

Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola *

Antônio Berto MACHADO



A escola brasileira, nas últimas duas décadas, vem despontando, cada vez mais, como objeto de pesquisa, estudos e reflexões. O esforço teórico e empírico empreendido tem contribuído para o desvelamento de várias de suas facetas, seja na dimensão política, econômica ou cultural.

Como parte dessas preocupações, entre outras, está a necessidade de compreender as determinações histórico-sociais das escolas. Nessa direção, a organização do processo de trabalho escolar tem assumido relevante importância na apreensão das relações entre escola e fábrica, educação e relações de trabalho. Apesar de sua importância, os estudos específicos sobre a escola, quanto ao aspecto mencionado, são em número muito reduzido, embora bastante focalizado em estudos que se voltam para outras dimensões da instituição escolar.

Assim, dentre os estudos específicos e os que de forma indireta tratam a questão, tentamos, a partir de suas abordagens e de seus pressupostos, agrupá-los em três perspectivas: a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático; a que toma como referência para sua análise o modelo fabril e a que aborda a organização do trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classes.

Seguindo essa tipologia, cujo propósito é analisar alguns estudos com problemáticas afins, procuramos sintetizar o posicionamento teórico de cada perspectiva, frente à organização do processo de trabalho escolar (OPTE), bem como apontando algumas das suas limitações.

1. A Organização do Trabalho Escolar Como Fenômeno Burocrático

Nesta perspectiva podemos distinguir duas abordagens: uma acrítica e outra crítica. A primeira centra sua análise na dimensão administrativa da organização do processo de trabalho escolar (OPTE), enfatizando o aspecto da *eficiência* e da *racionalidade*. A segunda abordagem parte também da dimensão administrativa, porém denuncia os elementos constitutivos da organização burocrática como mecanismos de *dominação*.

Ambas as abordagens, ao analisarem a organização do processo de trabalho escolar, partem dos seguintes princípios: a) a organização administrativa da escola tem regulamentos que fixam as atribuições dos seus membros através da definição das atividades e dos deveres; b) existe uma hierarquia de cargos, onde os postos inferiores cumprem as determinações advindas dos postos superiores; c) o exercício dos cargos, hierarquicamente distribuídos, baseia-se num suposto saber especializado.

* Este artigo faz parte das reflexões que estão sendo realizadas para a elaboração da minha dissertação de Mestrado, sob a orientação da Prof^a Lucília Regina de Souza Machado, a quem agradecemos. Quero registrar, também, o meu reconhecimento às professoras: Lélia de Alvaranga Mafra, Edli Vasconcelos de Paiva, Maria Rita Neto Sales Oliveira e Cecília Puntel Motta de Moura, pela disponibilidade em discutir o texto oferecendo contribuições valiosas, bem como pelo incentivo ao encaminhá-lo à revista para sua publicação.

** Orientador Educacional nas redes estadual e municipal, em Natal-RN, e Mestrando em Educação na FAE-UFMG.

A abordagem acrítica da OPTE como fenômeno burocrático concebe a normatização, o poder hierarquizado, as formas de controle e planejamento como elementos *neutros* e necessários à eficiência e à racionalidade da organização escolar. Assim, a organização escolar burocrática é vista como algo *natural* e pressupõe-se uma *articulação* entre os diversos elementos da estrutura organizacional, bem como uma *obediência harmônica* às normas, ordens e diretrizes advindas das instâncias superiores. O texto abaixo ilustra essa concepção:

"Observemos o funcionamento de uma escola bem integrada em seu programa de trabalho: os funcionários são assíduos e cumprem de boa vontade suas obrigações, os professores são entusiastas e dedicam-se com alma às suas tarefas, os alunos são disciplinados e revelam bom aproveitamento escolar" (DIAS, 1973. p. 186)

A segunda abordagem, de cunho crítico, concebe a organização do trabalho escolar como *resultante do movimento histórico*. Assim, sendo a organização escolar historicamente determinada, os elementos constitutivos dessa organização se revestem de caráter político e expressam os interesses hegemônicos da classe que, historicamente, tornou-se detentora do poder dominante.

Essa concepção é bem ilustrada no texto abaixo:

"As organizações são, acima de tudo, produtos historicamente dados e não 'sistemas fechados' ahistóricos..." (TRAGTEMBERG, 1982. p. 146)

Para o enfoque crítico, a burocratização da organização do processo de trabalho escolar é uma das formas através das quais a classe detentora do poder exerce sua *dominação* sobre as classes menos favorecidas. Essa dominação no interior da escola se efetiva através das relações de poder que se materializam nas práticas autoritárias dos vários profissionais, alocados nas diversas instâncias hierárquicas, bem como por intermédio das formas de controle que são acionadas no interior da organização.

É importante salientarmos que as duas abordagens constituem uma corrente teórica. A primeira, de enfoque *acrítico*, tem seus fundamentos na teoria da administração geral de Fayol, bem como na teoria da gerência científica de F. Taylor. A segunda, de enfoque *crítico*, tem sua fundamentação na teoria da burocracia de Max Weber.

O enfoque acrítico da organização do trabalho escolar como fenômeno burocrático parte do pressuposto de que a escola é uma instituição neutra, organizada sob os princípios de racionalidade, tendo em vista atingir seus objetivos: transmitir um conhecimento objetivo e neutro a todas as crianças. Para garantir a eficiência dessa organização, as formas de controle, o exercício do poder hierarquizado, a normatização, o planejamento e a disciplina são elementos *naturais* e fundamentais que devem estar sempre articulados. Nessa abordagem a escola se constitui num organismo imune às determinações histórico-sociais, sejam econômicas, políticas ou culturais.

Para GIRÓUX (1986),

"As escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instrução. É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder". (p. 17)

Com relação ao enfoque crítico da escola como organização burocrática, este parte do pressuposto de que a escola é histórica e socialmente determinada, visto que os elementos constitutivos da organização escolar são resultantes de determinações econômicas, políticas e culturais que têm como função principal a conservação e a reprodução da estrutura social vigente. Segundo essa abordagem, a escola organizada, em sincronia com os interesses da classe detentora do poder do-

minante, garante a dominação burguesa através da "modelação" do aluno - força de trabalho - conforme os ditames e as necessidades impostas pelo desenvolvimento das relações capitalistas de produção.

Ressaltamos que essa segunda abordagem - enfoque crítico - trouxe contribuições importantes, tais como: a rejeição da escola como instituição neutra e a exposição dos pressupostos ideológicos e os processos que estão por trás do discurso da neutralidade e da racionalidade. No entanto, apesar de significar um avanço em relação à primeira abordagem - enfoque acrítico -, são perceptíveis algumas limitações, entre as quais destacamos: a excessiva ênfase na dominação, a subestimação da subjetividade humana e a não consideração das contradições e formas de resistência que se fazem presentes no seio da instituição escolar.

Fazendo um estudo comparativo entre estrutura organizacional de escolas e hospitais, Souza demonstra que as escolas não têm sua estrutura organizacional tão articulada como apresenta o enfoque acrítico, nem tampouco um controle acentuado como supõe o enfoque crítico. Para explicitarmos esse posicionamento, vejamos uma das suas considerações finais:

"Algumas elaborações teóricas que, como vimos, emergiram da reflexão sobre organizações educacionais: elementos estruturais são apenas frouxamente ligados uns aos outros, as atividades e regras, freqüentemente violadas, as decisões desfeitas, as tecnologias têm pouca eficiência, e os sistemas de avaliação e inspeção são subvertidos ou se tornam tão vagos que possibilitam pouca coordenação". (SOUZA, 1987. p. 138)

2. O Modelo Fabril Como Referência Para a Análise da Organização do Processo de Trabalho Escolar

Esta segunda perspectiva tem sua fundamentação teórica nas categorias marxistas de análise do processo de trabalho material e tenta marcar de forma linear essas mesmas categorias para a análise do processo de trabalho não material - o escolar.

Nessa abordagem teórica, o aspecto fulcral de sua análise são as relações sociais de produção, resultantes das transformações que a organização do processo de trabalho da fábrica e da escola sofreu ao longo da evolução do modo de produção capitalista.

Assim, para essa abordagem,

"A história da educação, nestes últimos cinquenta anos, tem sido a história da radicalização da implantação de relações capitalistas no trabalho pedagógico..." (SÁ, 1986. p. 23)

Tendo como fio condutor as alterações sofridas na organização do processo de trabalho fabril ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, essa concepção considera que a implementação dos princípios da especialização e do parcelamento verificados na organização fabril também ocorreu no trabalho pedagógico.

Como resultante dessa alteração na organização do processo de trabalho escolar e fabril, os professores, assim como os trabalhadores fabris, perderam o controle da totalidade do processo de trabalho. Foram expropriados da sua única condição de trabalho - o saber - restando-lhes apenas sua força de trabalho, que pode ser vendida no mercado, como qualquer outra mercadoria.

Com a divisão do trabalho e as inovações tecnológicas na organização do processo de trabalho escolar, o professor passa por um processo de desqualificação, visto que tem o seu domínio do saber reduzido a uma parcela do trabalho pedagógico. Isso acarreta o cerceamento da sua autonomia e o subordina aos ditames da tecnologia, das empresas capitalistas que

gico. Isso acarretaria o cerceamento da sua autonomia e o subordina aos ditames da tecnologia, das empresas capitalistas que exploram a indústria do ensino e dos diversos níveis da organização estatal. Este processo de desqualificação transforma o professor em um trabalhador qualquer. Segundo Sá,

"Esse trabalhador perde autonomia, transmuta-se de sujeito do processo de produção em objeto, ao transformar-se em meios de produção como os demais meios . . . O trabalho, como uma dessas condições, transforma-se em mercadoria alienável e alienada . . ." (SÁ, 1986, p. 26)

Dando ênfase à questão do controle, essa concepção afirma que as transformações introduzidas na organização do processo de trabalho escolar redundaram numa nova forma de subordinação, passando da subsunção formal à real.

"A revolução no processo de trabalho modificou também a forma de submissão, que de formal transformouse em real, na medida em que essas transformações permitiram o completo domínio do capital sobre os meios de produção educacionais." (SÁ, 1986, p. 28)

Essa abordagem que toma como referência, para análise do processo de trabalho escolar, o modelo fabril, tem como pressuposto que as relações sociais de produção no interior da escola são similares às verificadas na fábrica.

Para demonstrar esse pressuposto, essa abordagem tem como fio condutor as transformações sofridas na organização do processo de trabalho fabril, ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Essa demonstração se efetiva através da análise da organização do processo de trabalho escolar utilizando-se, de forma mecanicista, das categorias de análises aplicadas à organização do processo de trabalho fabril.

Acreditamos que ambas as unidades de trabalho são regidas pela lógica das relações capitalistas de produção, entretanto há diferença entre a escola e a fábrica, quanto ao grau de efetivação dessas relações. Não sendo considerada essa diferença, as análises lineares são enviesadas. Para se explicitar esse viés, tomaremos alguns pontos da organização do processo de trabalho, de ambas as unidades, para tentarmos demonstrar a diferença quanto ao grau de efetivação das referidas relações.

A matéria-prima, objeto de trabalho do processo fabril, permite ser moldado o produto conforme transformações previamente planejadas, dando condições, assim, para se quantificar a produção e prever suas características qualitativas, com grande margem de precisão. Desse modo, a matéria-prima fabril, com essas características, permite que o setor de planejamento proceda ao plano de como transformá-la, expressando-o em ordens que, se seguidas pelos trabalhadores responsáveis pela execução, estarão garantindo o produto conforme as propriedades e quantidades previamente concebidas.

Quanto à escola, sua "matéria-prima" – o aluno – é o objeto e sujeito no processo de trabalho. Esta característica específica não possibilita aos profissionais da escola as condições necessárias ao planejamento *a priori* do produto: aluno educado. Isso torna-se difícil por duas razões: primeiro porque o aluno, como sujeito do processo, pode destruir e/ou alterar toda significação prévia do planejamento; segundo, sendo o aluno um ser social, sua interação se dá em várias instituições sociais que lhe propiciam situações de aprendizagem e formação. Como, então, pode-se avaliar que as transformações sofridas pelo aluno são resultantes, unicamente, do trabalho escolar? Tem-se condições para se definir, previamente, a quantidade e a qualidade do "produto" da escola?

O controle é também um aspecto relevante a ser analisado em relação às duas unidades de trabalho – fábrica e escola. Na organização do processo de trabalho fabril, o controle não é absoluto, posto que os trabalhadores aprendem, no próprio processo, formas de burlá-lo, mas é bem mais desen-

volvido que o verificado na organização do processo de trabalho escolar. Na fábrica, a máquina, após ser acionada, é que determina o ritmo de trabalho em função da produtividade previamente planejada. Na escola, o professor não está inserido numa linha de montagem, nem subordinado ao ritmo de uma máquina, o que lhe permite determinar seu próprio ritmo de trabalho.

Segundo LOPES (1986),

" . . . processo de trabalho se mantém sob o domínio do professor, o que lhe garante uma certa autonomia . . ." (p. 75)

Outro aspecto bastante enfatizado nesta abordagem diz respeito à cisão entre concepção e execução, bem como ao processo de desqualificação por ela gerado. Sabe-se que os princípios, do parcelamento e da especialização, introduzidos no processo de trabalho fabril, proporcionaram ao capitalista as condições para, no processo de trabalho, separar o ato de concepção/planejamento do ato de execução. Essa medida transformou o trabalhador num mero executor de pequenas tarefas pré-concebidas por outros. Isso contribuiu para que, gradualmente, o trabalhador fosse perdendo a visão do processo de trabalho em sua totalidade, especializando-se em tarefas simples e rotineiras. Esse processo que retirou do trabalhador o ato de conceber a produção, gerou um tipo de desqualificação que o leva ao nível de subsunção real.

Na escola, a divisão de trabalho também foi introduzida, mas a cisão entre concepção e execução parece não ter-se efetivado, ficando restrita ao nível formal. Por esta razão, o professor ainda detém uma autonomia que lhe permite refutar ou reelaborar o que foi concebido pelos especialistas da educação, alocados no interior da escola ou em outras instâncias do sistema educacional. A esse respeito Lopes assume a seguinte posição:

" . . . o real é dinâmico e não se subordina a esquemas pré-determinados; configura situações diversas em que alguns aspectos produzidos naquelas relações – supervisor/plano/professor – são incorporados, mas não todos, nem por todos, nem sempre; diferentemente, alguns elementos são aceitos, interiorizados, reproduzidos; outros são recusados, implicitamente ou explicitamente, outros são ainda, transformados . . ." (LOPES, 1986, p. 66)

Em síntese, o que vem concebido de "cima para baixo", na prática cotidiana do professor, em geral, serve para responder às exigências formais e legais. Assim, pode-se afirmar que o professor não se encontra no mesmo nível de subordinação que o trabalhador fabril.

Como relação a essa questão, veja-se o posicionamento de Cury:

"Quando se trata da divisão social do trabalho na escola, costuma-se fazer uma aproximação muito radical entre escola e fábrica, no que diz respeito às determinações específicas. Não concordo com isso. Nas grandes fábricas modernas existe a subordinação real do trabalhador. Já nas escolas o que impera é a subordinação formal". (CURY, 1986, p. 36)

Para concluir, levanta-se o aspecto da produção em série verificado no processo fabril. Até que ponto a "matéria-prima" da escola permite a produção em série?

Acreditamos que os aspectos levantados impõem uma diferenciação quanto ao grau de efetivação das relações capitalistas de produção na fábrica e na escola. E, quando ignorada, como fazem as análises lineares, isso contribui para enviesá-las, tornando seus resultados controversos.

3. A Organização do Processo de Trabalho Escolar Como Espaço Social Marcado pelo Confronto dos Interesses de Classes

As abordagens, nesta perspectiva, partem também do marxismo e têm como princípio que a escola é uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e as contradições dessa sociedade: concepção x execução, teoria x prática, autonomia x submissão, conhecimento científico x senso comum, conformismo x resistência, entre outras.

Segundo essa abordagem, a escola, por se tratar de um dos espaços privilegiados para a produção e transmissão de conhecimentos mais elaborados, na sociedade capitalista marcada por classes de interesses antagônicos, assume uma função política. Em virtude disso, a escola se constitui em núcleo de interesse da burguesia para a difusão de sua visão de mundo e de seus valores em função do seu fortalecimento hegemônico. Por outro lado, a classe subalterna luta também pela escola, uma vez que esta representa um dos espaços concretos que possibilitam a apropriação de um conhecimento mais elaborado, o qual pode constituir-se num instrumento importante no confronto das classes.

É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. A correlação de forças indica a articulação da direção política com o projeto educativo desenvolvido na escola. A articulação desses dois elementos pode contribuir para o fortalecimento e enfraquecimento das forças confrontadas. É nesse embate das práticas divergentes dos sujeitos da escola que se originam as tensões, as rupturas e as descontinuidades, porporcionando as condições favoráveis à manifestação das formas de controle e resistência que são elementos dinâmicos e variáveis em sincronia com a correlação de forças, para a qual contribuem.

Segundo GIROUX (1986),

"A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em duas variedades de práticas escolares, isto é, a linguagem oficial, as regras da escola, as relações sociais na sala de aula, a seleção e a representação do conhecimento escolar, a exclusão de capital cultural específico, etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre as ideologias dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes rejeitada, algumas vezes confirmada". (p. 94-95)

A escola, nessa perspectiva, é vista de forma diferente, em relação às abordagens que constituem as duas perspectivas já analisadas. Ela é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação dos sujeitos envolvidos na organização do processo de trabalho. O processo de acomodação contribui para a conservação e a reprodução da estrutura escolar sintonizada com os interesses da classe que, historicamente, tornou-se detentora do poder dominante. Enquanto isso, o processo de luta é visto como forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias.

Nessa concepção, as relações de poder no interior da escola são vistas de forma dialética. As determinações histórico-sociais da organização do processo de trabalho escolar são mediatizadas pela prática histórico-social, política e cultural dos sujeitos nela inseridos.

A abordagem da organização do processo de trabalho escolar, como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classes, compartilha de alguns pressupostos verificados no enfoque crítico da escola como fenômeno burocrático, bem como na segunda perspectiva, na qual a organização do processo de trabalho escolar é analisado tendo o modelo fabril como referência.

Entre os pressupostos compartilhados, está o de que a organização do processo de trabalho escolar é histórica e so-

cialmente determinada, bem como o de que a escola cumpre funções que podem estar diretamente relacionadas aos interesses do capital. Entretanto, essa terceira perspectiva é uma tentativa de avanço em relação às duas primeiras.

O avanço torna-se transparente quando, partindo do materialismo dialético, imprime uma análise antropológica da organização escolar, tentando captar a relação entre estrutura e a ação humana, entre os agentes coletivos e as condições históricas, dando ênfase a como os seres humanos, oriundos de diferentes camadas sociais, reagem a limitações para mudá-las ou mantê-las.

Concebendo a escola como local social contraditório, marcado por processos de luta e acomodação, procura resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência.

Nessa abordagem, a subjetividade e a ação humana ganham importância, posto que o poder passa a ser visto não de forma unidimensional e estática, mas sim de forma dinâmica e resultante da práxis histórico-social dos homens.

A abordagem crítica, da escola como fenômeno burocrático, mesmo partindo do pressuposto de que essa organização é histórica e socialmente determinada, enfatiza a dominação de forma unidimensional. Na segunda perspectiva, a organização escolar é abordada a partir do materialismo economicista quando enfatiza a escola como instituição totalmente determinada pela estrutura econômica.

Na tentativa de contestarmos a unidimensionalidade da dominação, verificada na abordagem crítica da primeira perspectiva, bem como a linearidade economicista, presente na segunda perspectiva, faz-se necessária uma extrapolação dessas abordagens através de uma análise dialética que tente captar a relação entre as dimensões micro e macrosociais, articulando as lutas cotidianas no interior das escolas com o movimento social verificado na sociedade.

A esse respeito vejamos o texto abaixo:

"Sejamos específicos aqui. Se a educação não pode ser mais que um epifenômeno ligado diretamente às exigências de uma economia, então pouco pode ser feito dentro da educação em si mesma. Ela é um instituição totalmente determinada. Entretanto, se as escolas (as pessoas) não são espelhos passivos da economia, mas, ao invés, agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então compreender o que elas fazem e agir sobre elas torna-se um momento importante. Pois se as escolas são parte de um "terreno contestado", se elas são parte de um conjunto maior de conflitos políticos, econômicos e culturais, os resultados dos quais não estão naturalmente pré-ordenados em favor do capital, então a luta cotidiana difícil e contínua ao nível da prática de ensino e do currículo em escolas é também parte desses conflitos mais amplos. A chave está em ligar essas lutas cotidianas dentro da escola às outras ações em favor de uma sociedade mais progressista naquela arena mais ampla". (APPLE & WEIS, 1986, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando-se as abordagens das três perspectivas, de forma historicamente contextualizada, percebe-se que as mesmas expressam parte do esforço teórico empírico que vem sendo desenvolvido no sentido de compreendermos a organização do trabalho escolar e sua relação com as determinações histórico-sociais, sejam econômicas, políticas e/ou culturais.

É importante salientarmos que, excetuando-se a abordagem crítica da primeira perspectiva, as demais abordagens das três perspectivas não são excludentes, muito pelo contrário, existem aspectos que são enfatizados de forma diferente, mas que convergem para uma mesma direção: compreender as várias dimensões da organização escolar, como instituição inserida na sociedade capitalista. Assim, podemos considerar

que as várias abordagens adotadas se complementam, contribuindo enormemente para a compreensão do objeto em sua totalidade.

Verificamos que há pressupostos que são comuns às abordagens das três perspectivas, exceto ao enfoque acrífico da primeira. São elas:

- a) a escola como instituição histórica e socialmente determinada;
- b) numa sociedade de classes, com interesses antagônicos, a escola tem uma função política;
- c) a organização do processo de trabalho escolar cumpre funções que podem estar diretamente vinculadas ao interesse do capital;
- d) as relações de poder e os mecanismos de controle são percebidos como formas de dominação.

Destacamos, ainda, que das três perspectivas, a terceira, apesar de estar sendo constituída, é a que mais oferece elementos para uma compreensão da organização do trabalho escolar. As abordagens da primeira perspectiva favorecem à compreensão da organização do trabalho escolar no nível formal, entretanto as relações dinâmicas verificadas na vida diária das escolas extrapolam o formal, ganhando uma conotação bem diferente. A segunda perspectiva se detém nas determinações da dimensão econômica, incorrendo num economicismo e negligenciando a dimensão cultural. E, finalmente, a terceira perspectiva tenta articular as duas dimensões: econômica e cultural.

Acreditamos que o aprofundamento dos estudos sobre a organização do processo de trabalho escolar, entre outras, trará contribuições relevantes também para a compreensão dos entraves que contribuem para o fracasso dos projetos pedagógicos, voltados para os interesses das camadas menos favorecidas. A gestão das escolas é uma dimensão que será bastante beneficiada com o aprofundamento da referida questão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. & WEIS, Lois. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e realidade*, Porto Alegre, 11 (1): 19-33, jan./jun. 1986.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade*, 1 (2):36-46, jan. 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Debate. A organização do trabalho na escola. Selma G. Pimenta. *ANDE*, São paulo, 6 (11): 29-36, 1986.
- DIAS, José Augusto. Direção de unidade escolar. In: BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Pioneira, 1973. p. 181-195.
- FERREIRA, Cândido Guerra. *Processo de trabalho e relação salarial: um marco teórico - analítico para estudo das formas capitalistas de produção industrial*. Belo Horizonte, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG, 1987.
- GIROUX, Henry. *Teoria e crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- LOPES, Ana A. Borges de Magalhães et alii. *Organização do processo de trabalho nas escolas de 1º grau - Relatório final de pesquisa - INEP/MEC*. Belo Horizonte, Instituto de Educação de Minas Gerais, 1986.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar do óbvio. *Cadernos do CEDES*, Campinas, 1 (2): 9-27, 1981.
- SOUZA, Maria Helena Machado de. *Estrutura organizacional e ambiente: um estudo comparativo entre escolas e hospitais*. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Deptº de Ciências Políticas, 1987. (Dissertação, Mestrado)
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66 (154): 432-447, set./dez. 1985.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez, 1982.
- . Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, 7 (20): 40-45, abr. 1985.
- VELLOSO, Jacques R. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2 (7): 141-157, set. 1980.