

MAURÍCIO TRAGTENBERG, LEITOR DE MAX WEBER: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS RACIONALIZADOS

Maurício Tragtenberg, reader of Max Weber: education in rationalized times


Maurício Tragtenberg, lector de Max Weber: la educación en tiempos racionalizado

Rafael Gomes Nogueira Pereira

Doutorando em Sociologia (PPGSOL/UnB)

Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília, Brasil

rafaelgnp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4722-0425> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo pensar a questão educacional no pensamento de Maurício Tragtenberg a partir de sua leitura da obra de Max Weber. Para tanto, consideramos a influência weberiana a partir dos aspectos relacionados à racionalização ocidental e às transformações educacionais que foram necessárias para atender à demanda da relação entre meios e fins.

PALAVRAS-CHAVE: Maurício Tragtenberg. Burocracia. Educação.

ABSTRACT

This essay aims to think about the educational issue in Maurício Tragtenberg's thinking based on his reading of Max Weber's work. To this end, we consider the Weberian influence from aspects related to Western rationalization and the educational transformations that were necessary to meet the demand for the relationship between means and ends.

KEYWORDS: Maurício Tragtenberg. Bureaucracy. Education.

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la cuestión educativa en el pensamiento de Maurício Tragtenberg a partir de su lectura de la obra de Max Weber. Para ello, se considera la influencia weberiana desde los aspectos relacionados con la racionalización occidental y las transformaciones educativas que fueron necesarias para atender a la demanda de la relación entre medios y fines.

PALABRAS CLAVE: Maurício Tragtenberg. Burocracia. Educación.

1. O AUTODIDATA E O CASTELO: INTRODUÇÃO A MAURÍCIO TRAGTENBERG

A figura intelectual de Maurício Tragtenberg (1929-1998) se notabilizou por uma certa irreverência em relação a filiações teóricas muito dogmáticas. Longe de se prender a qualquer tipo de “escola intelectual”, Tragtenberg elaborou um pensamento original permeado por tradições intelectuais diversas mobilizadas de acordo com a necessidade

de compreender as problemáticas com as quais se deparava. Assim, no lugar de ir da perspectiva filosófica para a realidade, Tragtenberg partia da realidade para a teoria, elencando os mais variados elementos desde que lhe possibilitassem melhor entender as contradições com as quais se deparava. E, diante de todas as problemáticas que foram estudadas pelo autor, uma nos parece ganhar profundo destaque: a burocracia – o fenômeno burocrático que, desde muito cedo, se apresentou a Tragtenberg como uma questão essencial e que precisava ser compreendida corretamente.

O ensaio que aqui apresentamos parte da interpretação de que a burocracia foi um tema transversal que permeou toda a construção intelectual de Tragtenberg e que, de forma direta ou indireta, acabou por movê-lo em direção às suas leituras. Justamente pela complexidade e abrangência do tema, entendemos ser necessário estabelecer um ponto de partida para tratarmos a questão. Por isso mesmo, evocamos para o debate a presença de Max Weber e suas reflexões sobre o processo de racionalização ocidental que tanto parece ter atraído a atenção de Maurício Tragtenberg. Ao que nos parece, a sociologia weberiana se constituiu como um importante caminho de acesso para a compreensão de Maurício Tragtenberg sobre a burocracia, principalmente como uma forma de dominação que se desenvolveu para atender às necessidades de controle do capitalismo ocidental e garantir a maximização produtiva. O desenvolvimento das forças produtivas e a busca pelo controle do excedente levaram estruturas sociais a caminharem em direção ao desenvolvimento da burocracia como mecanismo legítimo de dominação e controle produtivo.

Ocorre que, ao percorrermos essa discussão, conseguimos vislumbrar como a burocracia permeou, para Maurício Tragtenberg, o tecido social nos mais distintos níveis e campos para garantir a disciplinarização dos corpos e dos sujeitos. Aqui lançamos a hipótese que conduziu todo este ensaio: a burocracia também esteve presente na organização do sistema escolar, pois era por meio dela que ocorria a inculcação das maneiras de sentir, pensar e agir para traduzirem os interesses do capitalismo e de sua lógica organizacional. Nosso interesse se encontra na busca por compreender como Tragtenberg pensou a questão educacional a partir do fenômeno burocrático, tendo recorrido a Weber como um dos elementos essenciais na construção de sua interpretação.

Se a educação tem lugar no conjunto social, coube a Tragtenberg pensar seu papel organizacional no capitalismo a partir do fenômeno burocrático. Por isso, o ensaio foi dividido em duas partes principais. Na primeira delas, intentamos apresentar como



Maurício Tragtenberg pensou a racionalização e a burocratização a partir de sua relação com o pensamento weberiano. O instigante nesses exercícios – e que, aqui, nos interessou diretamente –, foi compreender a leitura de Tragtenberg da obra de Weber a partir de uma perspectiva própria, que, ao mesmo tempo que recorreu às suas terminologias, pensou-as a partir do problema específico das relações sociais dentro do capitalismo. Já na segunda parte, nos dedicamos a compreender especificamente a compreensão de Tragtenberg sobre a relação entre a burocratização e a educação a partir da lógica disciplinatória para atender às demandas do capitalismo dentro de sua lógica produtiva.

2. DA ARQUITETURA DO CASTELO: MAURÍCIO TRAGTENBERG E O FENÔMENO DA RACIONALIZAÇÃO

A formação autodidata de Maurício Tragtenberg abriu um campo de possibilidades interpretativas que enriqueceu profundamente seu pensamento. Ainda assim, poderíamos identificar um conjunto de autores que, de uma forma ou de outra, inspiraram Tragtenberg a desenvolver alguns dos principais pontos de suas reflexões. Esse é o caso de Max Weber e seus sistemáticos estudos sobre a racionalização ocidental e seus efeitos na organização da sociabilidade. Ao que tudo indica, a presença de Weber foi fundamental para que Tragtenberg ampliasse seu campo de percepção sobre a problemática educacional na realidade contemporânea. O que nos pareceu interessante como exercício interpretativo deste ensaio consiste em buscar uma lente weberiana em Tragtenberg como mediadora de sua compreensão sobre o fenômeno educacional em tempos de burocratização. E, como tentaremos esboçar nas próximas linhas, a burocratização e a tecnificação seriam as principais características de uma educação racionalizada. Certamente a complexidade do pensamento de Tragtenberg não pode ser reduzida a uma única leitura – ao que, até biograficamente, Tragtenberg sempre foi veementemente contrário¹ –, mas acreditamos que isso pode funcionar como uma espécie de ponte para melhor compreendermos suas ideias. Para iniciarmos, passemos para Tragtenberg:

“Eu dava aula normal e no colégio o dia todo. Então, o que eu ia fazer do resto do tempo? Peguei toda a obra de Weber, levei para Iguape. Não é que comecei a ler

simplesmente; vi que dava tempo para fazer muito mais, para pegar, por exemplo, a sociologia do direito [...] (TRAGTENBERG, 1999, p. 58).”

A mudança para Iguape logo após o término dos estudos universitários possibilitou a Tragtenberg a oportunidade de realizar uma leitura mais sistemática das obras de Weber. Ocorre, contudo, que o contato inicial com a sociologia weberiana veio em ocasião anterior, momento em que Tragtenberg frequentava, assiduamente, a Biblioteca Municipal de São Paulo. Naquele espaço, “Eu lia oito, nove horas por dia”, tendo sido sob a influência de Florestan Fernandes a realização de suas primeiras leituras no campo sociológico (TRAGTENBERG, 1999, p. 51). Como se sabe, as leituras feitas por Tragtenberg foram adensadas pela sua vivência pessoal e por uma trajetória marcada por profundas intempéries. Ao mesmo tempo, suas manhãs e noites eram permeadas pelos livros, suas tardes eram preenchidas com o trabalho desempenhado por ocasião do “concurso para o cargo de escriturário do Departamento de Águas e Energia Elétrica” de “meio-dia às dezoito horas.” (TRAGTENBERG, 2016, p. 7)

A passagem pelo órgão permitiu a Tragtenberg travar contato com a burocracia e todo o ritualismo necessário para seu funcionamento, ampliando sua percepção de mecanismos envoltos em todo o processo de diferenciação social tão constitutivo dos quadros burocráticos. Ao mesmo tempo em que lia incansavelmente, Tragtenberg pôde vivenciar o contexto da burocratização como uma das máximas expressões da racionalização e da instrumentalização do saber humano, já que todo conhecimento deveria ter uma finalidade de controle sobre o meio. Como resultado de suas primeiras pesquisas e afetações, Tragtenberg produziu uma monografia sobre o processo de planificação do século XX; indicando, desde já, as primeiras reflexões críticas sobre a burocracia como uma forma racional de dominação. Recuando no tempo, podemos perceber que o Tragtenberg de Iguape já tinha desvelado um caminho intelectual que o levaria, cada vez mais, na busca pela devida compreensão das relações e das instâncias burocráticas do capitalismo. A retomada de Weber foi uma lente mediadora necessária para a compreensão da burocracia como necessária para o direcionamento centralizado das forças produtivas. Uma burocracia que, segundo Weber (1986), se desenvolveu historicamente para atender às exigências do contexto de racionalização que permeou o Ocidente.

A questão com a qual nos deparamos reside na complexidade do termo “racionalidade” tal como mobilizado pela sociologia weberiana, pois nela muitas vezes o

conceito pareceu assumir definições distintas. Na tradição de intérpretes alemães, por exemplo, a racionalidade apareceu como fio condutor do pensamento de Weber ao menos desde a escrita de sua biografia feita por Marianne Weber.² Logo em seguida, as discussões sobre o pensamento weberiano foram fortemente influenciadas por Talcott Parsons, ocasião em que a temática da racionalidade foi substituída por estudos que passaram a valorizar mais o aspecto metodológico e que se concentraram na teoria da ação weberiana. Como pontuado por Carlos Eduardo Sell (2012, p. 156), “Até mesmo a onda pós-parsoniana de leitura de Weber que se inicia nos Estados Unidos com os escritos de Hans Gerth e Charles Wright Mills (1946) e passa pela importante obra de Reinhard Bendix (1960)”, incorreu “na maior ênfase em sua sociologia histórico-comparada” que legaram o tema da racionalização a um lugar secundário.

Somente em meados de 1970 é que “boa parte dos intérpretes e especialistas na obra de Weber retomou a tese de que, em se tratando deste autor, racionalização é, de fato, o fio condutor que tece as tramas de seus múltiplos escritos e confere unidade à diversidade de temas teóricos” (SELL, 2012, p. 156). Diante de sua complexa história de recepção³, a pluralidade de significado de racionalismo nos impõe a tarefa de ter que localizar um possível sentido mais estritamente definido mobilizado por Tragtenberg. A pergunta mais precisa talvez seja: qual era o Weber de Tragtenberg? Uma possível resposta talvez possa ser encontrada em um texto escrito por Tragtenberg em 1966, intitulado “O Pensamento de Weber”:

“Max Weber aplica as categorias gerais de racionalização e secularização, ao desenvolvimento histórico do Ocidente. O direito racional do Estado moderno emerge ligado à burocracia especializada, procede formalmente do Direito Romano (TRAGTENBERG, 1966, p. 185).”

“Max Weber foi filósofo negando a Filosofia”, pois tinha como pressuposto a concepção de que as ações dos indivíduos eram norteadas por um conjunto de valores estabelecidos culturalmente (TRAGTENBERG, 1966, p. 169). Não era a intenção de Weber se ater ao desenvolvimento de um sistema filosófico fechado em si mesmo, mas de pensar como determinados elementos atuavam como fundamentos norteadores das condutas individuais no plano social. No caso das ações humanas, seria possível perceber entre elas nexos de determinados efeitos em consonância com suas respectivas forças causais a partir de motivações socialmente estruturadas. Diante do momento em

que situados estivéssemos no “aqui” e no “agora”, nossas ações estariam condicionadas a implicações prováveis de uma realidade aberta que demandaria de nós um posicionamento específico diante do agir e do mover.

Essa perspectiva levou Weber a estabelecer uma correlação entre o sentido da ação humana como algo socialmente construído e, a partir daí, moveria os agentes sociais que, por sua vez, desencadeariam um conjunto de afetações que estruturariam a realidade empírica. A causalidade foi tomada por Weber como um princípio necessário para a construção do mundo empírico, já que eram os sujeitos sociais os responsáveis pela constituição da dimensão objetiva que nos cerca. Os produtos objetivos da sociabilidade eram resultantes de processos subjetivos a partir da participação dos indivíduos no estabelecimento do tecido social. Tragtenberg (1966, p. 171) reconheceu que a concepção filosófica de Weber foi recepcionada por Rickert e lhe forneceu a compreensão de que a “ordenação da explicação” deveria ser intermediada pela compreensão das “relações causais” a partir de formulações conceituais. Tomemos de forma mais atenta a explicação de Tragtenberg:

“Para Rickert existe o mundo sensível infinito, daí nenhum sistema de leis esgotar os fins de uma ciência da cultura, o importante é criar uma realidade significativa e fundar a objetividade do conhecimento histórico. Existe o valor admitido por toda ciência: a verdade; isso justifica a possibilidade do conhecimento histórico e científico. No entanto, a escolha do objeto histórico depende das vontades de valor do homem político, daí deduz Rickert: 1) o fato histórico é singular; 2) a seleção pelos valores (TRAGTENBERG, 1966, p. 171).”

“Daí decorrer o nominalismo de Weber”, disse Tragtenberg (1966, p. 171), “e sua ênfase na explicação estrutural e princípios individualizadores de explanação”. Isso influenciou Weber na construção dos chamados “tipos ideais”⁴ e a proposição de uma metodologia específica para os estudos dos fenômenos sociais. Dessa forma, “Weber distingue no plano lógico entre o que existe e o que deve ser, o ‘sentido’ do mundo é dado por nós”, estabelecendo a diferença entre as “ciências da cultura e as ciências da natureza” (TRAGTENBERG, 1966, p. 172). Diante dessa percepção filosófica, Weber caminhou em direção a uma composição epistemológica que, no plano sociológico, buscou explicitar o processo histórico da racionalização ocidental. As ciências da cultura deveriam se preocupar com a formação de conceitos a partir da clara definição de suas

condições de validação. Disse Weber (1986, p. 83, grifos do autor) que “O domínio do trabalho científico não tem por base as ‘conexões objetivas’ entre as ‘coisas’, mas as conexões conceituais entre os problemas” como caminho para apreensão do sentido da própria ação.

O conceito de racionalidade foi uma categoria adotada para formular um processo específico na história que possibilitou o surgimento de “homens de negócios frios e lúcidos” e que eram movidos por uma necessidade moral necessária à acumulação do capital (TRAGTENBERG, 1966, p. 177). Mais promissor, talvez, seja considerarmos que o sentido de racionalização tomado por Tragtenberg foi um dentro dos sentidos possíveis daqueles que foram levantados pela crítica weberiana. Esse sentido esteve em pensar a racionalização como “a crescente racionalização da economia aliada a uma especialização profissional” a partir da formação do capitalismo no Ocidente (TRAGTENBERG, 1966, p. 185).

Nossa hipótese é que a compreensão de Tragtenberg foi mediada pelas leituras realizadas por Tragtenberg das obras de Marx e de toda uma tradição marxista por ele intitulada de heterodoxa⁵. Antes de nos aventurarmos por essa questão, tomemos, por um instante, a seguinte passagem de Sell:

“Um exame global da produção existente apontará que a literatura foi se encaminhando para uma razoável concordância quando se trata da tarefa preliminar de identificar em Weber *quatro tipos de racionalidade, mas sensíveis diferenças aparecem quando se trata de descrever o significado ou conteúdo de cada um dos termos envolvidos* (SELL, 2012, p. 157, grifos nossos).”

Seria possível identificar, ao menos, quatro tipos específicos de racionalidade que caminhavam com seus respectivos pares. De um lado, a dicotomia material e formal, e, do outro, teórica e prática⁶. Ao mesmo tempo, Antônio Pierucci (2004) foi preciso ao identificar que, por mais que o termo tenha sido densamente mobilizado por Weber, seu significado não teria sido claramente definido. Isso possibilitou um conjunto distinto de interpretações por parte dos seus leitores, mas que, nem por isso, representou a ausência de um sentido coerente ao conteúdo da racionalização. Muito ao contrário, o termo poderia ser compreendido como profundamente consistente desde que fosse compreendido em suas múltiplas dimensões. Dimensões essas que, por sua vez, poderiam ser apreendidas a partir do duplo sentido partir de dois alicerces principais.

O primeiro deles consistiria no nível empírico do aplicado por Weber ao termo, vinculado diretamente à sua teoria da ação e cujo objetivo foi compreender o sentido da ação social voltado para a obtenção de finalidades específicas. Em um segundo momento, a racionalidade em Weber foi tomada no plano metodológico, comportando-se como uma ferramenta heurística para descrever como, a partir de determinadas circunstâncias históricas⁷, o sentido da ação social pareceu se direcionar para resultados cada vez mais objetivos e calculáveis. Daí depreende-se que não seria possível identificar o processo de racionalização como uma tendência histórica, mas como um conceito capaz de descrever como, no Ocidente, ocorreu a predominância de ações voltadas para a cumprimento de determinados objetivos que demandavam um controle rigoroso entre meios e fins. Sem nos adentrarmos nos pormenores da fortuna crítica de Weber, poderíamos tomar como ponto comum uma forma específica desenvolvida para descrever um momento individual do processo histórico ocidental, que, voltou-se cada vez mais para dominar o meio natural a partir de ações calculáveis para a obtenção de resultados precisos e empiricamente controláveis.

Ora, esse ponto de partida nos possibilitaria compreender que a racionalidade poderia assumir vários aspectos, o que, ao mesmo tempo que explicaria as querelas por parte da tradição sociológica, também nos condicionou a pensar sobre qual aspecto da racionalidade Tragtenberg melhor privilegiou diante das inúmeras possibilidades possíveis. Ao que nos parece, Tragtenberg (1966) tentou evidenciar as especificidades da cultura ocidental que possibilitaram a constituição do capitalismo como modo de vida e os mecanismos pelo capitalismo como forma de garantir o máximo controle mediado pelas exigências produtivas. Dessa forma:

“Na primeira, fundamenta uma sociologia da religião, do direito, da cidade e das formas de dominação; e na última, estuda as relações existentes entre a ética puritana e a criação de um clima moral propício ao desenvolvimento do capitalismo, servido como “motivação” da ação humana (TRAGTENBERG, 1966, p. 174).”

Partindo da sociologia das religiões de Weber, Tragtenberg identificou no capitalismo a mais completa expressão do racionalismo no Ocidente oriundo da redução do elemento humano a uma variável necessária para obtenção de finalidades que aumentassem a aquisição do lucro. Ou seja: a partir da ética puritana e sua circunscrição histórica, ocorreu criação da constituição “de um clima moral propício ao desenvolvimento

do capitalismo, servindo como ‘motivação’ da ação humana” a partir do aprofundamento de uma tendência à despersonalização a partir de traços cada vez mais formalistas (TRAGTENBERG, 1966, p. 174). Desde o dogma calvinista mediante o qual o homem vive pela honra de Deus, em comunhão individual com o mesmo”⁸, o asceticismo inclinou as ações humanas para fins cada vez mais utilitários e pragmáticos inspirados pela valoração ético-normativa da predestinação.

Contudo, para além do capitalismo, Weber forneceu a Tragtenberg os estudos voltados para as distintas formas de dominação, como podemos encontrar em “Economia e Sociedade”. A dominação foi entendida por Weber (1999, p. 139) como “a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”. Dominação essa que, na busca por sua legitimidade, se transformou historicamente mediada pela necessidade de garantir sua persistência. Isso levou Weber (1999, p. 141) a identificar três tipos de dominação pura: racional, tradicional e carismática⁹. Aqui não achamos interessante destrinchar a definição de cada uma dessas formas, mas dimensionar aquela que foi mobilizada pelos estudos de Tragtenberg.

Visando compreender o funcionamento da burocracia, Tragtenberg concedeu um maior enfoque a dominação de tipo racional. Para prosseguirmos, faremos uma passagem pela seguinte questão levantada por Weber:

“A dominação legal baseia-se na vigência das seguintes ideias, entrelaçadas em si: 1) que todo direito, mediante pacto ou imposição, pode ser estatuído de modo racional — racional referente a fins ou racional referente a valores (ou ambas as coisas) — com pretensão de ser respeitado pelo menos pelos membros da associação, mas, também, em regra, por pessoas dentro do âmbito de poder [...] (WEBER, 1999, p. 142).”

A dominação racional-legal era a forma especificamente moderna de poder, fundamentando sua legitimação em regras puramente abstratas. Por isso a burocracia se constituiu como a forma mais racional no exercício de dominação no contexto moderno e foi aquela que melhor supriu as necessidades produtivas do capitalismo. A tendência à burocratização foi desencadeada pela racionalização ocidental, tendo em seu espírito constitutivo o utilitarismo mediado por rígidos treinamentos, o que passou a afetar diversas esferas do tecido social como forma de garantir um cenário de dominação que atendesse às demandas produtivas do capitalismo. Isso foi percebido por Tragtenberg da seguinte forma:

“Sob o capitalismo ocidental, a burocracia é, ao mesmo tempo, o corpo que “organiza” a produção nas empresas privadas e semipúblicas e representa o poder executivo no funcionamento das grandes unidades administrativas, constituindo parte integrante do Estado. No modo capitalista de produção, ela administra uma coletividade. Para servir ao capital, recebe dele um conjunto de imunidades e privilégios (mordomias) e pulveriza a responsabilidade (TRAGTENBERG, 2004, p. 209).”

A burocracia foi o caminho encontrado pelo capitalismo ocidental no contexto de racionalização para organizar as formas produtivas e garantir a reprodução ampliada da mais-valia. A probabilidade de garantir o exercício por meio da dominação racional-legal encontrou, no corpo burocrático, sua máxima expressão e seu mecanismo mais eficiente. Ao que nos parece, o Weber de Tragtenberg se deu a partir de uma vivência concreta que se iniciara em sua passagem pelo Departamento de Águas e Energia Elétrica e que se acentuou ainda mais em sua vivência como professor. Mais do que uma experiência existencial, a compreensão do pensamento weberiano veio a partir de uma interpelação pelos estudos de Tragtenberg acerca dos escritos de Marx e toda uma tradição crítica ao bolchevismo. Desse modo, o autor diz: “Meu interesse pelo estudo da burocracia e do poder”, disse Tragtenberg (1991, p. 10, grifos do autor), “levou-me na década de 60 à leitura da obra de Weber, especialmente *Economia e Sociedade*, porém, procurando reconstruir as condições da sua produção” e das especificidades da estrutura capitalista.

Essa interpelação consistiu em um ganho teórico profundo, pois levou Tragtenberg a perceber que a burocracia não é algo puramente técnico, mas, sobretudo, a melhor forma de dominação legal desenvolvido pela racionalização do Ocidente. Um mecanismo de controle altamente eficiente no que concernia a necessidade de controle produtivo, estando ela inserida — e, também, subordinada —, à formação capitalista como um elemento necessário na garantia das relações sociais de produção.

O estudo da burocracia representou um caminho de crítica das contradições sociais do capitalismo, bem como um ponto de partida para a defesa da autogestão dos trabalhadores. A burocratização foi o elemento encontrado por Tragtenberg como o elo fundamental, a partir de uma intersecção entre Weber e Marx, para o estabelecimento das relações sociais que organizaram a exploração capitalista. Ou seja: partindo do materialismo histórico-dialético, Tragtenberg historicizou as relações sociais de produção e compreendeu, a partir da questão burocrática, as especificidades da dominação dentro

da lógica capitalista. E seria justamente nesse ponto que entraria o papel do sistema escolar como o elemento definidor das relações sociais de produção:

“De uma maneira ampla, as relações sociais de produção estão intimamente ligadas às forças produtivas. Essas relações sociais definem-se conforme o caráter dos meios de produção. Entre esses meios de trabalho figuram a terra e as condições materiais de produção como obra humana, a tecnologia, elemento de ação do trabalho sobre a natureza, definindo o processo de produção da vida material e, conseqüentemente, as relações sociais e as categorias intelectuais derivadas conforme a organização dessas relações sociais (TRAGTENBERG, 2012, p. 45).”

A burocracia foi o caminho encontrado pelo capitalismo ocidental no contexto de racionalização para organizar as demandas produtivas, sendo a forma pela qual o capitalismo se amplia e se reproduz. Em termos gerais, “a burocracia se constitui numa estrutura que, sob modos de produção pré-capitalistas ou capitalistas, cumpre seu caráter de reprodução do valor, assegurando assim as condições de reprodução ampliada do capital” (TRAGTENBERG, 2012, p. 45). Assim, poderíamos perceber que, para Tragtenberg (2012), a burocracia era um fenômeno de dominação. Foi a partir disso que Tragtenberg mergulhou na compreensão do universo educacional em sua vivência como professor, buscando desvendar como a escola estava condicionada a sua função de reprodução das relações sociais de produção. Vamos, portanto, partir para a próxima seção.

3. A JAULA KAFKIANA: O CAMPO EDUCACIONAL E A BUROCRACIA

Talvez seja interessante nos atermos, para iniciar, a uma passagem de Tragtenberg:

“A educação, como a religião e o direito, não tem uma história à parte; constitui-se em parte integrante do todo social, captado por suas determinações econômico-sociais. O importante é reter que a forma assumida pelo processo de trabalho determina as características e o significado da educação. À medida que, com a manufatura, as operações no processo de trabalho são cada vez mais subdivididas, as subdivisões isoladas se constituem em função de um trabalhador, o conjunto de funções e

operações constitui o trabalhador coletivo, formado por muitos trabalhadores parciais (TRAGTENBERG, 2004, p. 78).”

O campo educacional, por não ser isolado do tecido social, não poderia ser pensado à parte de todo o conjunto de determinações sociais e econômicas. A educação, a partir do desenvolvimento do capitalismo no Ocidente, estava diametralmente vinculada às relações sociais de produção, que se expressavam na composição da hierarquia escolar mediada por mecanismos de controle. A prática do ensino se tornou uma mera transmissão de determinados conjuntos de saberes considerados superiores, legitimados pelo domínio professoral, e que deveriam ser compreendidos e memorizados. Um conhecimento anteriormente estabelecido, cujo valor era reconhecido apenas pelo seu pleno domínio nos exames a serem realizados e que não demandavam uma necessária utilidade.

A escolarização se tornou o local onde a “força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo”, já que a escolarização estava alicerçada nos processos produtivos e a esse último constituía um elo fundamental (TRAGTENBERG, 2004, p. 78). E educação burocratizada “separou da vida produtiva a criação e a transmissão da cultura, sequestrou o corpo de conhecimentos”, esquecendo-se da origem social do conhecimento e de seu caráter transformador (TRAGTENBERG, 1980, p. 54). O ensino voltou-se apenas para a disciplinarização dos corpos e para a reprodução de determinados comportamentos socialmente aceitáveis que, por sua vez, estavam vinculados à formação de uma mão-de-obra qualificada. O processo de transformação social desencadeado pela racionalização condicionou o ensino a voltar-se para a técnica e para a aplicação prática, valorizando os saberes positivos em prol dos saberes mais críticos. Em termos weberianos, a educação burocrática caminhou para tentativas de treinar o aluno para determinadas finalidades úteis à administração pública tal como observado por Weber em sua própria conjuntura histórica:

“Na Alemanha, essa educação [trata-se da educação humanista] foi, até recentemente e de forma quase exclusiva, uma condição preliminar para a carreira oficial que leva a posições de comando na administração civil e militar. Ao mesmo tempo, essa educação humanista marcou os alunos que se preparavam para tais carreiras, como pertencendo socialmente ao estamento culto. Na Alemanha, porém — e trata-se de uma diferença muito importante entre a China e o Ocidente — o treinamento racional e especializado

foi acrescentado a essa qualificação educacional honorífica, que substituiu em parte (WEBER, 1982, p. 483).”

A educação burocrática representava a sobreposição da técnica ao humanístico, fazendo do espaço educacional o local de determinação da divisão social do trabalho dentro da estrutura capitalista. Assim, a burocracia escolar era o local de condicionamento dos corpos que garantiria as amarras necessárias para a formação dos papéis sociais na lógica do capitalismo. E para cumprir seu papel na composição dos quadros produtivos, os sistemas de exames seriam o mecanismo adotado para o disciplinamento dos estudantes. Diante disso,

“Uma escola fundada na memorização de conhecimentos, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranoica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando (TRAGTENBERG, 2004, p. 49).”

Em seu texto “Relações de Poder na Escola”, encontramos a seguinte passagem:

“O que interessa é conhecer como essas relações se processam e qual é o pano de fundo das ideias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato. A nós interessa analisar a escola através de seu poder disciplinador. Como dizia o pensador francês Michel Foucault, a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber (TRAGTENBERG, 1985, p. 68).”

O modelo burocratizado foi projeto para vigilância constante, estabelecendo os exames como um mecanismo de uma suposta qualificação a partir de um saber operacional e positivo. A racionalidade exigia um conjunto de elementos que cabia à escola disciplinar partir do controle constante. “É a estrutura escolar que legitima o poder de punir”, disse Tragtenberg (1985, p. 69), “que passa a ser vista como natural”. A escola reproduzia as condições de existência social, formando pessoas aptas para ocuparem os espaços dos quadros produtivos. Assim,

“A disciplinação do aluno tem no sistema de exame um excelente instrumento, a pretexto de avaliar o sistema de exames. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento e torna-se um fim em si mesma. O fim, que deveria ser a produção e

transmissão de conhecimentos, acaba sendo esquecido (TRAGTENBERG, 1985, p. 70).”

A burocratização controla a transmissão do conhecimento de acordo com o que deve ser ensinado para produzir e reproduzir as concepções da sociedade capitalista ao mesmo tempo que perpetua uma desigualdade social já estabelecida previamente. Dessa forma, “a escola não cria a divisão de classes, mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada” para garantir a formação de um contingente servil que contribuíram na reprodução ampliada do capital. (TRAGTENBERG, 2004, p. 56). O campo educacional se tornou uma mera reprodução de determinados fins a partir de um conjunto de conhecimentos previamente dispostos que disciplinavam os estudantes a partir da vigilância constante. Para isso, a burocracia escolar construiu um espaço punitivo que aprofundou, ainda mais, discriminações preexistentes. Assim,

“O modelo pedagógico instituído permite efetuar *vigilância* contante. As punições escolares não objetivam acabar ou “recuperar” os infratores, mas “marcá-los” com um estigma, diferenciando-os dos “normais”, confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime (TRAGTENBERG, 1985, p. 70).”

No lugar da inclusão, a escola salientava as diferenças e garantia o controle dos seus integrantes por meio da burocracia. “É a estrutura escolar que legitima o poder de punir”, disse Tragtenberg (1985, p. 69), “que passa ser vista como natural e que estabelece todo um contexto de relações sociais marcadas pelo exercício do poder”. Assim, Tragtenberg (1985, p. 72) bem compreendeu que a tarefa pedagógica estava envolta da necessidade na manutenção de um saber estratificado, “como sacerdotes das salvaguardas educacionais, como o gerente de sua distribuição, como profeta da necessidade do trabalho e do mérito vinculado a um esforço redentor”.

Voltando a Weber, parece-nos que Tragtenberg recorreu à figura do sacerdote para descrever a atuação do professor na educação burocratizada mediante ao seu papel de protetor de um conjunto estabelecido de saberes. Isso nos permite perceber – e que, aqui, assumimos como hipótese –, é que a educação burocratizada conservou, para Tragtenberg (1966), traços de uma ética sacerdotal no que concernia à conservação de determinados aspectos hierocráticos. Se a racionalização no Ocidente desembocou em um profundo processo de secularização¹⁰ que promoveu uma força avassaladora “do

processo de desencantamento”, levando à perda de valores “fundamentos religioso-metafísicos” (SELL, 2002, p. 214), Tragtenberg (1966) mostrou como a figura professoral deixou de ser defensora da mística¹¹ para se tornar defensora de um saber técnico e racionalmente controlado. O mágico foi substituído pela moral, e a santidade do saber foi substituído pelo repositório da racionalidade. “Por isso”, Tragtenberg (1966, p. 72) afirmou, “a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambiguidade da função professoral”. Nesse sentido, o professor, tal como sacerdote, defendia o arcabouço do sistema capitalista para garantir o funcionamento de suas bases fundamentais. Dessa forma,

“Não é por acaso que existe relação entre a estrutura simbólica da religião com a escolar. Elas reforçam a estrutura simbólica pela qual se realiza a estrutura de classe. A mesma relação de indignidade existente entre os alunos e o saber. O aluno é visto como se tivesse uma essência inferior à do mestre, como o homem o é ante a figura de Deus (TRAGTENBERG, 1985, p. 71).”

Com a secularização oriunda do processo de racionalização, o saber teológico-dogmático foi substituído por um saber racional-legal que encontrou na burocracia sua forma legítima de expressão. Isso possibilitou a constituição de um tipo específico de obediência “unicamente em virtude da relação formal de obediência” a partir de “indivíduos nomeados para exercer a dominação” (WEBER, 1999, p. 141). No caso educacional, o professor era o indivíduo que possuía “atribuição dos poderes de mando eventualmente requeridos” e que, por isso, era a expressão do “exercício organizado” da chamada “autoridade institucional” (WEBER, 1999, p. 142). A sacralidade mágica foi substituída pela sacralidade racionalizada, já que “A mesma relação de indignidade existente entre o pecador e a religião é existente entre os alunos e o saber” (TRAGTENBERG, 1985, p. 71). E é dentro dessa constatação de uma escolarização vertical que Tragtenberg propôs sua pedagogia libertária como forma de encontrar uma horizontalização do ensino.

4. A LIBERTAÇÃO DA JAULA: POR UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL



Antônio Ozaí da Silva (2004) apresentou um ponto fundamental sobre a pedagogia libertária:

“A peculiaridade da pedagogia libertária se expressa pelo questionamento de toda e qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano das instituições escolares. É de conhecimento geral a tese de que a interação dos diversos personagens que atuam no espaço escolar reproduz as relações sociais predominantes na sociedade (SILVA, 2004, p. 7).”

Ao que nos parece, e aqui estamos em sintonia com Silva (2004, p. 8), Tragtenberg bem identificou como a instituição escolar tinha se transformado em um espaço de “técnicas disciplinadoras-burocrática” para garantir a transmissão de um determinado corpo de conhecimentos que garantissem a formação de mão-de-obra voltada para as demandas do capitalismo. O ensino tinha se transformado em um espaço de transmissão de saberes técnico-científicos que eram legitimados pelo poder de punir. Assim,

“A prática de ensino resume-se, então, à transmissão de um conhecimento “superior” (no sentido de estar sob domínio professoral) e à adoção de técnicas de memorização de conteúdos. Um conhecimento, portanto, formal e selecionado à revelia dos diretamente interessados e passível de questionamento quanto à sua própria utilidade (SILVA, 2004, p. 7).”

Tragtenberg (1985, p. 72) propôs como uma saída diante desse cenário inverter o ponto de partida: “Ao invés de colocar como tarefa pedagógica dar um curso e o aluno recebê-lo, por que não colocar em outros termos: em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de se tornar o saber do aluno?” A transformação do ensino seria possível a partir do momento em que se desvinculasse o saber do poder, criando estruturas de organização horizontal em que todos os membros da comunidade escolar estivessem em uma mesma posição hierárquica.

Parece-nos ser, agora, o momento ideal para explicar a metáfora que percorreu os títulos das seções deste ensaio. Ao leitor familiarizado com a obra de Franz Kafka, as referências feitas podem ser encontradas em sua obra “O Castelo”, publicada em 1926. Propomos que, para Tragtenberg, a pedagogia burocrática era uma espécie de labirinto de mesmo teor do castelo no qual o agrimensor “K” esteve encurralado em suas

desventuras. Ao ser contratado para trabalhar nas mediações da terra do castelo, a narrativa não indica informações precisas sobre quem havia contratado o senhor “K” e nem claramente quais seriam, especificamente, suas atividades laborais. Diante disso, o castelo era a representação da própria burocracia escolar que, em sua própria composição arquitetônica, esboçariam um conjunto de relações de poder que tinha no professor a figura mediadora e seu agente de conservação. Encurralados pelo labirinto, o sistema escolar ficava fechado em si mesmo e prendia os indivíduos em relações impessoais de poder gestadas por regras puramente abstrativas.

Para sair do castelo, Tragtenberg (1985, p. 72) propôs uma perspectiva autogestionária da educação, a partir da “autogestão da escola pelos trabalhadores da educação” como forma de garantir a democratização escolar. O modelo de escolarização do saber-poder impedia a solidariedade necessária entre os seus membros, de modo que o saber não era socialmente construído e a finalidade meramente técnica. Mesmo quando as técnicas pedagógicas eram alteradas, a finalidade do conhecimento – que se matinha instrumentalizado –, permanecia a mesma e mantinha seu papel de manutenção das contradições sociais. “Entre a cruz e a espada”, como indicado por Silva (2004, p. 10), “o professor crítico procura se equilibrar enfrentando as dificuldades inerentes ao sistema escolar”, já que estava inserido em uma “estrutura escolar fundada no vigiar e punir”. A educação só seria libertadora a partir do momento que tomasse o indivíduo como um fim em si mesmo, não como uma mera finalidade inserida no universo de mercadorias produzidas pelo capitalismo.

Para criar uma pedagogia antiburocrática, Tragtenberg (1985) trilhou um caminho que se fundamentou em três pilares principais. O primeiro deles, como mencionado em passagem anterior, é a autogestão do espaço escolar pelos seus próprios membros. O segundo é considerar o aspecto pedagógico a partir da autonomia do indivíduo, tomando com um fim em si mesmo, e não uma mera força de trabalho. Por último, a solidariedade como uma crítica forma de crítica a toda prática pedagógica que estimule a competição. Como o próprio título desta conclusão sugere, a questão da burocracia também despertou o interesse de Tragtenberg, inclusive sob a perspectiva literária. Não por acaso, Tragtenberg (2001, p. 9) escreveu um ensaio intitulado *Franz Kafka - O Romancista do Absurdo*, no qual propõe que a “incomunicabilidade kafkiana” funciona como um recurso literário para representar a dissolução da “vontade subjetiva” frente aos processos de modernização. De certo modo, Kafka e Weber se encontraram na interpretação elaborada por Tragtenberg.

NOTAS

- ¹ Basta verificarmos seu escrito “Memória de um Autodidata no Brasil” para nos depararmos com a riqueza de leituras feitas por Tragtenberg ao longo de sua trajetória intelectual. Para mais, ver Tragtenberg (1999).
- ² Cabe a nós ressaltar que, acerca das discussões sobre as interpretações produzidas sobre o pensamento weberiano, estamos interpelados pelo trabalho de Carlos Eduardo Sell (2012, p. 155).
- ³ História de recepção essa que, segundo Rudy Albino de Assunção (2010, p. 21), passou por “três momentos: a primeira geração, que via na racionalização o eixo temático de Weber; um segundo grupo, impulsionado pela interpretação de Talcott Parsons, nos Estados Unidos desloca seu acento para a teoria da ação de Weber; no entanto, desde os anos 70, com a Weber Renaissance, devido à republicação das obras weberianas, a temática da racionalização volta a ocupar o centro da cena”.
- ⁴ Já que, segundo o sociólogo alemão, a empiricidade é sempre mais complexa do que os conceitos poderiam abarcar. Tal tema já foi densamente realizado por Carlos Eduardo Sell (2012) e por Rudy Albino de Assunção (2010).
- ⁵ O significado de marxismo heterodoxo derivou, como indicado por Alexandra Viana (2022), da coletânea publicado por Maurício Tragtenberg contendo textos que, naquela ocasião, passagem à margem do pensamento marxista. Segundo Viana (2022, p. 27), a definição de Tragtenberg deixou lacunas e, portanto, deveria ser pensada como “uma descrição geral de autores que estavam presentes na coletânea” e que serviram como um tipo de classificação.
- ⁶ Para o significado preciso de cada uma das quatro formas de racionalidade, sugerimos a leitura de Sell (2012).
- ⁷ Para Tragtenberg (2006, p. 184), Weber teria identificado no surgimento do calvinismo o ponto necessário, apesar de não suficiente, para compreender o início do processo de racionalização no Ocidente. Não suficiente, pois Tragtenberg também reconhecia, assim como o sociólogo alemão, que a empiricidade é sempre mais complexa do que os conceitos poderiam abarcar.
- ⁸ Tal trecho foi retirado de Tragtenberg (1966, p. 176).
- ⁹ Até porque, em outra ocasião, Sell (2002) detalhou as distinções entre as formas de dominação.
- ¹⁰ Segundo Sell (2002, p. 209): “Portanto, é estudando de forma comparativa as grandes religiões mundiais que este pensador busca entender os processos de evolução ou transformação social. De acordo com esta abordagem, o processo de transformação social caracteriza-se por um longo processo mediante o qual as forças da razão (a ciência



e a técnica) vão substituindo as forças da religião. Deste modo, a sociologia da racionalização de Weber desemboca em uma teoria da secularização”.

¹¹ Místico, aqui, no sentido empregado por Weber. Para mais, ver Sell (2002).

REFERÊNCIAS

- TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica** [1982]. In TRAGTENBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Ed. Unesp, [1982] 2004.
- TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- TRAGTENBERG, M. Educação Brasileira: diagnóstico e perspectivas [1979]. In TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia**. São Paulo: Ed. Unesp, [1979] 2012.
- TRAGTENBERG, M. Franz Kafka - O Romancista do Absurdo. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano 1, n. 07, 2001.
- TRAGTENBERG, M. **Memórias de um Autodidata no Brasil**. São Paulo: Editora Escuta, 1999.
- TRAGTENBERG, M. O Pensamento de Max Weber. **Revista de História**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. 169-191, 1966.
- TRAGTENBERG, M. Relações de Saber e Poder na Escola. **Lua Nova**, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985.
- PROTETITI, H. A burocracia na sociologia da dominação de Max Weber: contribuições à pesquisa educacional. **Revista em Tese**, v. 18, n. 1, p. 253-277, 2021.
- SILVA, A. O. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Lutas Sociais**, v. 6, p. 7–20, 2004.
- SELL, C. Max Weber e a sociologia da educação. **Revista Contraponto**, v. 2, n. 2, p. 207-215, 2002.
- SELL, C. Racionalidade e Racionalização em Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)**, v. 27, n. 79, p. 153-233, 2012.
- VIANA, A. **O Pensamento de Maurício Tragtenberg**. Goiânia: Editora Ragnatela, 2022.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1999.

NOTAS

HISTÓRICO

Recebido em: 08/05/2025

Aprovado em: 28/05/2025

Publicado em: 11/08/2025

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à Em Tese os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional (CC BY). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

