

O TRABALHO NAS ESCOLAS DE EPT

The work in the Vocational and Technological Education schools

GUIMARÃES, A. Vitor¹

ARANHA, Antônia V. S.²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo indicar os significados acerca do trabalho encontrados no cotidiano de escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e resulta de pesquisa cujo objeto tomado como referência de estudo constituiu-se nas relações entre educação, lazer e trabalho identificadas no interior dessas escolas. Toma-se como princípio de pesquisa a dialética materialista, considerando um processo segundo a qual se leva em conta a totalidade investigada a partir de um processo de concretização pelo qual se identificam as contradições encontradas num movimento recíproco recíproco, de correlações em espiral, por meio do qual se busca apreender a realidade pesquisada. No percurso metodológico cumprido, cujo foco foram as relações que os sujeitos estabelecem nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas e/ou próximas ao lazer e inseridas nos processos educacionais/formativos das escolas de EPT, revelaram-se os modos de entender e de viver o trabalho pelos sujeitos das práticas e dos processos educacionais de duas escolas: o COLTEC (Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e os Campi I e II do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). Os procedimentos metodológicos utilizados podem ser descritos em dois movimentos de pesquisa interligados e integrados: pesquisa bibliográfica e documental, levando em conta a análise da produção acadêmica relacionada à problemática proposta; e pesquisa de campo, propriamente dita, por meio de observação direta do ambiente escolar e de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores. Do ponto de vista dos alunos, pode-se dizer que o trabalho é algo que eles projetam para um futuro próximo, algo que o trabalho escolar que realizam poderá potencializar em termos da formação que recebem na escola e do que está em pauta nessa formação; identificamos que os espaços e os tempos escolares quase reproduzem os espaços e os tempos da dinâmica de um possível posto de trabalho. Para os professores, ressalta-se o entendimento do trabalho como algo complexo, algo que nos constitui, uma contribuição qualquer que implica a contrapartida do salário, o que, no fim das contas, remete ao entendimento de trabalho produtivo, abrindo-se espaço para as tensões em relação ao debate sobre a abordagem do trabalho em educação.

Palavras-chave: Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica; EPT.

ABSTRACT

This paper aims to indicate the meanings about the work found in the quotidian of the EPT schools (Vocational and Technological schools) and it's the result of research conducted in which the object taken as reference study consisted in the relationship between education, leisure and work identified within these schools. Take as research principle the dialectical materialism, considering a process in which one takes into regard the totality investigated, from a concretization process that takes into consideration the contradictions found in a reciprocal motion, in spiral correlations, from which seeks to apprehend the researched reality. In the complied methodological path, whose focus are the relationships that the persons establish starting from activities and cultural manifestations related and/or close to the leisure and inserted in educational processes of EPT schools, the modes to understand and experiencing work by the persons in practices and educational processes of two schools: the COLTEC (Technical Secondary School

¹ Doutorado em Educação pela FaE/UFMG; Mestrado em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; Especialização em Lazer e Licenciatura Plena em Educação Física, ambos pela UFMG. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET-MG. E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br>.

² Doutorado em Educação pela PUC-SP; Mestrado em Educação e Graduação em Química, ambos pela UFMG. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: <antoniavitoria@uol.com.br>.

of the Federal University of Minas Gerais - UFMG) and the Campi I/II of the CEFET-MG (Federal Center of Technological Education of Minas Gerais). The methodological procedures utilized can be described in two research movements intertwined and integrated: bibliographical and documentary research, taking into consideration the analysis of the academic production related to the problem proposal; and field research, by means of direct observation of the school environment and semi-structured interviews with students and teachers. From the students' point of view, one can say that the work is something they project in the near future as something that the school work they do can potentiate in terms of the training they receive in school and what is at stake in this formation, to the identify the places and school times almost reproduce the spaces and times of the dynamics of a possible job. For teachers, we emphasize the understanding of the work as something complex, something that constitutes us, as a contribution any which implies the return of the salary which, ultimately, refers to the understanding of productive work, making room for tensions regarding the debate on the approach to work in education.

Keywords: Work; Vocational and Technological Educational; EPT.

BREVE INTRODUÇÃO E ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Este artigo tem como objetivo indicar os significados acerca do trabalho encontrados no cotidiano de escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e resulta da pesquisa realizada e descrita em Guimarães (2014), na qual o objeto tomado como referência de estudo constituiu-se nas relações entre educação, lazer e trabalho identificadas no interior dessas escolas. O trabalho, como parte da problemática enfrentada, aparece como um dos elementos centrais na pesquisa, e, dadas as condições concretas enfrentadas no cotidiano das escolas investigadas e ao longo das observações e das entrevistas realizadas, pretende-se aqui evidenciar o entendimento e as perspectivas acerca do trabalho por parte dos sujeitos nesse contexto, buscando-se enfatizar as formas como se manifestam na realidade estudada, levando-se em conta as aproximações, os distanciamentos, os avanços e os recuos em termos da totalidade e das contradições que expressam.

Toma-se como princípio de pesquisa a dialética materialista, considerando-se que a totalidade não significa que *todos os fatos* da realidade estudada devam ser levados em conta. "Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido", tal como ensina Kosik (2002, p. 43-44). Daí que, quando se estuda um recorte da realidade, cabe ao pesquisador trabalhar no que ele evidencia, situado no contexto ao qual pertence, estabelecendo as aproximações e, como indica Frigotto (1997, p. 88-89, grifos nosso), as "mediações, **contradições** dos fatos que constituem a problemática pesquisada", de modo que, com isso, estabeleçam-se as relações que permitem apreender a realidade pesquisada. Compreendê-la, dialeticamente, continua Kosik (2002, p. 50), "significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo", mas que uma *parte* da realidade, ao ser estudada dessa maneira, indica "que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo **se cria a si mesmo** na interação das partes". É um processo no qual se considera a apreensão da realidade não a partir do conhecimento acrescentado de forma sistemática e linear, mas, sim,

é um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entrem em movimento *recíproco* se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 2002, p. 50).

No percurso metodológico cumprido, o foco foram as relações que os sujeitos estabelecem nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas e/ou próximas ao lazer e inseridas nos processos educacionais/formativos das escolas de EPT. Nesse caminho, sem perder a intenção central de pesquisa, tendo como horizonte a busca de contribuições para a transformação da realidade pelo sujeito que a constrói, transformação comprometida com a autonomia, com a liberdade, com a ação humana crítica, criativa e revolucionária, há um movimento que só pode vir do ser humano.

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou “síntese”) se existir *movimento*; e que só há movimento se existir processo histórico. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento! (LEFEBVRE, 1979, p. 21-22).

Continua Lefebvre, lembrando que era isso o que dizia Hegel, “não sem negá-lo e re-negá-lo”, o que vão repetir Marx e Lênin

[...] comprovando-o, *fazendo-o* [...]. A história é o movimento de um conteúdo, **engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)**. A noção estruturalista de corte (descontinuidade) veio confundir a questão. Há descontinuidade (corte) histórica (e política) em 1842-43, quando Marx rompe com a teoria hegeliana do direito e do Estado. Ele atribui à história outras forças motrizes, outras causas e razões, um outro sentido. E, antes de mais nada, ela continua. **O motor do movimento histórico não é a razão, mas a prática social** (incluindo as classes e suas relações na prática industrial). O suporte da racionalidade não está nem nas classes médias (funcionários, burocratas), nem na burguesia, mas na classe operária, etc. Entretanto, Marx conserva, superando, o conceito de história. Ele conserva, principalmente, a tese da *luta pela vida ou morte*. Para que exista história, **é preciso que as forças em presença levem seu conflito até o fim**, até a resolução por uma vitória ou derrota (LEFEBVRE, 1979, p. 22, grifos nossos).

Diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, a prática social como motor do movimento histórico de que nos fala Lefebvre (1979) indicam que não que ser consideradas as forças em conflito. Nestas, estão bem-marcadas não só a divisão social que se percebe em relação às funções e às tarefas do trabalho nas escolas pesquisadas como a diversidade e as nuances das estratificações sociais das quais se originam os sujeitos. A distinção de classes atravessa o contexto pesquisado e, embora não se manifeste de forma mais evidente no cotidiano das escolas, aparece de forma tácita, latente, nas ações e nos depoimentos registrados nas entrevistas.

As escolas pesquisadas e a fonte dos dados

A principal fonte de dados deste estudo, visto o seu caráter qualitativo, foi a realidade estudada em suas construções, contradições e sínteses realizadas pelos sujeitos no

interior das escolas de EPT. Os dados coletados, predominantemente descritivos, foram analisados com a preocupação centrada nos processos educacionais, nas relações sociais estabelecidas e em curso no interior das escolas pesquisadas, em detrimento dos resultados obtidos nesses processos.

O cenário encontrado foi ganhando corpo e sendo delineado à medida que a pesquisa avançou, segundo o entendimento de que o que é apreendido na realidade estudada, concreta, tal como ensina Kosik (2002, p.50), “entra em movimento *recíproco*” por “correlações em espiral”, algo relacionado e bem próximo ao que Lefebvre (1979) chamou de *lei do desenvolvimento em espiral*. Buscaram-se, então, os fatos e os dados relevantes, procurando apreender as construções, as sínteses e as contradições que se apresentavam no cotidiano dessas escolas.

Ao se definir quais escolas seriam investigadas, quais os tempos e os espaços seriam considerados e quais os sujeitos a serem observados e entrevistados, foram consideradas algumas das indicações de Flick (2009) e de Vianna (2003). Em síntese, o que está posto por esses autores diz respeito a quais escolhas seriam mais adequadas para uma pesquisa qualitativa: trabalhar numa perspectiva mais formal, com critérios previamente definidos, ou mais flexível, com foco nas necessidades que apareceriam durante a realização da pesquisa?

Os princípios e os pressupostos indicados apontaram para a segunda alternativa, em termos de uma noção de escolha na qual, selecionadas as escolas (e os sujeitos que ali vivem) a serem pesquisadas, também se levou em conta uma perspectiva de “corpus empírico de uma pesquisa” qualitativa, no “sentido amplo” de amostragem, como indica Pires (1997, p. 154-157). O estudo, então, foi realizado em duas escolas de EPT que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT)³ em Belo Horizonte: o Colégio Técnico (COLTEC), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e os Campi I e II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).⁴ Isso não significa que foram desconsideradas escolas do mesmo tipo, ou semelhantes, da iniciativa privada, às quais não foi possível obter acesso.

Definidas as escolas a serem investigadas, os métodos de apreensão e de coleta de dados e de informações utilizados de forma articulada e complementar para a apreensão da realidade que se apresentava, para efeito deste artigo, foram a observação direta, a entrevista e o registro de notas em diário de campo.

³ Embora, na composição da Rede Federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – com seus diversos campi – sejam a maioria das instituições, ao se optar por pesquisar o COLTEC e o CEFET-MG, foram levadas em conta as condições possíveis para a realização da pesquisa e o fato de serem escolas cujas características não diferem, significativamente, das dos IFs, criados, de fato, em 2008, pela Lei 11.892, o que pode ser conferido em Brasil (2008).

⁴ No que diz respeito ao CEFET-MG, o estudo seria realizado apenas no Campus I, sede administrativa e onde funciona a maioria dos cursos ofertados pela instituição. Ocorre que, no contexto multicampi da escola, várias das aulas e das outras atividades pedagógicas das turmas acompanhadas mais de perto eram cursadas também no Campus II, distante 3 km e onde está instalada a maioria dos laboratórios utilizados por aquelas turmas. Além desses dois campi, a instituição conta ainda com o Campus VI, os três em Belo Horizonte. Há outro em Contagem, sendo quatro os campi localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Outros sete campi atendem às cidades mineiras de Curvelo, Nepomuceno, Varginha, Araxá, Divinópolis, Leopoldina e Timóteo; nas quatro últimas, também há oferta de ensino de graduação em Engenharia de Automação Industrial, Mecatrônica e de Computação. Outro campus, localizado em Itabirito, a 58 km de Belo Horizonte, funciona em Termo de Cooperação Técnica com o Município, sendo do CEFET-MG a responsabilidade pela orientação dos aspectos didático-pedagógicos e pela certificação dos profissionais.

Os sujeitos da pesquisa

Os alunos e os professores foram os sujeitos privilegiados nas observações e nas entrevistas realizadas, uma vez que são os principais atores dos processos educacionais, o que não impediu que fossem ouvidos e acompanhados também, em seu cotidiano, porteiros, faxineiros, eletricitas, servidores técnico-administrativos, coordenadores, diretores e outros sujeitos, cujas relações com os referidos processos se mostraram determinantes para a investigação. De todo modo, importa explicitar que foram observadas e acompanhadas as aulas, as práticas e as demais atividades escolares de alunos(as) e professores(as) dos cursos técnicos de nível médio de Análises Cínicas, Automação Industrial, Informática, Química, Meio Ambiente, Eletrotécnica, Eletrônica e Turismo e Lazer, considerando-se as respectivas turmas de primeiro e de terceiro ano.

Métodos e procedimentos de pesquisa⁵

A estruturação do estudo a partir do qual resulta este artigo⁶ pode ser descrita em dois movimentos de pesquisa interligados e necessariamente integrados por *correlações em espiral*, considerando os princípios e os pressupostos assumidos com base no seu caráter qualitativo e na perspectiva dialética como princípio fundamental: (1) a pesquisa bibliográfica e documental; e (2) a pesquisa de campo, propriamente dita.

Para efeito de exposição do método nos limites deste artigo, no primeiro movimento, a pesquisa bibliográfica e documental envolveu: **(a)** o levantamento e a análise da produção acadêmica relacionada à problemática da pesquisa proposta, tanto no campo dos estudos do lazer quanto no campo de pesquisa em trabalho e educação, com particular interesse na educação profissional e nos temas correlacionados; e **(b)** a análise dos documentos obtidos, por via impressa ou nas respectivas páginas eletrônicas, relacionados às escolas estudadas e que expressassem registros das práticas e dos processos educacionais no seu interior. O segundo movimento, de pesquisa de campo propriamente dita, foi realizado nos interiores do COLTEC e dos Campi I e II do CEFET-MG, por meio das estratégias de: **(c)** observação direta do ambiente escolar; e **(d)** realização de entrevistas com os sujeitos das práticas e dos processos educacionais ali em curso.

O TRABALHO NAS ESCOLAS DE EPT

A entrada no universo cotidiano das escolas pesquisadas revelou os vários modos de construir a vida humana, sua existência e as formas de se efetivar a subsistência dos sujeitos ali envolvidos se se tiver um olhar atento às ações nesse sentido. Nestas, manifesta-se o trabalho em si como elemento fundamental, categoria fundante na materialização do que o ser humano é capaz de realizar, e, em se tratando da realidade investigada, pode-se dizer que a totalidade da vida se manifestou ali com toda a força.

⁵ Considera-se que os procedimentos indicados são, como indica Severino (2002), aqueles mais restritos e concretos na operacionalização do método de investigação.

⁶ Cf. Guimarães (2014).

Embora, nos termos da investigação realizada, os processos educacionais em curso tenham sido o que foi privilegiado, não nos escaparam outros elementos envolvidos naquele contexto. Os aspectos do trabalho mais intimamente relacionados a esses processos foram aqueles próprios do que podemos chamar de trabalho escolar, envolvendo não só o trabalho docente como também o trabalho discente. Entretanto, também compareceu nesse cenário o trabalho de outros sujeitos que participavam desses processos e/ou davam o suporte necessário para que acontecessem: a ação dos trabalhadores técnico-administrativos envolvidos com a orientação pedagógica e a assistência social a professores e alunos, alguns deles, observados e entrevistados; a atuação de trabalhadores envolvidos com os vários setores, departamentos, diretorias e coordenações, responsáveis pelas ações de administração, a manutenção e o suporte à infraestrutura necessária ao funcionamento das escolas; os trabalhadores terceirizados, sob condições precarizadas em relação a salário, jornada de trabalho e às próprias relações sociais estabelecidas na realidade investigada.

No que diz respeito a estes últimos, por exemplo, ainda que o foco da pesquisa tenha sido o trabalho mais estritamente relacionado aos processos educacionais, importou registrar e/ou sinalizar parte do que acontecia no entorno desse trabalho. Ao se realizar a pesquisa de campo nas escolas indicadas, a observação do aspecto de aparente invisibilidade e desimportância sociais conferido às ações dos trabalhadores da manutenção e da limpeza foi bastante significativa. No COLTEC, quando se observava um dos espaços de encontros dos grupos de alunos, um desses trabalhadores executava suas tarefas – recolhendo o lixo e limpando as lixeiras – ignorado pelos alunos, tendo ficado surpreso com um “bom-dia” destinado a ele, o qual ele só reconheceu na segunda saudação, mais enfática. Alguns dos alunos observaram isso com certa estranheza, mas também pareceram surpresos com a atitude destinada ao trabalhador, estranheza esta que só foi compreendida mais tarde durante a pesquisa, ao serem acompanhadas algumas das aulas de química, nas quais, a cada encontro, um dos alunos ficava responsável por varrer a sala, e alguns reclamavam perguntando se não tinha faxineira na escola e “por que tinham que fazer isso”. Algo parecido ocorreu no Campus I do CEFET-MG, quando alguns alunos se aproximaram durante uma conversa com um dos trabalhadores da manutenção e foram apresentados a ele.

O trabalho dos faxineiros passava *despercebido*, quase sem matéria-prima visível, quase sem um produto que se pudesse apresentar como resultado de *trabalho produtivo*, a não ser a colaboração para que se realizasse o *trabalho não-material* característico dos processos educacionais no interior das escolas, tal como discutido por Paro (1993) ao incorporar a proposição de Saviani (1984) de que o adequado à discussão do trabalho escolar seria a contraposição entre trabalho material e trabalho não-material, o que, reforçamos, vem ancorado em Marx (1980, p. 403-404) acerca da produção não-material (imaterial). É desta forma de produção e de trabalho que se trata quando se volta o olhar para o trabalho escolar no interior das instituições investigadas, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do ponto de vista dos professores.

De todo modo, importa observar e não perder de vista que, nas relações que se estabelecem na formação social capitalista em que vivemos, de natureza mercantil, necessariamente, há a implicação da

[...] existência de uma mercadoria que, uma vez adquirida e consumida em combinação com as matérias-primas e instrumentos de trabalho (meios de produção), incorpore um valor adicional às mercadorias produzidas. **A força de trabalho, e não o trabalho, constitui-se nessa mercadoria particular da produção capitalista**, cuja utilidade reside na capacidade de gerar uma quantidade de valor maior que seu próprio valor. **O que constitui o objeto de troca entre capitalista e assalariado não é o trabalho, mas a força de trabalho** (FRIGOTTO, 2006a, p.78, grifos nossos).

E aqui se trata de trabalho assalariado de professores, que vendem sua força de trabalho, do trabalho escolar dos alunos, que projetam seu “salário” por meio da nota, e é adequado e pertinente considerar que, embora se trate do trabalho escolar tendo em vista seu caráter não-material, não há como ignorar as fronteiras em relação ao que se pode considerar trabalho produtivo nesse contexto. Assim, é “*produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo o trabalho* que gera diretamente mais-valia, isto é, *valoriza* o capital” (MARX, 1985, p.109, grifos do autor). Desse ponto de vista, é preciso ter no horizonte os limites nos quais um trabalho não-material está imbricado em um trabalho produtivo, para efeito de distinção e apreensão dos significados, já que se trata da ação humana em si, na sua totalidade, como tratado, anteriormente, em Kosik (2002).

Retomando o que nos diz Vitor Paro (1993, p. 137), ao iniciar o “estudo da natureza do ‘processo de produção’ escolar”, o autor ressalta que estabelecer “com precisão a própria posição da escola no contexto global da sociedade” é uma das formas de lidar com a discussão do trabalho escolar relacionado à forma de produção não-material. Tratando da *administração escolar* em todas as suas nuances, Paro (1993) localiza a escola “no seio da superestrutura, como uma das instituições da sociedade civil”, e aprofunda a “compreensão do trabalho que se realiza na escola”, “já que uma observação imediata tenderia a contradizer” a afirmação desse lugar da escola. Para ele,

um simples exame das condições concretas em que se realiza a educação escolar bastará para identificar elementos que são próprios da produção que se realiza no nível da estrutura econômica. O mais flagrante desses elementos aparece no ensino privado, onde o trabalho do professor, por exemplo, constitui-se, do ponto de vista da produção capitalista, um autêntico trabalho produtivo. [...] [Ao] aplicar seu dinheiro na compra de força de trabalho, o empresário do ensino não está preocupado apenas com a utilidade do produto que resultará no fim do processo. Por mais interessado que seja ele nos destinos da educação e na qualidade do ensino de sua escola, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que o montante que ele investiu. E só enquanto isto assim acontecer ele poderá permanecer enquanto capitalista (PARO, 1993, p.137).

Pode-se dizer que o trabalho escolar produzido caracterizar-se-ia, então, como tipo de trabalho produtivo que “poderia servir de argumento para se advogar uma identidade entre a escola e a fábrica, já que a ambas se aplica o modo de produção capitalista”, e a “tentativa de identificar uma especificidade do processo pedagógico escolar” estaria frustrada, como afirma Paro (1993, p. 138). No entanto, continua o autor, essa “conclusão [...] não resiste a uma análise mais acurada da questão”, já que, no modo de produção capitalista, as regras vigentes “na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do

corpo social”, e, “no caso da escola, trata-se de examinar, por conseguinte, se o modo de produção se *generaliza* (ou pode **generalizar-se**), aí, a ponto de descaracterizá-la enquanto instituição específica da superestrutura”. O autor afirma ainda, tomando Saviani (1984)⁷ como referência, que a questão não poderá se resolver

apenas pela consideração do trabalho pedagógico escolar enquanto trabalho produtivo ou improdutivo, já que na prática, podemos ter um trabalho em educação que gera mais-valia idêntico, em sua realização concreta, a outro trabalho em educação que não gera mais-valia (PARO, 1993, p. 138).

Paro (1993) afirma, ainda, que o entendimento do conceito de “trabalho produtivo” não é derivado do conteúdo do “trabalho”, “mas de sua forma social específica”, tal como afirma Marx (1980, p. 138), para quem “*um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo*” (MARX, 1985, p.115, grifos do autor).

A proposição de Saviani (1984) de que, descartando-se “a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação”, passa-se a tratá-lo “à luz da contraposição entre trabalho material e trabalho não-material” é incorporada por Paro (1993, p. 139). Tal proposição parte dos indicativos de Marx (1985), no *Capítulo VI Inédito de O Capital*, sobre a produção não-material para elaborar os indicativos “da possibilidade ou não de generalização do modo de produção capitalista na escola”. Ancorar a discussão sobre a especificidade da atividade educativa escolar no que afirma Marx sobre o trabalho não-material (ou imaterial) implica considerar que

a produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso, [...] entre produção e consumo como mercadorias vendáveis [...]. Nessa esfera, em regra, fica-se na forma de transição para a produção capitalista [...]. 2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...]. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica a empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é *trabalhador produtivo*. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas (MARX, 1980, p. 403-404, grifos nossos em negrito).

Paro (1993, p. 140) explica que Saviani (1984) lança mão dessa perspectiva aberta por Marx e que o autor analisa de forma mais aprofundada a “natureza do processo pedagógico que tem lugar na escola”, concluindo que, nesse processo, o modo de produção capitalista não se aplica plenamente, “em virtude da natureza própria do fenômeno educativo”.

No interior das escolas, ao longo do período de observações realizadas,

⁷ Cf. Saviani (1984).

acompanhando-se, de forma mais geral, o cotidiano de alunos, professores e outros sujeitos ou, de forma mais específica, as aulas nos laboratórios e nas salas de aula convencionais, foi possível identificar o que Marx (1980, p. 403) nos indica em termos de uma produção que não é possível se separar da ação humana de produzir – como acontece com os professores, entre outros sujeitos citados acima. Assim, o que é produzido, não só pelos professores, mas também pelos alunos, é valor-de-uso que não poderia ser considerado mercadoria vendável de fato. O que se produz no trabalho escolar não se torna, necessariamente, mercadoria com valor-de-troca e resultante de *trabalho produtivo*, ainda que colabore, como *trabalho não material*, para a formação de trabalhadores produtivos cuja capacidade de produção, como parte integrante da força de trabalho, os colocaria como fonte de *trabalho vivo* adquirida no mercado pelo proprietário do capital.

Essa é a força de trabalho presente na escola, mercadoria por excelência no modo de produção capitalista e produto especialmente potente em se tratando da sua natureza pedagógica, de trabalho escolar a partir do qual professores, alunos e demais sujeitos envolvidos nos processos educacionais no cotidiano escolar produzem e desenvolvem não apenas conhecimento, mas o que se pode produzir com ele, produzindo-se a si mesmos. Especialmente nas escolas de EPT, nas quais a preparação para o mundo do trabalho se mostra de forma bastante evidente, importa considerar que “o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (FRIGOTTO, 2006a, p. 146). Ainda nas palavras do autor, é importante ter claro que

todo esforço do capital (e do capitalista) é, então, de ampliar a taxa de mais-valia, taxa essa que mede o grau de exploração força de trabalho. O que interessa ao modo de produção capitalista não é a utilidade de bens para seus produtores, mas a troca; não é o trabalho humano em si, mas a quantidade de trabalho consumido e repartido entre os diversos setores de produção. **O valor de troca, por sua vez, não é determinado pelo trabalho isolado de cada trabalhador, mas pelo trabalho socialmente necessário num contexto histórico determinado.** Ele varia de acordo com a produtividade do trabalho, determinada basicamente pelo desenvolvimento das forças produtivas (FRIGOTTO, 2006a, p. 78-79, grifos nossos).

Pode-se dizer que isso nos remete à lida com as fronteiras entre o que se possa considerar como trabalho não-material e/ou como trabalho produtivo, como indicado anteriormente, no sentido de que não há como ignorá-las, já que,

[...] se de fato é relevante entender a natureza específica do trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial [não-material], nas relações de produção capitalistas, **mais relevante é apreendê-los e entendê-los como complementariedade necessária de uma mesma totalidade na visão do trabalho e do trabalhador coletivo** (FRIGOTTO, 2006a, p.144, grifos nossos).

Isso é o que perpassa o olhar para o trabalho escolar nas escolas de EPT, tanto do ponto de vista das observações realizadas quanto dos depoimentos pinçados a partir das entrevistas com os sujeitos.

O TRABALHO ESCOLAR

O *trabalho não-material* de professores e alunos, supostamente improdutivo aos olhos do capital, materializa-se quase como uma simulação do devir de trabalho para o aluno.

Ele se torna um trabalhador com o qual eu negocio... Eu nunca tinha... Toma traulitada! É isso mesmo. [...] Porque eu estou fazendo exatamente isso com meu aluno. **A nota é o salário. É exatamente o que eu estou fazendo: a nota é o salário.** Você está me dizendo que eu faço simulacro? [...] Você está fazendo uma pergunta técnica e eu continuo pensando: será que minha aula é simulacro? Será que eu estou fazendo simulacro? **No final das contas, será que eu estou treinando esses meninos para serem bons empregados ou bons empregadores?** (PCT. JOANA, 51:05-1:16:45, grifos nossos).

[...] **Para um lado, acaba que... é reconhecido por nota, por avaliações.** No entanto... um conteúdo mais subjetivo. [...] E ali, de alguma maneira, ele vai ser avaliado: ou por prova ou por outras avaliações mais pontuais (PCT. ANTERO, 32:14, grifos nossos).⁸

O que pôde ser observado ao longo da pesquisa nas escolas foi que o ensino ofertado segue uma lógica de organização no cotidiano de modo que se torna quase um ensaio do futuro ambiente de trabalho a que os alunos aspiram ter acesso. O que é oferecido, e exigido, nos experimentos, nos exercícios, nas lições e nas outras ações relacionadas à formação que experimentam acaba por se constituir, para eles, em uma suposição do que seria a vida na profissão que pretendem exercer. A escola se torna, na prática diária das ações de trabalho escolar, uma projeção de um suposto local de trabalho, no futuro, com tarefas específicas e programadas, com seus horários bem-definidos, intervalos de descanso, horário para refeições em refeitórios locais, às vezes, com pouco ou nenhum tempo de recuperação para a tarefa seguinte a ser executada, guardadas as devidas proporções e especificidades de um e de outro, escola e local de trabalho.

Aqui, ao invés de você dar a força [de trabalho] por um salário, você dá por notas. Você precisa de pontos pra passar de ano. [...] o que a gente vai enfrentar por aí, não dá pra gente saber se não estiver lá... (ACT. ANDREA, 14:40, grifos nossos).

A escola está ensinando a gente como nós vamos nos portar diante do trabalho, do patrão, da relação [...] **o ensino técnico está preparando a gente para o mercado de trabalho e então a gente aprende para estar preparado para o que a gente vai fazer** (ACF. NANA, 32:02, grifos nossos).

No caso da escola, eu faço um trabalho, eu faço tipo assim, **trabalho para a escola, mas não que vá trazer um benefício para a escola; eu faço um trabalho para mostrar que eu sei aquilo e recebo os pontos.** Agora, na vida profissional, eu faço um trabalho que vai beneficiar alguém, alguma empresa, e aí eu recebo dinheiro por isso ou então alguma outra gratificação (ACF. ACÁCIO, 13:45, grifos nossos).

[...] São iguais às aulas de laboratório e nas aulas mais teóricas mesmo, que é aquela questão da disciplina, de você chegar em um horário e sair em outro, você fazer as atividades porque é sua obrigação, seu dever. **A troca de investir nele seus pontos que**

⁸ Os professores e os alunos entrevistados são identificados por pseudônimos precedidos por PTC. (professor) e ATC. (aluno) na sua identificação em relação ao COLTEC e, da mesma forma, por PCF. e ACF. em relação ao CEFET-MG. Os números que se seguem a cada identificação indicam a minutagem de referência e a localização das falas nas gravações e nas transcrições das entrevistas. As entrevistadas ocupantes de cargos técnico-administrativos em educação (TAE) em ambas as escolas foram também incluídas com a identificação destinada a professores.

vão te manter na escola ou vão te fazer passar de ano. Mas com certeza o funcionamento é quase que total igual a uma empresa (ACF. JORGE, 19:13, grifos nossos).

[...] **a gente fez [a monitoria] como se fosse um estágio, mas a gente não recebia; a gente contou as horas que a gente tem para a gente pegar o diploma.** A gente tem que cumprir um tanto de horas. **Então a gente não recebeu, mas recebeu em horas. Se a gente fosse trabalhar lá fora, vai trabalhar para trocar em dinheiro.** [...] Dava manutenção em equipamento, ajudava em sala de aula, esse tipo de coisa (ACT. JUDITE, 16:10, grifos nossos).

De todo modo, tanto professores quanto alunos entendiam que o que se passava na escola, embora se admitisse e até se assumisse a simulação do futuro trabalho como algo natural, não era, de fato, o que se encontraria fora dali numa situação específica de trabalho em determinada área de formação considerada. Do contrário, estaríamos incorrendo no equívoco, já apontado por Paro (1993, p.138), de afirmar a “identidade entre a escola e a fábrica” em se tratando de dois universos nos quais opera o modo de produção capitalista, mas em cujas especificidades operam processos distintos. Os que operam na escola a colocam como instituição específica da superestrutura, e importa deixar claro que, ainda que se identifique a tendência de aproximá-la o máximo possível de um devir de trabalho produtivo, isso ocorre por força da tendência de atrelamento às regras vigentes no modo de produção em que vivemos. Isso pode ser percebido na afirmação de um dos professores: “É área técnica, não podem errar” – referindo-se às tarefas de cálculos para experimentos posteriores na área de eletrotécnica.⁹

Nesse cenário, o ritmo intenso dos dias nas escolas revelou que os alunos têm um ajuste quase automático aos tempos e às divisões de tarefas, o que indica um condicionamento e uma conformação aos horários, sendo pontuais ao extremo dependendo de quem coordenaria as atividades seguintes (com maior ou menor rigor), ou avaliando, por outro lado, o alargamento dos limites em relação a isso. Isso pôde ser percebido na declaração feita por um aluno dizendo que iria “matar aula de português de novo” e que iria “ficar só com 50%” de presença na aula daquele dia, já que a outra parte seria dedicada à pelada de futebol que se iniciava na quadra de Educação Física, onde se encontrava.

A comparação da jornada de trabalho escolar com a jornada de trabalho profissional a que os alunos aspiram é quase que inerente às estratégias educacionais, sendo que aquela é entendida como algo menor do que esta. O valor conferido ao que significa o trabalho produtivo e produtor de mercadorias, mas não ao trabalho escolar (de professores e alunos), parece confirmar o passar despercebido sobre o qual já escrevia Marx (1980, p. 404) acerca do trabalho que se realiza na escola, entre outros, diante da maior valoração das manifestações da produção capitalista. A intensidade da jornada escolar, entretanto, é algo que se observa e que, por vezes, incomoda no cotidiano das escolas, devendo ser objeto de reflexão.

Por parte dos alunos, esse aspecto apareceu mais de forma indireta, nas considerações acerca do que significavam os momentos e/ou as atividades nas quais teriam uma

⁹Diário de Campo CEFET-MG (2012). A identificação de passagens e observações registradas nos Diários de Campo do CEFET-MG e do COLTEC aparecem com as falas dos sujeitos registradas entre aspas e referência ao observado, como forma de dispensar a inserção de uma nota de rodapé.

compensação, um relaxamento em relação ao que enfrentavam no cotidiano das atividades escolares, como pôde ser percebido na fala da aluna Lídia (ACF., 21:30): “Você precisa ter um momento de folga, um momento com os amigos, um momento de reflexão, um momento de descobrimento pessoal também, para poder continuar seguindo sempre, senão você simplesmente desaba, você não dá conta, sabe?”. Também a aluna Dinha (ACF., 11:13) referiu-se a esse aspecto de forma indireta ao afirmar que “os professores de laboratório, do técnico, costumam falar que o laboratório é nosso momento de folga, mas eu acho que isso valia mais para o ano passado [no segundo ano]”. No CEFET-MG, afirmaram que era “meio difícil fazer certas coisas. Por quê? Por causa do tempo mesmo. Às vezes, o tempo atrapalha. Às vezes, muitas provas junto com esse trabalho [de avaliação da disciplina]” (ACF. LÉO, 00:01); e, quanto ao COLTEC, disseram:

... pode ser uma maneira que a gente acha de distrair um pouco, de parar um pouco de pensar só no Colégio. Tem gente que não precisa disso. Tem gente que tá bem de estudar o dia inteiro, de não sair, de ficar em casa, colégio-casa, casa-escola, sabe...? [...] Porque a gente tem que passar de ano, tem que terminar o curso, tem que fazer estágio, tem que passar no vestibular, tem que arrumar emprego [...] **Você tem que se divertir também, porque senão, não dá pra continuar. Você vai ficando tão agoniado com a situação que fica complicado** (ACT. ANDREA, 11:30-12:50, grifos nossos).

Os professores foram mais explícitos em relação à questão, indicando elementos específicos nos quais consideravam que poderia haver alguma mudança em relação a como se estabelecia a jornada de trabalho escolar dos alunos.

Eles vivem num estresse muito grande aqui, os nossos alunos. **Eles têm muita responsabilidade, muito trabalho, uma carga horária muito alta e, cada vez mais, eles [os responsáveis pelos programas dos cursos] querem aumentar isso, aumentar mais a carga horária... e não sei até que ponto esses meninos aguentam. Eu aguento, mas alguma coisa sacrifica nisso aí...** (PCF. FAUSTO, 40:25, grifos nossos).

A gente só vê os meninos conversando a respeito da prova, do trabalho que têm que entregar, de uma atividade, que já vai chegar em casa, já vai ter que pegar um livro, porque no outro dia tem uma prova. Eles têm uma exigência muito grande deles mesmos com eles mesmos. [...]. **A carga horária nossa é maçante; o aluno tem aula de manhã e de tarde todos os dias. Eventualmente um dia só que ele não tem aula, na parte manhã ou pela tarde, mas geralmente ele fica muito apertado aqui** (PCF. EMÍLIO, 06:46, grifos nossos).

Não funciona! Esse modelo de ensino nosso não funciona! É desumano! O aluno tem que fazer aquelas disciplinas, as mesmas disciplinas. E tem que fazer! Agora pensa bem: **um cara que tem a ver mais com o lado artístico, como é que ele vai aguentar fazer um curso de eletrônica**, e ele entrou para fazer um curso de eletrônica. Eu penso o contrário. Você tem 40 alunos, 40 seres humanos completamente diferentes. Muitos gostam de música, têm facilidade. Se se trabalhar isso com ele, ele vai ser um grande músico, um grande artista de teatro. Mas não estimulam isso: esse é um cara de eletrônica, de eletrotécnica, de mecânica... **Isso é desumano. Você não acha que é desumano? [...] 40 aulas por semana, 38 aulas por semana. Não aguenta!** (PCF. DIRCEU, 1:09:20, grifos nossos).

Pode-se perceber que há certa preocupação com a formação quando esta se volta apenas para o aspecto profissional, mesmo porque as questões colocadas nas entrevistas com os sujeitos levaram em conta, como objeto privilegiado nas observações, as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer, que seriam parte de uma formação mais ampla. Esse aspecto provoca e/ou leva a pensar a formação de modo integrado,

e não apenas voltada para elementos próprios das profissões relacionadas a cada curso específico. Isso não acontece só em relação ao trabalho escolar dos alunos, em termos do que vivenciam e experimentam na sua formação no interior das escolas, mas também sinaliza a necessidade de se discutir a própria condição dos professores como trabalhadores da/na educação, o que passa pelas possibilidades, em grande parte das vezes, de algo não realizado, de diálogo com os pares.

[...] a escola tem aquele objetivo muito maior, de currículo, de meta, de cumprir carga horária, de passar conteúdo. Por exemplo, eu vejo que a carga horária de alguns... às vezes muda, do primeiro, do segundo... **os alunos reclamam, a família fica apavorada: "Gente! Essa carga horária enorme!"** (PCT. ANDRESSA, 37:10, grifos nossos).

[...] o espaço na escola também tem uma coisa forte de educativo, no sentido da rapidez e do fluxo. "As coisas têm que caminhar!". **Aí a gente não tem muito tempo para o encontro, para debater... Eu sinto falta disso, mas é porque eu tinha outro modelo de escola, e eu achava que ia realizar isso aqui, e não realizei** (PCT. ISADORA, 01:15, grifos nossos).

A possibilidade de diálogo sobre o próprio trabalho perpassa o entendimento da escola como espaço desse trabalho, cujo âmbito não está restrito ao fato de se conduzirem as tarefas em referência apenas às aulas e às demais atividades que estão diretamente relacionadas à formação dos sujeitos. As atividades relacionadas à preparação das aulas e dos experimentos em laboratórios, ao estudo e à pesquisa, direta ou indiretamente relacionados às ações no ensino e ao desempenho de funções de administração e coordenação, embora abordadas de forma direta somente por pequena parcela dos entrevistados, são indicadas como parte da intensa jornada de trabalho escolar dos professores.

Por quê? Porque um trabalho bem-feito, um artigo bem-feito, um texto bem-feito, um livro bem-feito, ele precisa de tempo para maturar. **Não dá para você fazer... [do jeito que a CAPES exige (risos)] Não. Só que você tem que fazer 300 por ano. Isso é trabalho.** E é aquela perspectiva cristã, judaico-cristã do trabalho. E é pesado, é cansativo, é doloroso... Eu tive que escrever... [...]. **É da violência mesmo com seu corpo. E com tudo: de ficar, começar a trabalhar às sete horas da manhã, sentada, raramente levantar, levantar para almoçar 10 minutos e voltar para o computador, ficar até três horas da manhã tomando [energético] pra você dar conta, porque tinha que dar produção, porque tinha que entregar o negócio no prazo para a editora.** Isso é trabalho. Embora seja prazeroso escrever sobre determinadas coisas que eu gosto ou para mim seja prazeroso de vez em quando ter essas arrancadas, de vez em quando eu gosto. Mas eu quero ficar 15 dias sem fazer nada, para o meu corpo se recuperar. **E eu tive que fazer isso seis meses direto. Isso para mim é trabalho. E é claro que isso afeta a qualidade das minhas aulas** (PCT. JOANA, 43:55, grifos nossos).

Então ela [a escola] está esperando com essa força de trabalho o quê? A eficiência da força de trabalho, os resultados, o produto que esses professores vão devolver. O produto vai ser o quê? O índice de aprovações, reprovações, quantidade de conhecimento que foi passado e tal. Sob essa análise dá para ver, claramente, que esse modelo é o modelo industrial, não é o modelo pedagógico. **Aí que eu acho que o enfoque e o problema da escola é exatamente esse: que ela pode se estabelecer e se estabelece sob a ordenação do mundo do trabalho capitalista, mas ela essencialmente foge disso. Então fica uma dialética nesse troço aí: porque ela é pedagógica, mas, ao mesmo tempo, se estrutura de maneira antipedagógica** (PCT. TONI, 43:42[iii] , grifos nossos).¹⁰

¹⁰ Algumas das entrevistas foram realizadas em dois ou três encontros, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Daí a minutagem de alguns excertos ser indicada com o complemento de [ii], para se referir à transcrição do segundo encontro, e [iii], para indicar terceiro encontro.

A intensificação do trabalho docente fica evidente nos depoimentos dos professores Toni e Joana. O trabalho não-material, *despercebido* na realidade, das várias atividades envolvidas no leque de responsabilidades e tarefas assumidas pelos docentes revela-se nas contradições provocadas pela ordenação capitalista dos processos de trabalho escolar, a exemplo do que ocorre em relação aos alunos. Os âmbitos de ensino e pesquisa, por exemplo, articulam-se nas reflexões dos professores quando indagados acerca do seu trabalho, indicando que as tensões provocadas, nesse contexto, colocam em evidência a produção *material* dos livros e/ou dos artigos a serem produzidos, anualmente, por exigências relacionadas aos critérios de avaliação do trabalho docente realizado. Assim, cobra-se não só o cumprimento das tarefas em relação ao ensino, mas também, e particularmente, certo resultado em termos de produção acadêmico-científica, que chega às raias do comprometimento da saúde dos docentes.

Sguissardi e Silva Júnior (2009), com base num estudo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras e análises de depoimentos de professores-pesquisadores, afirmam que, “em sua maioria, [esses professores] levam trabalho para casa. Em um dos casos, o docente estava doente e, mesmo neste estado, pretendia fazer leitura de tese de orientando”. Ressaltam, no entanto, que “há alguma resistência a este hábito atual, inexistente em outras épocas”. Segue-se, na narrativa dos autores, o depoimento de um dos professores entrevistados sobre o caráter dessa resistência, intimamente relacionada ao fato de se querer preservar o fim de semana e privilegiar “mais uma atividade cultural”, relacionada à convivência com a família e os amigos, na qual “não tem trabalho”, e isso seria uma forma de se preservar, de se equilibrar (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 230). Ainda que essa se trate de pesquisa realizada nas IFES, enquanto aqui se tem as escolas de EPT como foco, a referência nos é bastante significativa, em termos não só dos aspectos característicos inerentes ao trabalho dos professores entrevistados no COLTEC e no CEFET-MG, como também em relação às próprias características destas duas instituições, uma delas, instalada num campus universitário, e a outra, com status de IFES.

De todo modo, o cenário que se mostrou a partir das entrevistas com alunos e professores nesta pesquisa pôde ser conferido no acompanhamento do cotidiano das escolas, nas observações realizadas. Ele poderia ser sintetizado no ritmo frenético das atividades escolares em alguns dias, expresso na tensão de algumas aulas e/ou experimentos nos laboratórios, na transformação dos corredores e dos locais de passagem e permanência nos campi das escolas em espaços de trabalho escolar, de estudo, de recuperação do tempo perdido ou de busca para concluir tarefas por fazer que, na noite anterior, não puderam ser finalizadas em casa.

Esse contexto também se mostrou nas ações e nas atividades cotidianas dos professores, observadas e acompanhadas ao longo dos dias, percebidas tanto em alguns procedimentos de preparação de aulas e experimentos nos laboratórios, em momentos dedicados à pesquisa e à produção acadêmica, individual e/ou coletivamente nos gabinetes e nas salas de trabalho, quanto no desempenho de algumas funções de administração, chefia e coordenação de alguns destes locais.

Em algumas das entrevistas realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados, tanto no COLTEC como no CEFET-MG, enquanto se conversava com os professores, foi possível observar parte dos seus respectivos cotidianos de trabalho para além

da sala de aula e do preparo de atividades pedagógicas. Em pelo menos três delas, enquanto conversávamos, os professores, no desempenho de funções de coordenação e administração, atravessaram a entrevista dando conta de encaminhar providências e atender a colegas e alunos, estes últimos, também em relação a atividades pedagógicas específicas das disciplinas que lecionavam. Em pelo menos outras duas, questões relacionadas à pesquisa e à produção acadêmica, individual e coletivamente, também ficaram evidentes em acertos de encaminhamentos e providências realizados em intervalos para um café.

O trabalho escolar se mostrou, dessa forma, não-material, intenso, trabalho vivo que não chega a produzir valor-de-troca, improdutivo na materialização de um produto que não se pode, facilmente, colocar em circulação com a mais-valia que interessa à produção tipicamente capitalista. Por outro lado, não se pode deixar de reforçar o que está em pauta quando se volta o olhar para o trabalho no interior da escola na *complementariedade necessária de uma mesma totalidade*, sublinhada por Frigotto (2006a) em termos da natureza específica do trabalho.

Assim, ainda que o trabalho nas escolas pesquisadas se manifestasse e tenha sido analisado dessa forma, importa considerar, como indica Marx (1980, p. 138), “sua forma social específica” fora delas. Nesse sentido, a maneira como os sujeitos entendem e/ou concebem o trabalho remete às formas predominantes de trabalho produtivo, produtoras de valor-de-troca e de mais-valia, secundadas por outras que apontam para as perspectivas de um provável trabalho concreto, cujo valor-de-uso é evidenciado nas referências ao prazer e à satisfação em exercer determinadas funções e tarefas. Assim, ficar-se-ia com a impressão de que esta forma de trabalho concreto seria boa, e aquela outra, de trabalho produtivo, ruim, o que não corresponde, exatamente, à realidade se se considerarem de forma crítica as relações sociais envolvidas e as possibilidades de superação, apropriação e emancipação do ser humano em relação à sua própria vida. Nesse sentido, os modos como os sujeitos entendem e vivem o trabalho precisam ser analisados.

O TRABALHO PARA OS SUJEITOS

O trabalho é entendido pelos professores e pelos alunos entrevistados como necessidade, ocupação, função assalariada, contribuição à formação social em que vivemos e como forma de realização, de prazer e satisfação com o realizado. Esses modos de entender e de viver o trabalho apresentam-se no âmbito das várias ideias em relação a trabalho expressas pelos entrevistados e remetem à discussão de Frigotto (2009) sobre a polissemia da categoria *trabalho*. Embora seja prematuro afirmar que se está a considerar um *conteúdo histórico, empiricamente verificável e/ou uma categoria heurística ou analítica*, como indica Thompson (2001, citado por Frigotto, 2009, p. 178)¹¹ acerca da discussão sobre classe social, por exemplo, é essa a referência para ajudar a entender e dar organicidade ao que se pôde apreender das observações e das entrevistas em relação a trabalho.

¹¹ A referência indicada por Frigotto (2009) originalmente é: THOMPSON, Edward P. *Revista Eletrônica Marxismo Revolucionário Atual*, 2008. Disponível em: <www.mra.org.br>. Acesso em jan. 2013. Ocorre que o endereço eletrônico não está mais acessível/disponível, motivo pelo qual optamos por indicar a versão impressa em Thompson (2001).

As análises de Frigotto (2009) acerca da polissemia da categoria *trabalho* são levadas em conta aqui, deixando-se claro que existem limites ao se incorporar apenas uma parcela dessas análises e, ainda, riscos advindos daí, particularmente em relação a se não incorporar, de fato, a totalidade do que apresentam. Este é um aspecto que o próprio autor ressalta quando conclui seu percurso de abordagem dos termos “trabalho”, “emprego” e “classe” nas *mediações histórico-sociais da polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias*, passando pelas *indicações sobre a polissemia da categoria trabalho, emprego e classe social*. Sendo assim,

ao tomarmos a classe como categoria historiográfica, poderemos ver historiadores dispondo do conceito com dois significados diferentes: a) com referência ao conteúdo histórico correspondente, empiricamente verificável; e b) como categoria heurística ou analítica, recurso para organizar uma evidência histórica cuja evidência direta é muito mais escassa. No meu modo de ver, tal conceito pode ser adotado com propriedade em ambos os sentidos. *Todavia, confusões geralmente surgem quando nos deslocamos de uma acepção para outra* (THOMPSON, 2001, p. 272, citado por FRIGOTTO, 2009, p.178, grifos deste último).

Frigotto (2009) ressalta os riscos de confusões justamente ao se passar à análise da *compreensão imanente e da historicidade dos fundamentos do pensamento de Marx*, em que aborda os estudos de Lessa (2007) e Tumolo (2003). Para aquele, “a confusão semântica em relação a trabalho, classe proletária, sujeito revolucionário, conduz os mais destacados pedagogos de esquerda a *ilusões* em relação a ciência, tecnologia e educação integral”, e, para Tumolo (2003), “o não entendimento do trabalho concreto, abstrato e produtivo em Marx no sistema do capital conduz educadores e movimentos sociais a entender o trabalho como princípio educativo – *um lema sem consistência teórica*” (FRIGOTTO, 2009, p. 191, grifos do autor). Frigotto entende que o deslocamento anunciado por Thompson (2001) efetivou-se nos estudos de Lessa (2007) e Tumolo (2003) e que, na sua compreensão,

disso decorre [...] [da] dificuldade de Lessa perceber que Antunes [1999], Iamamoto [2007]¹² e Saviani [1994],¹³ com recortes diversos, estão empenhados em entender o trabalho no processo histórico e, como tal, situam suas análises no sentido oposto das abordagens do *adeus ao trabalho*. Do mesmo modo, entende-se sua dificuldade de ver a possibilidade de positividade da ciência, da técnica e avanços das forças produtivas dentro do sistema capitalista ou ter uma perspectiva de educação escolar omnilateral ou politécnica. No mesmo sentido e de forma mais intensa, Tumolo efetiva esse deslocamento e é conduzido à percepção de que é impossível pensar o trabalho como princípio educativo sob o capitalismo. Neste, o trabalho se efetiva de forma puramente negativa. Paradoxalmente, na forma com que conduz a análise, acaba dando ao capital o caráter antediluviano (FRIGOTTO, 2009, p.191-192).

De qualquer forma, Frigotto (2009, p. 173-174) vai chegar a essas conclusões depois de passar em revista os vários significados e qualificações conferidos ao termo “trabalho” e indicar que se caminharia em duas dimensões: a oferta de “verbetes, com algum detalhe, sobre as várias qualificações”; e uma segunda,

¹² Cf. IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro e a e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

¹³ Cf. SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al/ (Orgs). **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

mais complexa, que seria “buscar apreender o sentido delas em sua historicidade e como são apreendidas na vida real da classe trabalhadora”.¹⁴ Nesta última, ressalta a importância de textos que partem, especialmente, “da obra de Lukács (1976, 2004)¹⁵ sobre a ontologia do ser social em Marx, que tratam o trabalho na sua dimensão ontocriativa, em contraposição às formas históricas que assume”, particularmente em relação às formas do “trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista”. É nessa dimensão ontocriativa que “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (FRIGOTTO, 2009, p. 173-174).

Assim é que, nas observações e nas entrevistas realizadas, essa polissemia foi expressa pelos sujeitos em relação ao ponto de vista da necessidade, de uma ocupação que se assume como modo de sobreviver na formação social predominantemente capitalista em que vivemos. Os alunos, por exemplo, expressaram seu entendimento de trabalho na direção do que seria o trabalho produtivo, gerador de valor-de-troca, de mais-valia, ajustado ao modo de produção capitalista, sem maiores preocupações quanto à forma desse trabalho nem quanto às relações sociais ali envolvidas. Pode-se dizer, em parte, que estaria ali caracterizado o trabalho produtivo, discutido a partir de Marx (1985), e que, ainda que sinalizassem alguns indícios que remetiam ao prazer e à satisfação no que se faz, os alunos tinham a exata noção de que não seria esse trabalho produtivo que traria felicidade. Tal tipo de trabalho se faz para adquirir dinheiro e suprir as necessidades de sobrevivência; a rigor, nada mais que isso, deixando a impressão de que uma ampla gama de realizações estaria vinculada a outro âmbito da vida e que o trabalho não participaria disso.

Sem o trabalho, você não vai conseguir entrar no sistema capitalista. Você não vai conseguir ganhar um salário para poder consumir, depois receber, trabalhar de novo e consumir. **Então eu acho que o trabalho como profissão está mais ligado à necessidade de todo mundo. Para suprir suas necessidades** (ACT. GINA, 17:00, grifos nossos).

trabalho pra mim é uma coisa necessária. querendo ou não, você tem que fazer, porque você tem que sustentar... sustentar sua família. [...] na minha vida profissional vou procurar trabalhar com uma coisa que me dê prazer, **porque eu não vou ver o trabalho como um castigo, como alguma coisa ruim...** (ACF. VICENTINHO, 00:00, grifos nossos).

Aplicar o que você aprendeu, ou que você vai ter que exercer, a troco de fins monetários, né? **Acho que realmente é a base. Trabalho é o final do que você faz a vida inteira.** Você estuda, estuda, estuda, vai lá faz o curso técnico ou profissionalizante, enfim, pra você conseguir o trabalho. **Na verdade, no final é dinheiro** (ACF. JORGE, 17:49, grifos nossos).

Então, o trabalho é isso. **Você tem que descobrir alguma coisa que só você goste de fazer, para que os outros aproveitem de você, e você ganhe dinheiro deles** (ACT. JOTINHA, 38:18, grifos nossos).

¹⁴ Na primeira dimensão, Frigotto (2009, p. 174) aponta (a) BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988; (b) CATANI, Antônio (Org.). **Trabalho e tecnologia**: Dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 2002; e (c) PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. [Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz].; e, na segunda dimensão: (d) NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989; MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005; e (e) NAREDO, José Manuel. Revisión de la mitología del trabajo y de la producción. In: _____. **Raíces económicas del deterioro ecológico y social**. Mas allá de los dogmas. Madrid: Siglo XXI, 2006. p. 151-183.

¹⁵ Cf. LUKÁCS, George. *Ontologia dell'essere sociale*. I. Roma: Editori Riuniti, 1976; e _____. *Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos e Ontología del ser social*: el trabajo. In: INFRANCA, Antonino; VEDDA, Miguel (Org.). **Ontología del ser social** – el trabajo. Textos inéditos en castellano - György Lukács. Buenos Aires: Herramienta, 2004. p. 35-102.

Nessa mesma direção, os professores acrescentaram elementos que avançam em relação a esse entendimento, procurando refletir e pensar o trabalho como ação humana que deve ser exercida para suprir as necessidades de sobrevivência, mas que também deveria acrescentar à vida algo que vá além disso, não só do ponto de vista do que se produz com o trabalho, mas do que se pode alcançar com ele. Sinalizam-se, com isso, aspirações a um modo de vida com mais sentido e reconhecimento em relação àquilo que se realiza como trabalhador.

Você pode encarar o trabalho como uma ocupação, pode encarar como uma forma de ser remunerado, pode considerar o trabalho como uma forma de desenvolver o indivíduo e pode encarar o trabalho também como paixão. [...] **Então o trabalho é parte dos procedimentos que a pessoa tem de oferecer para a sociedade, para a comunidade, em determinado ambiente, oferecer algo e receber reconhecimento** (PCT. ANTERO, 29:25, grifos nossos).

Eu acho que esse negócio de trabalho, eu percebo, apesar que nunca tive a disciplina de Sociologia do Trabalho, mas eu percebo que o trabalho tem os dois lados, basicamente, nele: tem o lado daquilo que você faz, que você precisa do que se paga para sobreviver. É um lado. Você tem esse trabalho, tanto que se chama “trabalho”: [...] “fiz um trabalho danado” [risos], um esforço grande, “fiz um esforço muito grande”. Então, nesse sentido, tem esse trabalho que seria esse trabalho remunerado, você é remunerado para executar esse trabalho. Por outro lado, tem a face do trabalho na qual você percebe que seu trabalho é socialmente importante. [...] **Mesmo que a maior parte da população, especialmente nossos líderes econômicos e políticos, eles não entendam isso dessa forma, não entendam da importância social de nosso trabalho. Apesar de que eles passaram por professores também** (PCF. ERNESTO, 34:57-39:20, grifos nossos).

Assim, a ideia de “trabalho” para os professores foi expressa a partir do olhar de sujeitos cujas perspectivas de abordagem e capacidade de análise seriam embasadas não só nas questões relacionadas à faixa etária e, com isso, em maiores bagagem e experiência diante do que falavam em comparação aos alunos, mas também no que os caracterizaria em termos das qualificações que a maioria teria como trabalhadores que são, envolvidos com o ensino e a pesquisa nas duas instituições. As referências acerca do trabalho, ainda que alguns deles tenham mostrado certa dificuldade e certo desconforto com a questão, avançaram de forma mais crítica e situada nas entrevistas, tal como na citada anteriormente, em que o professor Ernesto se referiu à lacuna da Sociologia do Trabalho na sua formação. Dessa forma, alguns mencionaram a dificuldade para refletir sobre (e de conceber) o trabalho, ao mesmo tempo que indicaram seus entendimentos e percepções acerca dele; e outros, por sua vez, apontaram determinadas referências nas quais se apoiaram não só para vivenciar e construir seu próprio trabalho, como também para fazer dele meio de atuação e transformação da realidade em que vivem.

Um dos professores, ao abordar a questão, ressaltou o aspecto histórico da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado:

[...] se é trabalho, é mão de obra escrava, que foi a democratização possível da humanidade. **Se você recebe um salário, se você é assalariado, você está, historicamente, na linha de tempo daquilo que substituiu a mão de obra escrava.** Nós não temos mais a possibilidade de escravizar o outro para manter esse tipo de sociedade, mas a gente tem que ter o trabalhador. Ponto final. Não tem como negar isso (PCF. GUINGA, 1:11:35, grifos nossos).

O professor Guinga referiu-se a algo que Marcassa (2002) já indicava como um dos pontos orientadores do seu entendimento do trabalho como determinante nas relações entre os homens. Ao se debruçar sobre *a invenção do lazer* na São Paulo do início da década de 1930, e considerando um período que se inicia em 1888, a autora nos dá algumas pistas preciosas, não só para algumas *notas históricas* sobre a EPT no Brasil,¹⁶ como para a institucionalização do lazer e do tipo de educação pretendida para a classe trabalhadora, a partir da perspectiva da formação e/ou da preparação para determinado tipo de trabalho que ela encontra. Nas suas palavras, o tempo de trabalho

só aparece no Brasil com a implantação do trabalho livre, a definição de uma jornada de trabalho e o assalariamento, que é a recompensa do trabalhador por empenhar seu tempo/força de trabalho na produção de mercadorias. Então, **devido à complexa história colonial brasileira, hegemonicamente, só é possível demarcar e caracterizar o tempo de trabalho com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, processo decorrente do desenvolvimento do modo de produção capitalista, da industrialização e da urbanização dos centros comerciais e políticos mais importantes do país no período** [da década de 1930, na capital paulista] (MARCASSA, 2002, p. 15, grifos nossos).

Nessa trilha, outras questões que dizem respeito ao entendimento de trabalho e que estão relacionadas à exploração do trabalhador, a como se dá essa exploração, de que maneira é possível saber se ela acontece, quem é assalariado e quem não é também apareceram nas falas dos professores, os quais expressaram, por vezes, a dificuldade de se reconhecer como classe trabalhadora ou, na expressão de Antunes (1999), como *classe-que-vive-do-trabalho*.

O trabalho, assim, o trabalho é uma coisa mais complexa e existe um monte de teorias sobre trabalho, sobre a divisão internacional do trabalho, essa expressão... Eu sempre tive assim... eu mexi com movimento estudantil e sempre tive dificuldade em entender. Falava assim: “trabalhador”... sempre tive uma dificuldade muito grande, “onde é que eu boto esse sujeito? Em qual caixinha?”. [...] Às vezes você categoriza para ter uma interpretação, mas aquela categoria, ela é muito limitada, ela muda. [...] Quando o Marx falou em classe operária, por exemplo, ele tinha uma visão do capitalismo que era de uma pessoa que estudou bastante... Mas, mesmo naquela época, era difícil e cada vez mais a sociedade vai misturando, tanto que eu não consigo dizer, por exemplo, hoje: um cara que é pedreiro trabalha por conta própria. Ele é assalariado. Trabalha por conta própria, mas é um assalariado. Então, **eu acho muito confusa essa questão de trabalho. Como é que eu vejo uma pessoa que trabalha aqui nesse colégio? Não sei. Posso dizer, de um ponto de vista, que sou um assalariado, por outro posso dizer que sou patrão de mim mesmo... Não sei** (PCT. YODA, 41:48, grifos nossos).

Numa outra perspectiva, a ideia de trabalho foi explicitamente assumida a partir de uma postura que evidenciou a responsabilidade política e social diante da realidade em que se vive, com base no pensamento de Marx e na procura do que o próprio trabalho, como elemento de constituição do ser humano, pode construir em termos de transformar essa realidade, de colaborar para essa transformação. Ao mesmo tempo, a maneira como se materializou a assunção de um modo inquieto de produzir, de trabalhar, centrado no compromisso, com certo rigor na produção, confundiu-se com a sensação de adoecimento.

¹⁶ Cf. Guimarães (2014, p. 98-120).

[...] Eu sou marxista de formação. Então **penso o trabalho como algo que nos constitui, nos torna humanos, que faz de nós o que nós somos.** [...] Eu encaro o trabalho como uma coisa de... **uma função na qual eu tenho muita responsabilidade, pelo fato de eu estar aqui na universidade e ter uma condição para eu trabalhar muito diferenciada em relação a colegas meus que estão, por exemplo, na rede estadual, nessa greve maluca... cento e poucos dias, condições de trabalho aviltantes. Então eu sinto essa responsabilidade, por estar... eu não chamo de privilégio, mas é uma condição diferenciada. E nessa responsabilidade, acho que aí tem o lado ruim com o trabalho, que eu tinha falado que eu estou adoecendo.** Porque acho que sou percebido por essas responsabilidades. Então essa sensação de que, já que eu tenho condições favoráveis, então... [...] Fazer alguma coisa que preste, que fique. Então o trabalho pra mim na universidade é a pesquisa [...], é sempre essa coisa, esse sentimento de falta. Ao mesmo tempo em que eu trabalho ali, eu gosto de trabalhar, o trabalho me constitui, tudo que eu sou eu acho que é em função do trabalho. Eu sou no sentido do que eu penso, do que eu... as minhas características mais gerais. Ao mesmo tempo tem isso [...], acho que é um sentimento de dever, de vir a ser muito agudo. Eu acho que tinha que ir a um psicólogo, mas eu não tenho paciência para conversar com psicólogo. Então provavelmente eu vou morrer assim, inquieto. **O que eu sinto em relação ao trabalho é prazer de trabalhar. Mas essa inquietação: o trabalho me inquieta. Responsabilidade, inquietação e prazer. Acho que são essas três ideias-chaves que eu associo com o trabalho.** [...] **Trabalho é exatamente isso.** Essas coisas todas que eu falei são trabalho (PCT. ISAQUE, 23:00, grifos nossos).

A responsabilidade política e social no trabalho como professor apareceu também no compromisso com a escola pública diante da sedução da iniciativa privada. Isadora, uma das entrevistadas, relatou convite para que, após terminar seu mestrado, fosse trabalhar em determinada universidade privada a ser implantada na época. Sua titulação, custeada com dinheiro público, seria muito bem-vinda ao projeto de implantação da referida universidade, sem que se entrasse no mérito de perguntar se a trabalhadora também seria. De fato, revelou-se na postura assumida pelos professores a parcela de contribuição à formação social em que vive e que é conferida ao trabalho que se realiza.

E ele me falava... o argumento dele era: “mas quanto você ganha? Quanto você vai ganhar se você for trabalhar na escola?”. Aí eu falei pra ele: “mas quanto que eu perco?”. **Porque o que eu ganho não é só monetário. O que eu ganho tem outras coisas. Essa coisa com o trabalho tem talvez uma coisa antiga, mas que, para mim, é importante. É que eu estudei a vida inteira na escola pública. A vida inteira, eu nunca paguei uma mensalidade de escola. Até o doutorado eu terminei numa escola pública. Então, foram 21 anos de escola pública, e eu fico com essa situação. Este lugar é o lugar que eu gostaria de estar para dar um retorno daquilo que eu experimentei, do que eu vivi.** [...] **Eu tenho um projeto com essa ideia da educação, com as minhas aulas. E aí, ao mesmo tempo, é decisivo, porque isso não é pago, sabe? Isso não tem preço pra pagar.** Tem hora que eu falo: “Gente! É impressionante!”. Se o trabalho é uma coisa que qualifica, a relação de trabalho é o pagamento. Se tem uma coisa que não tem preço é o processo de educação que a gente estabelece com os meninos, o que a gente aprende, o que eles aprendem. [...] É sofrível, porque a profissão não tem valor; docente, professor, não tem muito valor. Mas, ao mesmo tempo, é bonito, é legal. [suspiro] **Eu fico pensando nisso, sabe? No quanto que essa minha participação na vida das pessoas, no quanto que isso produz movimentos para essas pessoas viverem coisas diferentes ou não...** (PCT. ISADORA, 38:18, grifos nossos).

O compromisso com o trabalho e o entendimento deste como instrumento de

transformação da realidade a partir do trabalho escolar, particularmente com o ensino, fica evidente e se mostra atrelado àquela ideia de contribuição para a formação social em que se vive. Resta saber para qual formação se está, de fato, contribuindo: reforçam-se o modo capitalista de produzir e de viver e a barbárie advinda dele em relação à exploração do ser humano ou se caminha em direção a uma alternativa que privilegie a transformação do modo de vida das pessoas?

O entendimento de que o trabalho não é algo isento nesse contexto e que tem, sim, um papel transformador – a cujo valor-de-uso é acrescida mais-valia quando lhe é conferido valor-de-troca no processo de produção vigente – nem sempre se mantém no caráter de trabalho concreto a que se refere Marx (2010, p. 60-65) e que originaria todo esse processo.

Marx (2010, p. 65) se refere ao trabalho concreto, trabalho que confere “valor-de-uso” àquilo que o trabalhador produz, trabalho útil indispensável “à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade” – e que “é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. Antes, Marx nos indica que esse mesmo trabalho concreto é subsumido ou diluído na materialização da mercadoria, o produto por excelência do modo de produção capitalista. Não que o trabalho concreto desapareça para dar lugar a outra forma de trabalho, mas ele se materializa em determinado produto, que, ao se tornar mercadoria, tem nele “corporificado, materializado, trabalho humano abstrato”. Cessada a ação humana do trabalho diante do produto, desaparece a materialização em processo, dinâmica, do trabalho concreto naquele produto. Assim,

ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato [...]. Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadoria [...]. Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está incorporado, materializado, trabalho humano abstrato (MARX, 2010, p. 60).

Marx se pergunta como medir a grandeza desse valor, já que estaríamos diante de um produto cuja participação humana está no fato de que ali se empregaram força de trabalho, inteligência, tempo de dispêndio de energia do trabalhador, mas que não revela, de fato, o trabalho em si, em processo, apenas se mostra como coisa inerte. Devido a isso, responde Marx (2010, p. 60) que se mede esse valor “por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’, nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia, etc.”.

Há, de um lado, o caráter qualitativo de utilidade conferido ao produto, cujas propriedades permitirão que tenha um valor de uso para o ser humano, e, de outro, há o caráter quantitativo materializado no trabalho abstrato incorporado a esse produto, quando deixa de ter valor-de-uso e (ou, além de tê-lo) passa a ter “valor-de-troca”. Esse produto, ou mercadoria, revela-se, então, como *valor-de-*

uso e como valor-de-troca, o que leva Marx (2010, p. 63) a afirmar que o trabalho tem “duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso”.

Por outro lado, quando se trata do trabalho escolar, trabalho não-material, percebemos que a complexidade da discussão implica um esforço de entendimento da questão, já que se trata de processos educacionais cujos objetivos não só se centram na formação do ser humano como também nas possibilidades de inserção no mundo do trabalho produtivo. Esse movimento pode ser percebido no depoimento da aluna Célia, que fez uma reflexão não só acerca da própria formação, mas também sobre possibilidades abertas em função do que ela poderia oferecer em termos da sua atuação como trabalhadora na área de Patologia Clínica. Ela indicou elementos significativos em relação a um entendimento crítico do trabalho diante das perspectivas abertas na formação a qual recebia. Nas suas palavras, o trabalho, embora pensado e defendido como forma de contribuição social, nem sempre seria materializado dessa forma, já que concorreriam para isso os aspectos precedentes de suprir as necessidades de sobrevivência, e estes, às vezes, ainda que atendidos, subsumiriam outros aspectos.

[...] Muitas vezes a gente faz as coisas sem pensar o quanto é importante aquilo que você está fazendo e quão bonito de fato é, mas que você está fazendo só porque você precisa receber por aquilo no final do dia. [...] A gente tem uma disciplina, o pessoal da Patologia, de segundo ano, que é com Química, de deficientes... tem uma disciplina que chama Biologia Aplicada, um semestre a gente ficou no colégio tendo mais aula prática e no outro a gente vai ter essas vivências com associações pra poder desenvolver esse lado mais humano do pessoal da área da saúde, digamos assim. **A explicação que eles [os responsáveis pela disciplina] passaram pra gente, quando foram apresentar a matéria é que é muito bom a gente ficar aqui nos laboratórios e poder lidar com seringas e com biológicas moleculares, mas você precisa saber por que você está fazendo isso e o quão importante é. Na hora que você for fazer o exame, você precisa saber como que é importante aquele resultado que você vai dar pra pessoa e saber realmente da influência da saúde na vida da pessoa.** É por isso que a gente fica lá trabalhando com pessoas com mobilidade reduzida, no caso... (ACT. CÉLIA, 22:20, grifos nossos).

O que estava em pauta era, justamente, o indicado anteriormente pelo Professor Isaque em termos da responsabilidade e do compromisso sociais assumidos nas ações de trabalho dos sujeitos, aqui, acrescidos da orientação pela formação ofertada nesse sentido. Nas escolas de EPT investigadas, porém, esse aspecto nem sempre ficou evidente nesses termos, e, ainda que houvesse preocupação com a formação ofertada nos processos educacionais, ela caminhava muito mais em direção a garantir sólida formação técnico-profissional para o exercício da profissão. As questões relacionadas a um espectro mais amplo e que envolveria o conjunto da formação social em que se vive, suas necessidades, carências, lacunas e possíveis espaços de atuação no sentido de avançar em sua melhoria e transformação raramente se mostraram nas atividades acompanhadas e observadas nesse âmbito da formação profissional específica. As aulas, os experimentos e as outras atividades, quando abordavam a realidade mais ampla na formação social brasileira, contemporânea e/ou historicamente, foram relacionados muito mais às áreas de disciplinas das ciências humanas e sociais, como História, Geografia, Língua Portuguesa.

NOTAS FINAIS

Para efeito deste artigo e nos limites que ele impõe, pode-se dizer que as perspectivas de trabalho encontradas no interior das escolas de EPT evidenciaram-se como trabalho não-material, ao encontro do discutido em Paro (1993), Saviani (1984) e Marx (1980) em termos do que se expressa como trabalho escolar, tanto dos professores como dos alunos. Esse entendimento pode ser considerado ainda que os significados conferidos ao trabalho pelos sujeitos indiquem a polissemia apontada em Frigotto (2009), materializada na realidade investigada por meio das várias maneiras de entender este termo aqui expostas. Nelas, percebe-se que, no que tange ao trabalho não material em termos do que professores e alunos produzem, está em pauta, expresso nos depoimentos de alunos e professores, o devir das tarefas e das ocupações do trabalho produtivo.

Nessa direção, trata-se de considerar o trabalho produtivo como algo que, no horizonte de alunos e professores e como fruto de seu próprio esforço no trabalho escolar que realizam, constitui-se como o produto de suas ações, algo que, embora não confira valor-de-troca, apresenta-se como um resultado considerado tangível. Esse resultado, pode-se dizer, seria expresso ao se constatar a relação nota/salário que se estabelece entre aluno e professor, tal como indicado aqui anteriormente.

Do ponto de vista do trabalho para os alunos, segundo a perspectiva dos sujeitos entrevistados, no qual o devir de uma vida de trabalho produtivo se apresenta de forma mais evidente, pode-se dizer que a proposição de Saviani (1984), na compreensão do sentido de trabalho em educação “à luz da contraposição entre trabalho material e trabalho não material”, apresentou-se de forma menos evidente do que em relação ao que foi possível identificar acerca do trabalho docente explicitado pelos professores entrevistados. O trabalho, para os alunos, é algo que projetam para um futuro próximo (ou longínquo), algo que o trabalho escolar que realizam poderá potencializar em termos da formação que recebem na escola e do que está em pauta nessa formação; nesse sentido, identificamos que os espaços e os tempos escolares quase reproduzem os espaços e os tempos da dinâmica de um possível posto de trabalho. Em vista disso, é importante ter no horizonte as fronteiras expressas que delimitariam a natureza do trabalho realizado: material e imaterial? Produtivo e improdutivo? Nos limites da complementariedade entre eles, a pesquisa desvela dimensões do trabalho na sua totalidade e recupera a produtividade da escola na sua absoluta improdutividade aos olhos do que supõe o capital, revela a potencialidade dos processos educacionais. Nesse sentido,

não se trata de negar a formação técnica do trabalhador. Pelo contrário, trata-se de não reduzir essa formação técnico-profissional a um esquema de adaptação à parcialização do processo de trabalho, mas de desenvolver de forma gradativa uma formação politécnica. Formação que, ao mesmo tempo prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio do *societas rerum* e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da *societas hominum* (FRIGOTTO, 2006a, p. 211).¹⁷

¹⁷ Podemos sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas da *societas rerum* (conhecimentos científico para o domínio e a transformação racional da natureza) e da *societas hominum* (consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e capacidade de organização para atingi-los) a que se refere Gramsci

Do ponto de vista do trabalho para os professores, o entendimento, embora não se tenha a percepção clara de que o que se produz o é enquanto se realizam as ações no âmbito escolar, é o de que se está diante de exigências em relação ao próprio trabalho e ao que se espera dele, algo considerado resultado do que se estabelece na relação com os alunos no âmbito dos processos educacionais no interior da escola. Por outro lado, o entendimento é o de que se está diante de responsabilidades em relação ao que se poderá oferecer de contribuição por meio daquilo que se produz a partir da própria ação, seja no conjunto dos processos educacionais, seja no que, a partir deles, se possa produzir em termos de estudos, projetos, pesquisas e outras ações correlacionadas e que seriam resultado do trabalho docente em geral. Em relação a isso, há que se ressaltar o entendimento do trabalho como algo complexo, algo que nos constitui, uma contribuição qualquer que implica a contrapartida do salário, o que, no fim das contas, remete ao entendimento de trabalho produtivo, abrindo-se espaço para as tensões em relação ao debate sobre a abordagem do trabalho em educação.

Tendo sido visto aqui o trabalho em educação a partir de sua consideração como não-material, os próprios sujeitos ampliaram as perspectivas, confirmando a polissemia da categoria trabalho ao expressarem os modos como o entendem no cotidiano de suas vidas. De certa forma, portanto, alargaram as possibilidades de entender o seu próprio trabalho para além de apenas uma única perspectiva, evidenciando as várias nuances conferidas a ele.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999 [3.ed. 2000].

FLICK, Uwe. Amostragem, seleção e acesso. In:_____. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 43-55.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 26 dez.2014.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Fundamentos científicos e técnicos na relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006b. p. 241-288. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_7.pdf>. Acesso em: 12 jan.2015.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRASMCI, Antonio. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 *apud* FRIGOTTO (2006b).

(1979) nunca se apresentou como problema para a classe dominante brasileira, exatamente por uma questão de classe. Mas igualmente, por sua cultura e mentalidade escravocrata, colonizadora, e por sua associação subordinada ao grande capital, nunca se apresentou de fato, e sim apenas de forma retórica e moralista, nem mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores de modo a prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, como classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central". (FRIGOTTO, 2006b, p. 263)

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho**: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica. 2014. 383 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LUPAA>>. Acesso em 26 dez. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. **A invenção do lazer**: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Livro I, v.1)

_____. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de *O Capital*). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Série Perspectiva do Homem, 135)

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

PIRES, P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Parte II, p.154-211.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

THOMPSON, Edward P. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: _____. **As peculiaridades dos ingleses e outros assuntos**. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. p. 269-281.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**. Revista Eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

Data da submissão: 14/12/2014

Data da aprovação: 14/04/2015

