se está evidenciando aqui é que praxis, homem e história se definem na interdependência e mútua determinação destas experiências, destas situações, mediadas pelo processo de vida real, pelas relações sociais em que se desenvolvem. Como conclui Goldmann:

"A teoria marxista, tal como acabamos de expor, implica na idéia de que, de um lado, não há história autônoma da economia, do pensamento, da religião etc..., mas também que, por outro lado, não há, se olharmos o conjunto da história, primazia que se repita de direito e necessariamente para este ou aquele setor particular da vida social. Esta, repetimos, constitui sempre uma totalidade estruturada, com a reserva, contudo, de que o tipo preciso de cada estrutura particular varia mais ou menos depressa no decorrer do tempo".
(GOLDMANN, *Dialética e cultura*, p.110)

Nessa perspectiva, as idéias, o mundo das coisas, os objetos, e a própria atividade humana não devem ser tomados como realidades autônomas, com vida própria, prontas e acabadas. Todavia, é exatamente isto que o contexto em que predomina o *trabalho alienado*, contribui para que aconteça.

Primeiro, porque o homem ao ser alienado em relação ao produto de seu trabalho, em relação ao controle do processo de

produção e, enfim, em relação ao próprio homem, aliena-se a si mesmo, em relação à sua vida genérica, social. Dessa forma, sua percepção de si mesmo, de suas representações, dos outros homens e das relações que vivencia é estática, linear, a-histórica. Não se percebe mais como sujeito na construção da história, mas simplesmente reflexo, objeto, desta história. Ou então, no lado oposto, como realidade subjetiva, consciência autônoma.

Por sua vez, a fetichização da mercadoria, do homem e das próprias relações sociais também é outra prática social que encobre o verdadeiro significado e dimensão do trabalho humano. Com o fetichismo, a realidade aparece para o homem como algo pronto e acabado, imutável. A natureza surge como estranha e inimiga, ao mesmo tempo em que também o homem aparece como estranho, hostil e poderoso em relação aos outros homens.

Finalmente, um processo de trabalho, cuja organização se desenvolve permeado por estas características, fornece as bases históricas para que cada vez mais se dicotomize pensamento e ação, teoria e prática, sujeito e objeto, planejamento e execução, produtor e produto. Ou seja, desenvolvem-se as condições históricas necessárias para que a sistematização das chamadas *teorias de administração* caminhe na direção de explicar e perpetuar relações sociais alienantes. Nesse sentido, Goldman afirma:

"Ora, parece-nos muito provável que, na sociedade capitalista, o fato de que a cada instante a

propriedade do produto seja integralmente separada de seus produtores, que o operário produza objetos que não lhe pertencem, contribui para tornar a categoria da invariável, da coisa, preponderante em relação à mutação, a teoria preponderante em relação à atividade transformadora dos homens, em escala superior à que tenham sido em qualquer outra forma de organização social". (GOLDMANN, Dialética e cultura, p.124)

Assim, o trabalho alienado que se desenvolve sob as condições determinadas pelo domínio do capital sobre a força de trabalho, transformada em mercadoria, contribui para se negar e camuflar a interdependência e mútua determinação que caracterizam a relação dos homens entre si, da teoria e da prática, do planejamento e da execução, do produtor e do produto, enfim, dos elementos que constituem o processo de vida real dos homens.

No entanto, ao apreender as contradições que permeiam o trabalho alienado, as relações sociais no modo capitalista de produção, constata-se que nas mesmas relações em que são produzidas a alienação, a dominação, a exploração, desenvolvem-se também, contraditoriamente, as condições históricas que apontam a possibilidade de sua superação.

Um primeiro componente importante que possibilita captar esta possibilidade de mudança reside na concepção de homem enquanto produto e produtor da história, da sociedade. Os indivíduos não são simples reflexo do meio em que vivem. Do mesmo modo, a determinação social da existência humana não é unilateral.

As determinações sociais, o meio social, a sociedade são, antes de tudo, fruto da atividade humana, do trabalho do homem. E este é o elemento vital, vivo, que possui uma dimensão de potência e que é fundamental para a constituição do homem, de sua vida genérica. Como afirma Marx,

"Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza". (MARX, O Capital, Livro I, p.149)

Mesmo o trabalho, subordinado à forma de força de trabalho transformada em mercadoria, não perde sua dimensão de potência, de capacidade de trabalho, de atividade humana direcionada a um fim sob determinadas condições. Muito pelo contrário. Ao reafirmar esta dimensão de potência do trabalho, pretende-se evidenciar que é exatamente ela que o capitalista quer e precisa ter sob seu controle para que possa, dessa forma, assegurar a produção da mais-valia, a autovalorização do capital. Por isso a força de trabalho é para o capitalista o componente

vivo, ativo, do processo trabalho, *trabalho vivo*, que precisa ser submetido a seu controle para se assegurar a exploração da mais-valia. Segundo Marx,

"O trabalho contido já nos meios de produção é o mesmo que o trabalho recém-acrescentado. Só se distinguem por o primeiro estar objetivado em valores de uso e o outro se achar implicado no processo dessa objetificação; um é passado, o outro é presente; um está morto, e o outro vivo; um está objetivado no pretérito perfeito, o outro está-se objetivando no presente. Na medida em que o trabalho passado substitui o trabalho vivo, converte-se num processo, valoriza-se, transforma-se num fluens que gera um fluxio. Esta sua absorção de trabalho vivo adicional constitui o seu processo de autovalorização, a sua transformação real em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, a sua passagem de grandeza constante de valor, a grandeza de valor variável e em transformação". (MARX, Capítulo VI, Inédito, p.60)

Portanto, o trabalho como processo de hominização do homem e da natureza, como *atividade vital*, componente vivo, "*vida criando vida*", não desaparece com a alienação do trabalhador e com a transformação da força de trabalho em mercadoria. Na verdade, ocorre que estas potencialidades do trabalho humano, sob determinadas condições de trabalho, ficam submetidas ao controle do capital.

Ora, as mesmas condições que produzem a alienação, o ser alienado, produzem também a consciência de ser-alienado. E isso não abstratamente, mas pelo próprio desenvolvimento das relações de trabalho. Se, por um lado, ao capitalista interessa procurar mecanismos para uma exploração cada vez maior da mais-valia do trabalhador, por outro lado, a este último interessa romper com os mecanismos externos impostos pelo capital.

"No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estágio no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações vigentes, só causam desgraça, que já não são forças de produção mas de destruição (maquinaria e dinheiro) e, em conexão com isto, é produzida uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem gozar das vantagens desta e que, excluída da sociedade, é forçada ao mais decidido antagonismo a todas as outras classes; uma classe que constitui a maioria de todos os membros da sociedade e da qual deriva a consciência sobre a necessidade de uma revolução radical...". (MARX E ENGELS, A ideologia alemã, p.46)

Destarte, as relações capitalistas de produção se estruturam e se desenvolvem num movimento de tensão entre dois polos. De um lado, tem-se o capitalista preocupado em perpetuar e aprimorar o processo de alienação do trabalhador e de exploração da mais-valia, do outro lado, este trabalhador buscando criar condições para superar esta alienação e exploração.

Esta é a contradição fundamental do capitalismo. Na medida em que ele se desenvolve e se consolida como modo de produção, com o predomínio das relações de alienação e dominação, relações que procuram afastar cada vez mais o homem de sua vida genérica, produz, ao mesmo tempo, o seu contrário, o desejo e a luta pela superação destas relações.

"As relações burguesas de produção constituem a última forma antagônica do processo social de produção, antagônicas não em um sentido individual, mas de um antagonismo nascentes das condições sociais de vida dos indivíduos; contudo, as forças produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução deste antagonismo". (MARX, Para crítica da economia política, p.30)

Além disso, o capitalista, ao comprar a mercadoria força de trabalho adquire o direito de utilizá-la, de consumi-la como a qualquer outro produto adquirido no mercado. No entanto, há pelo menos duas peculiaridades que diferenciam esta mercadoria das demais. Primeiro, ao comprá-la, ele adquire o direito de utilizar-se da força de trabalho do trabalhador apenas por um determinado tempo, ou seja, uma jornada de trabalho. Por outro lado, esta mercadoria se diferencia das demais porque ela tem uma particularidade que lhe é única: a capacidade do homem se perceber

como ser explorado, alienado de sua vida genérica, de seus produtos, de sua história. Nesse sentido Mézáros esclarece:

"A atividade alienada não produz só a consciência alienada, mas também a consciência de ser alienado. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir - por exemplo, vendo a autoconfirmação como um 'estar à vontade na irracionalidade como irracionalidade' - não só contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aprecimento de uma necessidade de superação". (MEZÁROS, Marx e a teoria da alienação, p.162)

Marx, inclusive, vai além, chamando a atenção para o fato de que o trabalhador, mesmo sob as condições de trabalho alienado, se encontra num "plano superior", em relação ao capitalista, ao procurar romper o processo de alienação. Eis como esta questão é colocada no Capítulo VI, Inédito, de *O Capital*:

"Trata-se do processo de alienação do seu próprio trabalho. Aqui o operário está logo de início num plano superior ao do capitalista, porquanto este último criou raízes nesse processo de alienação e nele encontra a sua satisfação absoluta, ao passo que, na sua condição de vítima do processo, o operário se acha de imediato numa situação de rebeldia e o sente como um processo de sujeição". (MARX, Capítulo VI, Inédito de O Capital, p.56)

Desse modo, mesmo subordinado a relações de trabalho alienantes o homem não deixa de ser criador de mundos, sujeito ativo na construção da história. Se por um lado, sob o domínio do capital o trabalhador estabelece relações de antagonismos, de luta com o proprietário de sua força de trabalho, por outro, no interior destas mesmas relações, ele vivência outro tipo de experiências no seu contato com os demais trabalhadores. Mesmo em condições de alienação, e certamente por isso mesmo, o trabalhador começa a estabelecer outros tipos de relações com os membros de sua classe, marcadas pela colaboração mútua, pela solidariedade, pela participação ativa de todos.

"No processo de luta, os trabalhadores, pela própria posição que ocupam no processo de trabalho, igualdade entre os explorados, estabelecem entre si relações sociais coletivistas e solidárias, antagônicas às relações sociais individualistas e competitivas do modo de produção capitalista. A igualdade dos explorados na luta contra a exploração, ao estabelecerem relações sociais igualitárias no próprio campo institucional de sua prática de luta, faz com que os trabalhadores tenham um duplo modo de vida. De um lado, esses trabalhadores, como indivíduos, apresentam as suas reivindicações de aumento de salários; de outro, esses mesmos indivíduos estabelecem relações sociais igualitárias, criando instituições que decorrem de sua prática de luta". (SANTOS, Pedagogia dos conflitos sociais, p.67)

Com efeito, ao se analisar, no primeiro capítulo, o desenvolvimento das relações sociais em que dominam a alienação e a exploração do trabalhador, vimos como o capital procura implementar formas de organização dos processos de trabalho em que um de seus objetivos é criar mecanismos que impeçam este trabalhador de se reunir, de se organizar. Entretanto, a prática da associação, da organização enquanto classe, é produzida pelas próprias condições de trabalho a que os operários estão submetidos. Na *Miséria da filosofia* Marx evidencia que,

"Quanto mais a indústria moderna e a concorrência se desenvolvem, mais elementos há que provocam e favorecem as coligações, e, logo que as coligações se tornam um fato econômico, tomando dia a dia mais consistência, não podem tardar em tornarem-se um fato legal.(...)"

A grande indústria aglomera num local uma multidão de pessoas desconhecidas umas das outras. A concorrência divide os seus interesses. Mas a manutenção do salário, esse interesse comum que tem contra o seu patrão, reúne-as num mesmo pensamento de resistência - coligação". (MARX, Miséria da filosofia, p. 188 e 190)

Observa-se, portanto, mais uma vez, o fato de que as relações de exploração e alienação produzem ao, mesmo tempo, o seu contrário, a sua possibilidade de superação. *"A solidariedade tem, para a vida social e para o pensamento dos operários, importância tão grande quanto o egoísmo e concorrência para os burgueses e*

para as camadas médias"². São, pois, as próprias condições sociais, historicamente determinadas, que explicam o fato da atividade alienada não produzir somente a consciência alienada.

Finalmente, um último aspecto a ser ressaltado está na contradição que permeia a questão da qualificação do trabalhador no processo de trabalho sob o domínio do capital. De fato, a divisão do trabalho, a pormenorização e especialização das tarefas, a separação entre planejamento e execução diminuem esta qualificação, na medida em que os trabalhadores dominam cada vez menos a atividade produtiva, o processo de trabalho. Eis como Marx situa a questão da desqualificação do trabalhador:

"O trabalho dos proletários perdeu, com a expansão da maquinaria e a divisão do trabalho, todo o caráter autônomo e, portanto, todos os atrativos para os operários. Ele torna-se um mero acessório da máquina ao qual se exige apenas o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender". (MARX, Manifesto do Partido Comunista, p.88)

"O que caracteriza a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna é que ela cria as especialidades, as espécies e com elas o idiotismo da profissão". (MARX, Miséria da filosofia, p.159)

No entanto, a questão da qualificação e desqualificação do trabalho não pode ser colocada apenas nestes termos. Isto significaria incorrer no equívoco de se reduzir esta questão ao

²GOLDMANN, Dialética e cultura, p.141.

aspecto do trabalhador dominar ou não o saber sobre a produção, ou dele possuir ou não o controle dos processos de trabalho.

Ora, se por um lado, tem-se evidenciado que, sob as condições de trabalho vigentes, o trabalhador é alienado, expropriado, *desqualificado*, por outro lado, é preciso estar atento para o fato de que, nestas mesmas condições, ele desenvolve novas qualificações, novas capacidades, na medida em que as novas formas de trabalho, por mais alienantes e deformadoras que sejam, carregam a possibilidade de colocar os trabalhadores em novas relações sócio-culturais, que as formas antigas, contudo, jamais ofereceriam. Desenvolvem-se novas habilidades e capacidades que somente com o desenvolvimento das forças produtivas seria possível alcançá-las. Segundo Arroyo

"Nas pesquisas de nossa época há necessidade de captar as tendências objetivas que vão conduzindo à supressão da desqualificação ou à superação da unilateralidade do desenvolvimento humano. (...) O modo de produção capitalista cria, como possibilidade, condições de um desenvolvimento universal das capacidades humanas, tanto do gênero como do indivíduo. Cria a possibilidade de indivíduos históricos-universais em vez de indivíduos locais". (ARROYO, Revendo os vínculos entre trabalho e educação, p.213)

O próprio Marx chama a atenção para esta possibilidade quando analisa o significado da automação, da oficina automática:

"O que caracteriza a divisão do trabalho na oficina automática é que o trabalho perdeu aí todo o caráter de especialidade. Mas a partir do momento em que cessa qualquer desenvolvimento especial, a necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral do indivíduo começa a fazer-se sentir. A oficina automática faz desaparecer as espécies e o idiotismo da profissão". (MARX, Miséria da filosofia, p.159)

Pode-se, deste modo, apreender mais uma vez a contraditoriedade que perpassa os processos de trabalho na sociedade capitalista. Nestes processos, ao mesmo tempo em que se enfatiza a unilateralidade dos indivíduos, vivenciam-se relações que, contraditoriamente, oportunizam a estes últimos construir a multidimensionalidade de sua existência, de suas relações, de seu próprio ser, ou seja, a onilateralidade do homem³.

Toda essa realidade material onilateral dos processos produtivos e toda a complexidade e onilateralidade social a qual obrigam, e sobretudo, as formas de apropriação coletivas dessas forças materiais e sociais põe os trabalhadores em práticas sociais e em formas de existência que

³Sobre a onilateralidade, Manacorda esclarece: "Omnilateralidade é, pois, o caráter histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" (MANACORDA, Marx e a pedagogia moderna, p.106-7)

determinam nova consciência, novo saber, novos valores e concepções: a possibilidade de formação de novas dimensões nos seres humanos. (ARROYO, Revendo os vínculos entre trabalho e educação, p.214)

Mais uma vez, apreende-se o homem enquanto totalidade histórica, que é ao mesmo tempo pessoa, indivíduo, natureza, mas também e acima de tudo, relação social. Unidade da diversidade física, cognitiva/psíquica e social.

Portanto, as análises precedentes evidenciam que a possibilidade de superação do trabalho alienado e, por conseguinte, das condições históricas que o produzem estão postas pelo próprio desenvolvimento histórico dessas condições. O fato de a atividade alienada não produzir apenas a consciência alienada está vinculado ao fato de que o homem vivencia, ao mesmo tempo, experiências e relações em que, por um lado, se percebe como ser alienado e, por outro lado, desenvolve novas habilidades e capacidades, genuinamente humanas.

CAPITULO TERCEIRO

O PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA

"Uma análise da organização do processo de trabalho pedagógico não pode prescindir de um exame da organização do processo de trabalho na escola como um todo e das relações que esta estabelece com a sociedade na qual está inserida. A reorganização do processo de trabalho como um todo na escola passa pela discussão da gestão escolar: esta tem sido a nossa insistência.

Luiz Carlos Freitas

Ao adentrar no fazer pedagógico escolar constata-se que nos últimos anos, principalmente a partir da década de 70, os especialistas em educação, na função de *gestores do ensino*, têm tido um papel de destaque. A eles têm sido destinadas as tarefas de direção, planejamento, supervisão e controle do processo pedagógico e administrativo da escola. Aos demais trabalhadores do ensino, são reservadas as tarefas de execução do trabalho

previamente planejado. Tem-se, deste modo, a crescente centralização e hierarquização dos processos de trabalho na escola.

Concomitante a este processo de hierarquização e centralização do trabalho pedagógico, desenvolve-se também a sua burocratização, quando são implementadas na prática pedagógica *regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangentes*, que caracterizam a burocracia na atualidade. O cotidiano escolar passa a ser regido por normas elaboradas pelos setores responsáveis pela gestão da escola, que pouco contribuem para a dinamização do fazer pedagógico. Pelo contrário, tudo isso contribui para que a atuação dos profissionais da educação se afogue no emaranhado das leis, dos planos e fichas, elaborados, muitas vezes, apenas para atender àquelas normas. Como constata Martins,

"Na prática cotidiana de nossas escolas, o planejamento tem constituído um tarefa burocrática e sem sentido, representando, muitas vezes, apenas um documento a mais para o arquivo do coordenador. É a separação entre o pensar e o fazer, segundo a lógica do sistema. Os professores participam pouco ou nada da concepção e elaboração dos processos de trabalho que irão desenvolver com seus alunos. Acompanhando a lógica do sistema a divisão do trabalho se consubstancia em grupos que planejam e grupos que executam. Aos coordenadores é reservada a tarefa de planejamento e controle do processo de ensino; aos professores cabe a tarefa de executar o que foi planejado". (MARTINS, Didática teórica - didática prática, p.67)

Tem-se, pois, na burocratização do trabalho escolar o mesmo significado e dimensões da burocratização dos demais setores da produção. Ou seja, um mecanismo de centralização do poder que consolida o grupo dos gestores do ensino, técnicos - especialistas, aprofundando, assim, a dicotomia entre quem controla e quem executa o trabalho pedagógico.

Nesse quadro de relações sociais a racionalização do trabalho escolar, fundada na lógica capitalista, tem sido determinante para que professores e alunos percam o controle do processo educativo em que são (ou deveriam ser) os principais protagonistas.

Na medida em que a formação da força de trabalho foi se transferindo para a escola, esta instituição incorporou em sua organização e funcionamento novos elementos e características fundamentais para conseguir um bom desempenho como agência socializadora do trabalhador. Os trabalhadores do ensino, por sua vez, foram perdendo o controle do processo de trabalho escolar, ao mesmo tempo em que a definição dos rumos da prática educativa escolar passou a ser da responsabilidade dos *gestores do ensino*. O professor foi sendo cerceado em sua autonomia.

Por outro lado, também a figura do professor autônomo, do tipo humanista, enciclopedista foi desaparecendo. Seja no ensino público, seja na rede privada, a grande maioria dos docentes encontra-se na condição de trabalhadores assalariados, que tem como função básica dominar uma parcela do saber escolar

para transmiti-lo ao aluno¹. Enguita explica esse processo da seguinte forma:

"A urbanização, a introdução das escolas completas e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público, a criação de escolas privadas para setores com poder aquisitivo alto e sua generalização para todos com a política de subvenções, são os fatores que têm feito desaparecer o docente autônomo, inclusive o mestre público semi-autônomo da zona rural. A criação e logo o predomínio absoluto das escolas com vários grupos escolares supunha a divisão e hierarquização dos docentes, com a aparição da figura do diretor e outras intermediárias. A figura do diretor tem seu correlato em uma certa perda de autonomia por parte do professor de base". (ENGUITA, A Ambiguidade da docência, p.47)

Vai delineando-se, dessa forma, o processo de proletarização dos trabalhadores do ensino², caracterizado, de um lado, por suas condições de trabalho que se identificam, cada vez mais, com as de outros setores da produção como, por exemplo, a prolongada jornada de trabalho, o processo de alienação e

¹Para um maior aprofundamento desta questão merece destaque o trabalho de ARROYO, Miguel González. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização, 1985.

²A proletarização dos trabalhadores do ensino aqui é tomada na perspectiva indicada por Enguita: "A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade". (ENGUITA, A ambiguidade da docência, p.46).

desqualificação de sua atividade, a estrutura burocratizada de seu local de trabalho - a escola, as difíceis condições profissionais e os baixos salários. De outro lado, a proletarização dos trabalhadores do ensino se delineia, pela própria aproximação real desses trabalhadores com os demais proletários no seu processo de organização e luta, pois *"a organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado"*. (ARROYO, *Operários e educadores se identificam*, p.17)

Assim, a organização racional do trabalho pedagógico, ao enfatizar a burocratização da gestão da escola e colocar em mãos distintas o planejamento e a execução do processo educativo, contribuiu para que o professor perdesse o domínio e o controle do trabalho que realiza e, ao mesmo tempo, se subordinasse aos interesses do capital. Como afirma Sá:

"A introdução e aprofundamento da divisão técnica do trabalho escolar, a expropriação dos meios de produção e de transmissão do saber escolar, o regime salarial baseado no arrocho, e as grandes empresas educativas privadas e estatais põem em cheque definitivamente a concepção e prática da dita escola tradicional.(...)"

O resultado desse processo de transformação foi a proletarização dos trabalhos da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos e privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e reprodução. Nada possuem, além de sua força de

trabalho como qualquer proletário". (SÁ, O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola, p.27)

A divisão do trabalho escolar, ao se desenvolver fundada nos mesmos princípios das chamadas teorias da administração, reforça a reprodução da lógica capitalista no fazer pedagógico escolar porque novas práticas e relações vão se cristalizando nesse fazer. Tem-se, portanto, nesse processo, o aprofundamento das relações capitalistas na organização do trabalho escolar e, por conseguinte, a consolidação da proletarização dos trabalhadores do ensino.

Essas transformações no processo de trabalho escolar, contudo, não acontecem de forma gratuita. Explicá-las como decorrência natural da complexificação por que tem passado a escola, fruto de novas formas organizacionais e novas tecnologias incorporadas ao cotidiano pedagógico, significa, na verdade, incorrer no equívoco de colocar a ciência e a tecnologia, inclusive a tecnologia educacional, fora das condições históricas em que são produzidas³.

³ Isso, aliás, é o que fazem os teóricos da administração escolar. Alonso, por exemplo, acredita que: "A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual". (ALONSO, O papel do diretor na administração escolar, p.11).

"De acordo com essa maneira de se conceber e fazer a educação, os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional ficam reduzidos à condição de problemas meramente técnicos, cabendo aos chamados especialistas em educação equacioná-los e apresentarem a melhor maneira de solucioná-los. Os técnicos em educação aparecem, então, como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento científico, isto é, rigoroso, objetivo e neutro do processo educacional. E a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como natural, racional". (COELHO, A questão política do trabalho pedagógico, p.32) (grifos do autor)

Na verdade, a maneira como o processo de trabalho se organiza tem um significado muito maior do que simplesmente *decorrência natural da complexificação da escola*, isto porque, de um lado, por meio desta organização se desenvolverá o aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola e, de outro, porque essa organização é, antes de tudo, educativa.

Ora, a escola educa não apenas pelos conteúdos que transmite, mas, principalmente, pela forma como organiza a prática educativa em que essa transmissão ocorre. Mesmo sendo *progressista* em seus conteúdos, sua organização pode estar contribuindo para cumprir outra função, que atenda aos interesses do capital. Deste modo, ao incorporar em sua organização e funcionamento os mesmos princípios que sustentam os demais campos da produção capitalista, sua função enquanto agência formadora e socializadora da força de trabalho é reforçada. Como afirma Arroyo,

"A escola vincula-se à empresa pela função socializadora que ela exerce sobre a futura força de trabalho. Função socializadora que não é exercida apenas, nem fundamentalmente, pelos conteúdos que transmite, mas sobretudo pela estrutura e organização que a escola encarna. A introdução de mecanismos e práticas que predominam na organização empresarial fará da estrutura escolar um agente socializador na medida em que ela reproduz, em sua organização, o modelo de sociedade a que haverá de adaptar-se o estudante quando ingressar no mercado de trabalho". (ARROYO, Administração da educação, poder e participação, p. 42)

Em contrapartida, nessa organização do trabalho pedagógico, a separação entre planejadores e executores do trabalho escolar, além de significar o aprofundamento da lógica capitalista no interior da escola, explicita uma compreensão da relação teoria e prática, em que a primeira é concebida como o fundamento e guia da segunda. A relação teoria e prática pensada deste modo faz com que o saber, a ciência apareça como algo dado, pronto, acabado, absolutizando o conhecimento e seu processo de produção. Na história do pensamento é o que ocorre com as concepções idealistas, positivistas, a-históricas, que isolam o processo de produção do conhecimento da totalidade social que o perpassa, superestruturando-o.

Em oposição a estas concepções, já se evidenciou que o conhecimento deve ser concebido como algo produzido socialmente, nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a

natureza, na produção material de sua existência, pois, o conhecimento é construído e se desenvolve a partir das necessidades humanas, histórica e socialmente determinadas. O saber não é mera abstração, simples conjunto de leis e categorias, a-histórico, livre dos anseios, das aspirações dos indivíduos - seres sociais. O processo de construção do conhecimento é, antes de tudo, um processo social, coletivo, histórico, e, desse modo, sujeito e o objeto deste processo, ou ainda o próprio saber, não podem ser situados como entidades metafísicas, acima do real, imunes às determinações históricas e sociais em que se situam.

Nesta perspectiva, também a relação teoria e prática não pode ser pensada como uma relação mecânica, unidirecional, em que de um lado, tem-se a causa e, do outro, o efeito; de um lado a semente, a essência, e, do outro, o fruto, a existência. Pelo contrário, essa relação é, antes de tudo, uma relação de mútua determinação, de interdependência processual, porque seus dois pólos compõem o movimento do real, das transformações sociais, da existência objetiva dos indivíduos. Marx, na *Segunda tese sobre Feuerbach*, já afirmava:

"A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva - não é uma questão da teoria, mas um questão prática. É na praxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento que está isolado da praxis - é uma questão puramente escolástica". (MARX, A ideologia

alemã: teses sobre Feuerbach, p.109) (grifos do autor)

Por sua vez, os que vêem a teoria como guia da ação no processo educativo, acabam por colocar o eixo da transmissão-assimilação dos conhecimentos como o núcleo da ação pedagógica no interior da escola. Na verdade, as diferentes teorias pedagógicas⁴ em geral têm girado em torno do como e do que ensinar, tendo em vista assegurar uma adequada instrumentalização do indivíduo para enfrentar as exigências sociais. Embora concebam de maneira diversa o enfrentamento das exigências sociais, as chamadas pedagogias progressistas continuam voltadas para a problemática da distribuição-socialização do conhecimento. O núcleo da ação pedagógica continua, pois, sendo o mesmo. Santos, nesse sentido, afirma,

"A nova problemática não é, contudo, tão nova quanto aparenta ser: a preocupação cinge-se ainda, e simplesmente, ao como transmitir eficientemente o conhecimento. O eixo básico ainda é o de como tornar eficiente a transmissão do saber sistematizado para obter uma boa assimilação. O processo de ensino-aprendizagem resume-se numa metodologia do ensino. E retorna-se, com outra roupagem, a uma velha questão: a culpa é do professor. Ele não é tecnicamente competente para

⁴ Teorias pedagógicas referem-se às classificações formuladas por SAVIANI, Demerval. Escola e democracia, 1991 e por LIBANELO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos, 1985.

desempenhar sua função". (SANTOS, A questão da produção e da distribuição do conhecimento, p.05) (grifos do autor)

O processo educativo escolar continua, pois, voltado para a questão de como ensinar algo (conteúdo) eficientemente (método) a alguém (discente).

Diante disso, acredita-se que a garantia de uma maior eficiência no trabalho escolar reside numa organização racional do processo de ensino que possibilite compensar e corrigir as deficiências do professor, maximizando os efeitos de sua intervenção. Dessa forma, o centro do processo desloca-se para os meios, enquanto professores e alunos passam a ocupar a posição de executores de tarefas.

"Aquilo que, na origem, foi produzido pelo gênio humano para atender a uma necessidade prática, objetiva-se e autonomiza-se, tornando-se independente, dissimulando sua origem e voltando-se como dominador de seus produtores. Nessa organização do trabalho escolar, professores e alunos não têm controle sobre o processo e o produto de seus trabalhos. A definição do que, do como e do quando, é dada pelo processo previamente objetivado. A fetichização leva à ideologia da neutralidade do método, do processo de ensino, da ciência. Esquece-se do sentido teleológico da prática educativa, e preocupa-se, estritamente, com o método pelo método". (SANTOS, Por uma pedagogia da prática, p.21) (grifos do autor)

Nesse contexto, vão se consolidando as condições para que a "fetichização dos métodos e processos de ensino"⁵ ocorra, na medida em que, por um lado, os problemas educacionais passam a ser explicados como decorrentes de uma utilização inadequada dos recursos técnico-metodológicos e, por outro lado, a divisão, hierarquização e burocratização do trabalho escolar são concebidas como *fenômeno natural* na sociedade moderna, logo é *natural* que este mesmo fenômeno aconteça no processo de trabalho na escola.

Com efeito, a tecnologia educacional também deve ser apreendida no contexto das condições históricas em que é formulada e utilizada. E a ênfase no aspecto metodológico do processo de ensino está intimamente ligada à fragmentação do trabalho escolar, a partir da especialização das funções, tendo em vista a *carreira obsessiva* pela racionalização e eficiência das escolas, fortalecendo os gestores do ensino. Desta feita, a *fetichização dos métodos e processos de ensino* acaba por se constituir em mais um mecanismo para que os trabalhadores do ensino sejam impedidos de participarem da gestão de seu local de trabalho, a escola.

"Quando esses trabalhadores do ensino empregam-se em uma instituição escolar, embora tenham aprendido em seus cursos de formação profissional que eles são sujeitos do processo de ensino, vão deparar com um cenário bem distinto. De imediato, vão detectar uma cisão entre eles e a organização do processo de ensino, uma cisão entre eles e os meios ou

⁵Essa expressão é utilizada por Oder José dos Santos em *Esboço para uma pedagogia da prática*, 1985.

instrumentos de trabalho. Perceberão, portanto, que as relações que estabelecem com esses meios, com outros trabalhadores do ensino ou com os alunos não decorrem de uma livre escolha deles, mas, ao contrário, são determinadas pela forma em que se estrutura a organização do processo de trabalho da instituição. Há uma submissão do elemento humano aos elementos materiais. Os procedimentos técnico-pedagógicos, as metodologias de ensino e a tecnologia em sentido lato condicionam e determinam a prática docente. Ela não é um simples dado, nem pode ser vista simplesmente na sua forma material; é, isto sim, fruto da criação humana que se produziu em determinadas condições históricas". (SANTOS, Pedagogia dos conflitos sociais, p.52)

Desvanece, dessa forma, a capa da neutralidade do método, do processo de ensino. Resgatando as condições históricas que lhe determinam e engendram, constata-se que por meio desta pseudoneutralidade, esconde-se seu real significado no processo de aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola: o de introduzir e consolidar no trabalho escolar uma forma de organização em que o professor vai perdendo, cada vez mais, a compreensão e o controle sobre o trabalho que realiza, na medida em que as relações sociais vivenciadas na prática educativa se desenvolvem sob as marcas da força, da hierarquização, da centralização, do controle, que caracterizam o processo de trabalho no modo capitalista de produção. Como afirma Coelho,

"Com efeito, a grande ênfase nos métodos e nas técnicas não é de modo algum inocente, não decorre

de um conhecimento supostamente objetivo, neutro e desinteressado, não é natural e racional. Pelo contrário, é uma forma sutil de escamotear as relações concretamente existentes entre educação e classe social, educação e poder, deixando aparecer apenas os problemas metodológicos e técnico-administrativo, logo universalizados como problemas da escola". (COELHO, A questão política do trabalho pedagógico, p.36) (grifos do autor)

Nesse quadro de relações sociais vivenciadas na organização do processo de trabalho escolar, em que o trabalho docente tem se transformado fundamentalmente num processo de execução de planos previamente estruturados pelos gestores do ensino, também a docência se descaracteriza, pois tem sido reduzida apenas ao ato de *ministrar aula*, favorecendo a transformação dos professores em simples *"vendedores de aula"*⁶.

O professor, nesse contexto, cria cada vez menos, pois o que se espera dele é que cumpra o plano de trabalho previamente estruturado, de forma a assegurar um bom nível de assimilação dos conteúdos transmitidos. Para isso, acredita-se, o importante é a utilização adequada, por parte do professor, de recursos

⁶ Odr José dos Santos em seu trabalho "A questão da produção e da distribuição do conhecimento", fala que os professores se transformam em *"dadores de aula"*. No entanto, a expressão *"vendedores de aula"* traduz melhor as condições históricas em que se encontra o trabalho docente. Vale ressaltar, todavia, que não há porque levantar maior polêmica em torno desta questão terminológica, tendo em vista que tanto nossa investigação como os estudos do referido autor caminham na mesma direção, ou seja, procuram apreender e compreender as características que têm sido incorporadas pelo trabalho pedagógico no desenvolvimento das relações capitalistas no interior da escola.

metodológicos e técnicos também previamente definidos pelos chamados especialistas em educação. É, pois, considerado bom professor aquele que sabe melhor utilizar os recursos didáticos colocados em suas mãos pelos gestores do ensino. Numa organização do processo ensino-aprendizagem marcada por estas características, qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais e livros didáticos, em princípio, tem o mínimo necessário para desempenhar essa função, a de professor.

É freqüente encontrarmos atuando nas escolas professores sem nenhuma formação pedagógica. No entanto, os possíveis "problemas pedagógicos" que poderiam decorrer desta situação são resolvidos por meio de uma organização do processo de ensino-aprendizagem em que o professor precisa tão somente repetir a aula que está organizada no planejamento que ele recebe. Não é sem motivo que os livros e manuais didáticos destinados ao professor já apresentam o plano de curso totalmente estruturado, trazendo, inclusive, a divisão dos conteúdos por mês ou bimestre e as estratégias e recursos metodológicos a serem utilizados. Deste modo,

"o trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas"(...) Desse modo, o campo de atuação do professor está se reduzindo aos poucos, pois este já recebe tudo decidido e programado, inclusive nos aspectos mais elementares, restando-lhes apenas a execução. (COELHO, A questão política do trabalho pedagógico, p.34-37)

A perspectiva de muitos teóricos da administração educacional nos anos 60 e 70, de certo modo legitimava uma organização do trabalho escolar desenvolvida sob estes moldes . Com efeito, as formulações teóricas no campo da administração da educação, desde sua gênese, têm sido permeadas pelos princípios da administração capitalista. Muitos pesquisadores e educadores preocupados com uma maior racionalização e otimização do trabalho escolar, concluem ser necessário adequar a administração educacional aos mesmos moldes da administração empresarial, como forma de se alcançar uma melhor gestão dos custos e dos recursos humanos existentes na escola. Conforme Enguita:

"No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso pela eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula. Logicamente, este processo teve lugar em primeira instância e sobretudo nos Estados Unidos, mas estendeu-se por toda parte graças a dinâmicas autônomas similares, embora com menor força e, em especial, graças à difusão universal dos modelos e teorias educacionais nascidos na nova metrópole do sistema capitalista mundial". (ENGUITA, A face oculta da escola, p.125)

Vários estudos críticos que discutem a organização do trabalho escolar (FÉLIX, 1986a; PARO, 1988; KUENZER, 1984)⁷ têm evidenciado que os fundamentos norteadores da gestão da escola têm suas bases assentadas nas diferentes correntes da teoria geral da administração. Como explica PARO,

"De um modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. A assim chamada administração geral passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de organização. Assume-se, desta forma, que a Administração Escolar

⁷ Algumas críticas dirigidas aos estudos críticos da organização do trabalho escolar, acusam estes últimos de estabelecerem uma relação linear entre o processo de trabalho material e o processo de trabalho não-material. Ora, esse tipo de *relação linear* é estabelecido não pelos estudos críticos da organização do trabalho escolar, mas antes pelas próprias *teorias de administração escolar* que norteiam esta organização. Com efeito, o que muitos destes estudos têm procurado apreender e explicitar são as transformações no processo escolar enquanto histórica e socialmente localizadas no desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Por outro lado, é um equívoco discutir o processo de trabalho em função do tipo de trabalho e do tipo de produto que ele gera. Marx já chamava a atenção para o fato de que as relações sociais se definem não apenas pelo que se produz mas, principalmente, pelo como se produz. Nesse sentido, Santos previne: "É comum, especialmente nos meios educacionais, fazer uma distinção quanto ao caráter ou ao produto do processo de trabalho, considerando-se, desta forma, o trabalho docente como distinto de outros tipos de trabalho produtivos, pelo fato de o produto desse trabalho não ser material. Ora, como vimos de apresentar, a questão central para os trabalhadores é o próprio processo de trabalho. É a relação de exploração que ocorre no interior deste processo de trabalho, independentemente da natureza ou do caráter do produto produzido". (SANTOS, Pedagogia dos conflitos sociais, p.51)

é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes". (PARO, Administração educacional: uma introdução crítica, p.124) (grifos do autor)

Na mesma direção, Félix conclui:

"A Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo poder ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação". (FÉLIX, Administração educacional: um problema educativo ou empresarial, p.71)

Com efeito, ao adentrar as obras que se constituíram em fonte de estudo e pesquisa na formação dos especialistas em educação, encontra-se explicitado ali o pressuposto de que são necessárias a utilização e a aplicação dos princípios da administração capitalista empresarial na área da educação. Tal fato aparece de forma clara e precisa em vários teóricos, como por exemplo, no pensamento de Myrtes Alonso, Dalila Sperb e José Quirino Ribeiro.

Conforme Alonso,

"para ser realmente útil e assim universalmente válida, a teoria deve ser generalizável e, portanto, servir-se de todo o conhecimento existente sobre administração, seja ela empresarial, escolar, militar etc.; além do mais

ela não pode ser limitada ao tempo e ao espaço.(...)

Dentro deste quadro explicativo de uma teoria para a administração escolar está, pois, implícito que ela é uma particularização, ou melhor, um ramo da Administração Geral; está contida ainda a idéia de que a escola é uma organização, e a sua função um empreendimento com características sociais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma onde quer que seja".(ALONSO, O papel do diretor na administração escolar, p.30)

Ou como afirma Sperb:

"A administração escolar tem bases comuns com a administração de empresas industriais e comerciais, mas, ao lado das semelhanças, existem as diferenças oriundas da natureza da tarefa educacional".(SPERB, Administração e supervisão escolar, p.50)

Por fim, no pensamento de Ribeiro, essa vinculação estreita entre administração de empresa e administração escolar aparece da seguinte forma:

"Estamos de acordo com Prihoda e Dottrens no que concerne à conveniência do aproveitamento do taylor-fayolismo para a formulação dos problemas escolares; com Sears, quanto à necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar; com Moheman, quanto à condição meramente instrumental da Administração Escolar no sentido de que sua função principal é a de ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e à política de

educação". (RIBEIRO, citado por FÉLIX, Administração escolar: um problema educativo ou empresarial, p.75)

Destarte, nestes textos extraídos de obras representativas no campo de estudo da organização escolar, o que temos é a concepção da administração escolar como mais um ramo da administração capitalista. Um outro pressuposto relevante refere-se à compreensão da escola como *organização social*, conceito este que decorre da influência da Escola Sistêmica no campo da administração escolar⁸. Essa influência foi mais intensa principalmente nas décadas de 60 e 70.

"A febre sistêmica assola o país justamente em uma época em que, no auge do milagre brasileiro, a palavra de ordem da Revolução de 64 é racionalizar todas as áreas de atividade, inclusive a educação, tendo em vista o atendimento às necessidades sociais. Proliferam, então, os estudos baseados em avaliação das necessidades de mão-de-obra na linha da economia da educação, nas análises de custo-benefício, e sugestões para a utilização do

⁸ Em outro momento de seu livro, Alonso enfatiza essa questão da compreensão da escola enquanto uma *organização*: "Trata-se de introduzir aqui uma alteração no modo de conceber a escola, passando de um organismo meramente institucional, isto é, preso à tradição e tendendo a cristalizar normas e valores para uma organização social, compreendida esta como uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são retomados e explicitados através do tempo) e preocupada com a ação eficiente". (ALONSO, O papel do diretor na administração escolar, p.11) (grifos da autora). As obras de Alonso são um importante exemplo para se atestar a influência da teoria sistêmica na educação brasileira.

PPBS, PERT e CPM". (KUENZER, A teoria da administração educacional, p.41) (grifos da autora)

A função administrativa seria essencialmente a mesma, teria o mesmo significado em qualquer tempo e espaço, alterando apenas as especificidades de cada setor ou campo da vida social em que é aplicada. Desta forma, pressupõe-se que a administração escolar deve se desenvolver tendo em vista não as especificidades de seu campo de abrangência, mas a partir dos princípios gerais que regem qualquer campo da atividade humana. Nesse sentido, Griffiths reforça os teóricos brasileiros:

"Administração é um termo usado para descrever um aspecto da vida em uma organização social. Como não existe aspecto da vida que não se relacione com uma organização social, a administração é uma parte integrante de toda vida humana. Uma dedução lógica dessa pressuposição é a de que as variedades da administração são mais semelhantes entre si do que diferentes. Isso quer dizer que o estudo da administração educacional precisa afastar-se da excessiva preocupação com o adjetivo....)

Não há muita base para se defender o estudo exclusivo da administração adjetivada, e não há base alguma para se pretender o estudo exclusivo da administração subadjetivada". (GRIFFITHS, Teoria da administração escolar, p.75) (grifos do autor)

Sem embargo, compreender os pressupostos teóricos sistematizados nas teorias de administração educacional não é suficiente para sejam captadas as várias dimensões e condicionantes que engendram e determinam a organização do

trabalho escolar. Se assim fosse, as *idéias* é que fariam fazer surgir novos mundos, o que significa incorrer em concepções *idealistas, positivistas, a-históricas*. Isto levaria a abordagens dos problemas da escola voltadas apenas para os aspectos específicos do trabalho escolar, como, por exemplo, a questão dos conteúdos e métodos de ensino, o planejamento educacional.

Na verdade, o importante está em procurar reconstruir os vínculos entre prática social e prática educativa ou, em outros termos, a relação entre processo real de vida e processo de organização do trabalho pedagógico escolar. Destarte, o desafio está em reconstruir a historicidade dos processos de trabalho na escola; apreender e compreender como no cotidiano das práticas sociais, dentre elas a prática educativa escolar, a escola, sua estrutura e funcionamento, sua organização, as relações aí vivenciadas estão sendo, permanentemente, construídas e reconstruídas. Enfim, o que se está evidenciando aqui é a necessidade de se adentrar aos muros da escola, de forma a apreender e reconstruir sua multidimensionalidade e sua contraditoriedade.

Com efeito, a escola e sua organização não são fruto do acaso ou do desenvolvimento *natural* da sociedade. Ao contrário, elas se configuram a partir de condições objetivas historicamente produzidas. Sua forma de existir é fruto da própria existência histórico-social dos indivíduos que a constroem, das relações sociais que estes indivíduos estabelecem entre si e com a natureza

na produção material de sua existência. Os agentes educativos⁹ que constroem a escola não são abstrações metafísicas, criação da imaginação humana. São pessoas, indivíduos, que existem objetivamente, histórica e socialmente determinados. Enfim, são *seres sociais* e se inserem no conjunto das relações sociais desenvolvidas no processo de produção das condições materiais de existência.

Portanto, para que se possa resgatar a historicidade da escola é fundamental que as relações e práticas educativas vivenciadas em seu interior sejam pensadas enquanto uma das dimensões e momentos da prática social dos agentes educativos, pois dessa forma será possível pensá-la na dinâmica do real, no desenvolvimento histórico-social da sociedade em que se insere. Em síntese, um elemento importante que se coloca para que sejam alçados saltos qualitativos reais no repensar da organização do processo de trabalho escolar consiste em captar essa organização enquanto produção histórica, socialmente determinada.

Marx, em *A ideologia alemã*, afirmava que:

"Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se

⁹ O termo agentes educativos utilizado aqui refere-se a todos os indivíduos que direta ou indiretamente atuam e intervêm na prática educativa escolar, como por exemplo: professores, alunos, demais profissionais que atuam na escola e pais.

dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos (reflexe) e ecos ideológicos deste processo de vida". (MARX & ENGELS, A ideologia alemã, p.22)

Do mesmo modo, o resgate do trabalho como categoria de análise é fundamental para se compreender a escola, não a escola narrada, imaginada, representada, mas sim a escola em carne e osso, que está sendo permanentemente construída e reconstruída no processo real de vida, na prática social dos indivíduos.

Caminhar nesta direção significa abrir a possibilidade de captar a nova escola que está sendo produzida nas lutas sociais dos trabalhadores, pela construção de uma nova ordem social. Novos caminhos e novas formas de organização do processo de trabalho têm sido gestadas nos movimentos sociais que lutam pela superação das relações sociais vigentes. Os trabalhadores, nas suas lutas em direção a uma nova sociedade, criam relações sociais que delineiam uma nova totalidade social que, por sua vez, se coloca em um pólo antagônico à totalidade social do modo capitalista de produção. Por isso, é fundamental ultrapassar os muros da escola, voltando o seu olhar para as práticas educativas que se têm desenvolvido em outros espaços, pois nestas práticas estão as principais fontes para sejam delineados novos caminhos no repensar e no reconstruir a escola, sua organização e sua função social. Como afirma Santos,

"No interior dessa nova totalidade, desse novo modelo social alternativo ao capitalismo, os trabalhadores expressam os princípios organizadores

da nova sociedade, o que implica, necessariamente, uma nova escola. Nestes processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são justamente essas práticas que nos permitem vislumbrar os princípios de uma nova pedagogia". (SANTOS, *Pedagogia dos conflitos sociais*, p.124) (grifos do autor)

Com efeito, os indivíduos, na produção material de sua existência, assimilam e elaboram conceitos, valores, comportamentos, hábitos e atitudes. São sujeitos na produção do saber, da sociedade, das instituições. Mesmo em condições de trabalho alienadas e alienantes, estas potencialidades humanas não desaparecem, pelo contrário, sob o domínio do capital, elas são controladas e subordinadas aos interesses deste último. Em contrapartida, os trabalhadores tentam superar estas relações sociais que produzem sua alienação, de forma a recuperar a multidimensionalidade de sua existência. Nesta totalidade contraditória reside a possibilidade de objetificação de uma nova sociedade e de uma nova escola, onde novas formas de organização dos processos de trabalho vão sendo experimentadas, construídas, vivenciadas.

O desafio que se coloca para os estudos e pesquisas voltados para o repensar da organização do trabalho pedagógico está, pois, em apreender, na historicidade da escola, a concretização desta possibilidade, como ocorre, em que níveis, por quais caminhos.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Os desafios teórico-práticos que este estudo aponta são inúmeros. É preciso aprofundar as questões referentes à organização dos processos de trabalho na escola sem, no entanto, abandonar os vínculos desta organização com a totalidade social em que se insere.

Com efeito, a escola, e a prática educativa que se desenvolve no seu interior, não estão acima ou fora da sociedade, pois a permanente construção e reconstrução do fazer pedagógico escolar é permeada por práticas sociais mais amplas. A escola, assim como as demais instituições sociais, o Estado, a família, os sindicatos, os partidos políticos, por exemplo, incorporam e desempenham papéis sociais definidos. Isto não apenas pelo movimento das relações internas aí vivenciadas, mas também pelo movimento histórico-dialético das relações sociais que perpassam essas instituições e nas quais existem concretamente. Assim, para se estudar e compreender a escola no seu movimento, na sua totalidade e contraditoriedade, é preciso situá-la histórica e

socialmente, pois sua função, estrutura e funcionamento estão sendo construídos na própria dinâmica das relações sociais.

Já não se concebe mais pensar os problemas educacionais como decorrentes apenas de fatores intra-escolares: falta de métodos adequados e de professores devidamente qualificados, por exemplo ou, ainda, como consequência da inexistência ou utilização imprópria de material didático. Proceder deste modo significaria tomar a escola como realidade imune às determinações sócio-econômicas, culturais e políticas que a engendram. É o que fazem os estudos abstratos, simplistas e a-históricos que, isolando a escola do todo social, procuram analisá-la em si mesma. No repensar da escola, não basta rever objetivos, métodos e conteúdos de ensino. A prática educativa escolar é, antes de tudo, prática social e, assim como a sociedade, está sendo permanentemente construída no processo de vida real dos homens, ou seja, no cotidiano da produção da existência material, objetiva, histórico-social dos indivíduos. É fundamental, portanto, que, no repensar da escola e de sua função social, as questões referentes à organização do processo de trabalho aí consolidada se constituam em objeto de investigação, pois só assim se conseguirá captar e explicitar a historicidade e sociabilidade do fazer pedagógico escolar. Nesse sentido, Arroyo conclui,

"Como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho das pessoas. Daí nossa ênfase nas questões da organização escolar, das relações sociais e de trabalho dentro da escola. (...) Para as classes

dominantes, a escola é importante não porque saem dela sabendo, mas porque saem sabidas. Elas conseguem internalizar a lógica do sistema, a lógica do capital, que a escola reproduz na sua organização, ainda que não reproduza nos conteúdos. A escola progressista tenta ser progressista nos conteúdos, mas, através de sua organização pode continuar cumprindo outra função social". (ARROYO, A escola e o movimento social, p.20)

Muitos estudos que objetivam repensar a escola, sua função e organização, têm relegado estas questões a um plano secundário. Centram suas análises no processo de ensino-aprendizagem, nos métodos de ensino, no planejamento, nos objetivos educacionais, ou ainda nos conteúdos escolares, sem, no entanto, elucidar a relação entre esses elementos e a organização do trabalho pedagógico. Procedendo assim, tais abordagens, apesar de fazerem a crítica das análises tecnicistas, mecanicistas, que reduzem os problemas educacionais a aspectos meramente técnico-metodológicos, não conseguem ir além destes mesmos aspectos, por que não apreendem a inter-relação entre eles, nem a totalidade educativo-social em que se inserem.

Caminhar na perspectiva de superar este tipo de abordagem da escola e de sua organização implica, necessariamente, resgatar a centralidade do trabalho como categoria fundamental para a compreensão da *historicidade* desta escola.

Todavia, é preciso estar atento para que, ao optar por este caminho, não se incorra no equívoco de absolutizar a dimensão econômica do trabalho enquanto componente principal da atividade

humana, historicamente determinada. Isto significaria, por um lado, reduzir o *processo real de vida dos homens* a sua existência material, objetiva, imediata e, por outro lado, implicaria colocar esta existência desvinculada das demais dimensões que constituem a omnilateralidade do homem. Neste contexto, novamente teoria e prática se autonomizam; essência e existência parecem se contrapor e a história é tomada como movimento linear, unidirecional do indivíduo em relação aos outros homens e à natureza. A história é concebida como uma sucessão de fatos, situações, idéias e suas respectivas causas e conseqüências.

Ora, o que se procurou aqui foi demonstrar que o resgate do trabalho como categoria para se compreender a escola deve ocorrer num processo de reconstrução da própria atividade humana, na sua multidimensionalidade e contraditoriedade. Nesse sentido, teoria e prática, essência e existência, causa e efeito, são apreendidos numa relação de interdependência e mútua determinação, produzida pelo próprio movimento das contradições sociais, pela própria socialidade dos indivíduos, enfim, pelo e no processo real de vida dos homens.

Portanto, a construção teórica da historicidade da escola deve se constituir, fundamentalmente, na explicitação da totalidade educativa desta escola e suas mediações com a totalidade social.

Apesar deste estudo fornecer elementos importantes nesta direção, o caminho a percorrer ainda é longo. Nesse sentido, há outros elementos que precisam ser aprofundados, devendo pois, se constituírem objeto de pesquisa em trabalhos futuros.

É preciso, por exemplo, verticalizar na análise das transformações tecnológicas dos processos de trabalho e, nestas transformações, que mudanças são incorporadas nas relações sociais, na organização dos processos de trabalho. Uma nova ordem mundial se delinea, marcada pelo fenómeno da globalização e integração dos povos através da microeletrónica, da automação e da comunicação. E nesta nova ordem, como se situam as transformações nos países do terceiro mundo? Por outro lado, quais as implicações destas mudanças nos processos educativos desenvolvidos tanto ao nível da prática social dos indivíduos, como ao nível das instituições sociais diretamente voltadas para a formação humana, onde se situa a escola.

Outro elemento importante a ser considerado, vinculado aos aspectos destacados anteriormente, refere-se à tentativa de rearticulação do capital, no sentido de estabelecer novas formas de controle, cooptação e exploração da classe trabalhadora. É preciso estar atento para os vários significados e dimensões do neoliberalismo, do neotecnicismo, do *novo mundo* anunciado pela sociedade contemporânea.

Neste contexto, é fundamental também localizar o papel que tem sido desempenhado pelos movimentos dos trabalhadores no novo quadro sócio-cultural, político-económico que se delinea. Como têm se desenvolvido as lutas sociais das camadas populares nos sindicatos, nos partidos políticos e nos movimentos sociais mais amplos? E mais, como tem sido colocada a questão da educação do trabalhador, tanto aquela vivenciada no cotidiano das relações

socias, como aquela construída no cotidiano das escolas, na organização dos processos de trabalho aí vivenciadas?

Na medida em que se procura captar a diversidade que constitui a sociedade contemporânea e os vínculos das transformações ocorridas na escola com esta diversidade, vai se construindo e reconstruindo, ao nível do pensamento, a totalidade social e, assim, a historicidade da própria escola. Quando se caminha nesta direção, abre-se então a possibilidade de se apreender não só a *nova escola* que está sendo gestada nas lutas dos trabalhadores, como também os outros elementos que compõem a formação humana, além da escola.

Portanto, pode-se depreender que os desafios teórico-práticos são, realmente, inúmeros. Todavia, só foi possível apontar estes *desafios* para novos estudos e pesquisas, na medida em que se resgatou a centralidade do trabalho como elemento fundamental no repensar da escola. Enfrentar estes desafios, responder às questões aqui levantadas significa, na verdade, aprofundar no resgate da centralidade do trabalho num processo de construção e reconstrução da multidimensionalidade e contradição da escola.

Esta dissertação é, pois, uma primeira síntese, formal e estruturada, de um repensar da organização do trabalho escolar que tem sido vivenciado pelo autor no seu *processo de vida real*, enquanto indivíduo historicamente situado, profissional da educação. Fim de uma jornada e ponto de partida para novas buscas, inquietações, estudos e pesquisas.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. 2 ed. Difel, São Paulo, 1978.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. 3 ed., Loyola, São Paulo, 1986.
- ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. Cortez, São Paulo, 1992.
- APPLE, Michael W. & TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. Revista Teoria e Educação, 4:62-73, Pannonica, Porto Alegre, 1991.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. Revista Educação e Sociedade, 2:36-46, Cortez, São Paulo, set/1979.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Revista Educação e Sociedade, 5:5-23, Cortez/Autores Associados, São Paulo, jan/1980.
- _____. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. Revista Cadernos de Pesquisa 41:28-37, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, maio/1982.
- _____. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, UFMG, 1985. 218p. (Tese, Livre-docência)
- _____. O Direito do Trabalhador à Educação. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador, Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1987. p.75-91.

- _____. A escola e movimento social: relativizando o papel da escola. Revista ANDE, 12:15-21, São Paulo, 1990.
- _____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, TOMAZ TADEU DA. Trabalho, educação e prática social: para uma teoria da formação humana. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991. p.163-216.
- ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Espaço e Tempo/EDUC, Rio de Janeiro, 1988.
- BERNARDO, João. Marx crítico de marx. Afrontamento, Porto, Volumes 1,2,3, 1977.
- _____. A autonomia das lutas operárias. In. BRUNO, LÚCIA E SACCARDO, CLEUSA. Organização, trabalho e tecnologia. Atlas, São Paulo, 1986. p.103-12.
- _____. Capital, sindicatos, gestores. Vértice, São Paulo, 1987.
- _____. A produção de si mesmo. Educação em Revista, 9:3-17, Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1989.
- _____. Economia dos conflitos sociais. Cortez, São Paulo, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). O educador: vida e morte. 4 ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Zahar, Rio de Janeiro, 1981.
- BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa. Organização, trabalho e tecnologia. Atlas, São Paulo, 1986.
- BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. Revista Educação e Sociedade, 33:7-26, Cortez, São Paulo, ago/1989.
- ALVES, Nilda et al. O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1986. (Cadernos do Cedes, 17).
- CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. Educação em Revista, 2:19-27, Belo Horizonte, FAE/UFMG, dez/1985.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. Iglu, São Paulo, 1989.

- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. Revista Educação e Sociedade, 5:24-40, Cortez/Autores Associados, São Paulo, jan/1980.
- CHAVES, Eduardo D. C. O curso de pedagogia. Revista Cadernos do Cedes, 2:47-69, Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1981.
- CHEPIULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. Alfa Omega, São Paulo, 1982.
- CODO, Wanderley. O que é alienação. 7 ed. Brasiliense, São Paulo, 1991. (Coleção Primeiros Passos)
- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES (org). O educador: vida e morte. 4 ed. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- _____. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. In: IV ENCONTRO NACIONAL DOS SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, Fortaleza, 1981. Anais. Fortaleza, Associação dos Supervisores de Educação do Ceará, 1981. p.3-23.
- _____. Curso de pedagogia: a busca da identidade. In: ENCONTRO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, Brasília, 1986. Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia. INEP, Brasília, 1987. p. 9-17.
- _____. Curso de pedagogia. Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, 1992. (Inédito)
- CORRIAT, Benjamin. Ciencia, tecnica y capital. Hermann Blume, Madri, 1976.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, estado e democracia no Brasil. Cortez, São Paulo; EDUFF, Rio de Janeiro; FLASCO do Brasil, Brasília, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4 ed., Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1989.
- IV ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, Belo Horizonte, 1989. (Documento Final)
- V ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, Belo Horizonte, 1990. (Documento Final)
- VI ENCONTRO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope), Belo Horizonte, 1992. (Documento Final)

ENQUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. Revista Teoria e Educação, 4:41-61, Porto Alegre, 1991.

_____. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, TOMAZ TADEU (org.). Trabalho, educação e prática social: para uma teoria da formação humana.. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991. p.230-53.

_____. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

FALCÃO F°. José Leão Marinho. Supervisão: uma análise das críticas. Revista Amai Educando, 210:30-7, Belo Horizonte, abr/1990.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. 3 ed. Cortez:Autores Associados, São Paulo, 1986.

_____. A administração da educação na nova república: caminho para mudança ou mudança de caminho. Revista Cadernos de Pesquisa, 59:77-83, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, nov/1986.

FIGUEIREDO, Jacy Camarão de. Quem é o pedagogo: a história no tempo e no espaço deste profissional da educação. (mimeo.)

FISCHMANN, Roseli (org.). Universidade, escola e formação de Professores. 2 ed., Brasiliense, São Paulo, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. Revista Educação e Sociedade, 27:122-40, Cortez, São Paulo, set/1987.

_____. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos curso de pedagogia. Revista Educação e Sociedade, 33:105-31 Cortez, São Paulo, ago/1989.

_____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 1989. (mimeo.)

_____. Teoria pedagógica: limites e possibilidades. Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 1991. (Inédito)

- _____. Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade. In: VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 1991. (mimeo.)
- _____. A reconstrução da didática como categorias da prática pedagógica: um exercício com categoria avaliação. In: XIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 1991. (mimeo.)
- _____. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização. In: Boletim da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, 3:13-30, Campinas, 1991.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, NILDA (org.). Formação de professores: pensar e fazer. Cortez, São Paulo, 1992. p.89-102.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1987.
- _____. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3 ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1989.
- GARCIA, Dayse Freire & SILVA, Maria Aparecida da. Alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar. Educação em Revista, 2:28-34, FAE/UFMG, Belo Horizonte, dez/1985.
- GARCIA, Regina Leite. Orientação educacional: afinal, a quem serve?. Revista Cadernos do Cedes, 6:5-11, Cortez, São Paulo, 1985.
- _____. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, NILDA & GARCIA, REGINA LEITE. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. 3 ed. Loyola, São Paulo, 1986. p.13-25.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. Cortez, São Paulo, 1992.
- GOLDMANN, Lucien. Dialética e cultura, 3 ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1991.
- GORZ, André et al. Crítica da divisão do trabalho. 2 ed. Martins Fontes, São Paulo, 1989.

- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8 ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1991. p.375-415.
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. 7 ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1989.
- GRIFFITHS, Danil Edward. Teoria da administração escolar. 2 ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1974.
- HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Revista Teoria e Educação, 4:03-21, Pannonica, Porto Alegre, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. Revista Cadernos de Pesquisa, 48:39-46, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, fev/1984.
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa & GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil. Cortez/autores Associados, São Paulo, 1990
- LENHARD, R. Fundamentos da supervisão escolar. 2 ed. Pioneira, São Paulo, 1974.
- LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, TORMAZ TADEU DA (org). Trabalho, educação e prática social. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991. p.119-33.
- LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Loyola, São Paulo, 1985.
- _____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Tese, Doutorado)
- LINHARES, Célia Frazão Soares. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Agir, Rio de Janeiro, 1988.
- LOWY, Michael. Método dialético e teoria política. 3 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.
- _____. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 4 ed. Cortez, São Paulo, 1985.
- MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. Educação em Revista, 9:27-31, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1989.

- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna: Marx, Lenine, Gramsci - os fundamentos de uma pedagogia marxista atual. Iniciativas Editoriais, Lisboa, 1975.
- _____. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, TORMAZ TADEU DA (org). Trabalho, educação e prática social. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991. p.94-116.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica - didática prática: para além do confronto. Loyola, São Paulo, 1989.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Teses sobre Feuerbach. Moraes, São Paulo, 1984.
- _____. Obras escolhidas. Alfa Omega, São Paulo, 3 volumes, 1983.
- _____. Manifesto do partido comunista. Novos Rumos, São Paulo, 1986.
- MARX, Karl. Miséria da filosofia. Estampa, Lisboa, 1978.
- _____. Manuscritos econômicos e filosóficos: primeiro e segundo manuscritos. In: FROMM, ERIC. Conceito marxista de homem. 8 ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1983. p.81-109.
- _____. Manuscritos econômicos e filosóficos: terceiro manuscrito. 4 ed., Nova Cultural, São Paulo, 1987. p.165-214. (Coleção Os Pensadores)
- _____. O capital. Abril Cultural, São Paulo, Vol.I. 1983.
- _____. Capítulo VI inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata. Moraes, São Paulo, s.d.
- _____. Para a crítica da economia política. 4 ed. Nova Cultural, São Paulo, 1987. (Coleção Os Pensadores)
- MEDEIROS, Marluce. Organização racional do trabalho e educação. Revista Educação e Sociedade, 16:05-26, Cortez, São Paulo, dez/1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. Revista Cadernos do Cedes, 6:43-57, Cortez, São Paulo, 1985.
- MESZAROS, István. Marx: a teoria da alienação. Zahar, Rio de Janeiro, 1981.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Papirus, Campinas, 1990.

MOTTA, Fernando Carlos Prestes. As organizações burocráticas e a sociedade. Revista Educação e Sociedade, 4:63-78, Cortez/Moraes, São Paulo, set/79.

_____. Organização e poder: empresa, Estado e escola. Atlas, São Paulo, 1986.

_____. Teoria geral da administração: uma introdução. 15 ed. Pioneira, São Paulo, 1989.

_____. O que é burocracia. 14 ed. Brasiliense, São Paulo, 1992.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. supervisão da escola, pra que te quero: uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. Iglu, São Paulo, 1991.

NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. Revista Educação e Sociedade, 11:92-8, Cortez, São Paulo, jan/1982.

_____. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Revista Educação e Sociedade, 14:91-98, Cortez, São Paulo, abr/1983.

_____. A escola em Gramsci. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

PARO, Vitor Henrique . Administração Escolar: introdução crítica. 3 ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1988.

_____. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. Revista Cadernos de Pesquisa, 59:27-31, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, set/1986.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. A burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada. Revista ANDE, 4:35-9, São Paulo, 1982

PERES, Janise Pinto. Administração e supervisão em educação. Atlas, São Paulo, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. Orientador educacional ou pedagogo. Revista ANDE, 9:29-39, São Paulo, 1985.

_____. A organização do trabalho na escola. Revista ANDE 11:29-36, São Paulo, 1986.

_____. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. Loyola, São Paulo, 1988.

- PINTO, Alvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filóficos da pesquisa científica. 3 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1985.
- PGNON, Dominique e QUERZOLA, Jean. Ditadura e democracia na produção. In. GORZ ET AL, André. Crítica da divisão do trabalho. 2 ed. Martins Fontes, São Paulo, 1989.
- PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos de & SGUISSARDE, Valdemar. O Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In. Revista Teoria e Educação, 4:91-108, Pannonica, Porto Alegre, 1991.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. Revista Cadernos do Cedes, 2:9-27, Cortez/Cedes/Autores Associados, São Paulo, 1981.
- REZENDE, Anita Cristina Azevedo. O tempo do tempo: objetividade e subjetividade sob o tempo quantificado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987. (Dissertação, Mestrado)
- _____. Fetichismo e subjetividade. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. (Tese Doutorado)
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus. 2 ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1987
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Revista Cadernos de Pesquisa, 57:20-9, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, jul/1986.
- SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. Educação em Revista, 1:19-23, FAE/UFMG, Belo Horizonte, jul/1985.
- _____. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista, 2:4-7, FAE/UFMG, Belo Horizonte, dez/1985.
- _____. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. Educação em Revista, 10:26-30, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1989.
- _____. Pedagogia dos conflitos sociais. Papirus, Campinas, 1992.
- SARUP, Madan. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Guanabara, Rio de Janeiro, 1986.

- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23 ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1991.
- _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1991.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. 4 ed. Martins Fontes, São Paulo, 1987.
- SCHEIBE, Leda. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. Revista ANDE, 12:11-4, São Paulo, 1987.
- SENA, Maria das Graças de Castro. Orientação educacional no cotidiano das 1ª séries do 1º grau. 3 ed. Loyola, São Paulo, 1985.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred D. O novo executivo escolar: uma teoria de administração. EPU, São Paulo, 1976.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Trabalho, educação e prática social. Artes Médicas, Porto Alegre, 1991.
- _____. O que se produz e reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.
- SILVA, Tereza Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho escolar. Revista Cadernos do Cedes, 6:12-21, Cortez, São Paulo, 1985.
- _____. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. Revista Cadernos de Pesquisa, 70:5-19, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1989.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A supervisão e o ensino. Revista ANDE, 3:39-50, São Paulo, 1982.
- _____. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. Revista Cadernos de Pesquisa 59:73-76, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, nov/1986.
- _____. Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 2 ed. Loyola, São Paulo, 1986.
- _____. A escola como local de trabalho. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1990.
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 4 ed. Vozes, Petrópolis, 1987.

- SPERB, Dalila C. Administração e supervisão escolar. 5 ed. Globo, Porto Alegre, 1972.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 3 ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1984.
- TAYLOR, Frederick Winslon. Princípios de administração científica. 2 ed. Atlas, São Paulo, 1953.
- TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. Ática, São Paulo, 1985.
- _____. Administração, poder e ideologia. 2 ed. Cortez, São Paulo, 1989.
- _____. Relações de poder na escola. Revista Educação e Sociedade, 20:40-5, Cortez/Cedes, São Paulo, jan-abr/1985.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da práxis. 3 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1986.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. Questões fundamentais na proposta de formação de orientadores educacionais da FAE/UFMG. Educação em Revista, 7:32-7, FAE/UFMG, Belo Horizonte, jul/1988.
- WERLE, Flávia D. Corrêa. Formação do administrador da educação no Brasil: uma tentativa de periodização. Revista Cadernos de Pesquisa, 82:67-82, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, nov/1992.