

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO CENTRO
VOCACIONAL TECNOLÓGICO (CVT) NA COMUNIDADE
DE UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE**

**FORTALEZA
2013**

PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO CENTRO
VOCACIONAL TECNOLÓGICO (CVT) NA COMUNIDADE DE
UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia de Abreu Sousa.

**FORTALEZA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M139e Maciel, Paulo Henrique Freitas.
Educação profissionalizante do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) na comunidade de Umarizeiras/Maranguape/CE / Paulo Henrique Freitas Maciel. – 2013.
120 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Ensino profissionalizante, sociologia da educação e economia da educação.
Orientação: Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa.
Coorientação: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco.
- 1.Educação para o trabalho – Umarizeiras(Maranguape,CE). 2.Trabalhadores – Educação – Umarizeiras(Maranguape,CE). 3.Ensino profissional – Umarizeiras(Maranguape,CE). 4.Capital humano – Umarizeiras(Maranguape,CE). 5.Centro Vocacional Tecnológico. I. Título.

PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO CENTRO VOCACIONAL
TECNOLÓGICO (CVT) NA COMUNIDADE DE
UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE**

Defesa em 08 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Antonia de Abreu Sousa (orientadora)
Instituto Federal do Ceará – IFCE

Prof. Dr. Enéas Arrais Neto
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

O *sujeito* da história não pode ser senão o vivente produzindo-se a si mesmo, tornando-se senhor e possuidor do seu mundo que é a história, e sendo *consciente de seu papel*. (Debord, 1997).

DEDICATÓRIA

Aos questionadores na prática desta sociabilidade capitalista que não fazem nenhuma concessão ao capital!

MEUS AGRADECIMENTOS...

Nestes dois anos e meio de mestrado, e também o tempo anterior à aprovação, muitas foram as pessoas com quem convivi e que contribuíram para que eu ingressasse e concluísse esta formação. Tenho dificuldades de lembrar os nomes de todas elas. No entanto, algumas foram tão importantes que, sem seu apoio, não teria sequer realizado a seleção.

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha orientadora, a professora Antonia, que foi sempre solícita nesse tempo de orientação. Aos colegas de eixo nas reuniões de quarta-feira, quando discutíamos questões relativas à educação.

Duas pessoas foram muito importantes para a realização da pesquisa de campo: a Genciana, colega de trabalho e que mora em Umarizeiras, e o João, morador de Umarizeiras que me foi apresentado pela Genciana. Ambos sempre se dispuseram a ajudar em todo o processo da investigação. Não poderia deixar de citar também o ex-presidente da associação e atualmente vereador Davi. O mesmo prestou todos os esclarecimentos para que pudesse compreender como surgiu esta experiência educativa em Maranguape. Mas os meus agradecimentos vão também para todos os moradores daquela comunidade que foram solícitos e prestativos.

Alguns amigos, conquistados na luta anticapitalista, foram fundamentais neste processo. Registro dois em particular: Roberto Kennedy e Tânia Serra Azul.

Também não poderia deixar de citar o apoio que tive da colega e coordenadora da escola em que trabalho, Cintia Santiago. Sem este apoio não teria feito sequer a seleção. Meu agradecimento, portanto, a uma pessoa que consegue ver além das questões burocráticas imediatas.

Por fim, agradeço a imensurável contribuição de minha querida companheira, Ana Carmita. Ela esteve sempre ao meu lado, apoiando e discutindo questões pertinentes ao projeto.

RESUMO

Historicamente, verificamos a dualidade educacional em que temos uma formação voltada para as elites dirigentes e outra para os trabalhadores que atuam no processo de produção capitalista. No entanto, na expansão do capitalismo nas últimas quatro décadas, identificamos, assim como já tinha antecipado Karl Marx, a intensificação da substituição do trabalho vivo (o ser humano) pelo trabalho morto (as máquinas), ocasionando uma crise, pois o mercado já não absorve tantos trabalhadores no processo produtivo. O desemprego, portanto, é uma realidade que assusta até mesmo os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Neste contexto, a empregabilidade, em um mundo sem emprego, e a teoria do capital humano surgem como novas formas de dominação social, internalizando no indivíduo a ideia de que é ele o responsável por sua situação econômica precária. Neste sentido, analisamos nesta pesquisa a formação de trabalhadores desencadeada pelo Centro Vocacional Tecnológico (CVT), por meio de cursos de formação inicial ou qualificação profissional na comunidade de Umarizeiras, distrito de Maranguape, município da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), apontando as contradições impostas pelo capitalismo contemporâneo, que limitam aquela atuação. A investigação foi realizada a partir da articulação de fontes orais, através de entrevistas com 13 (treze) moradores; e documentais: apostilas dos cursos disponibilizadas pelo CVT e o Estatuto da Associação de Moradores de Umarizeiras, o que nos permitiu colocar em evidência as contradições entre o discurso oficial e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos naquela formação. Os cursos ofertados pelo CVT àquela comunidade foram: processamento de polpas, criação de galinha caipira, E.V.A., informática, doces de frutas e associativismo. A maioria dos entrevistados já havia participado de um ou mais cursos, motivados pelo objetivo imediato da conquista de um emprego, fato que constatamos não se realizar; sobre os conhecimentos adquiridos nos cursos, raros são os que afirmam utilizarem em seu cotidiano. Conclui-se, portanto, que a oferta dos cursos cumpre mais um objetivo ideológico com a função de culpar o indivíduo pela sua situação econômica do que uma formação integral de ser humano, tendo o trabalho como princípio educativo.

Palavras-Chave: Trabalho, CVT, educação, empregabilidade, e teoria do capital humano.

ABSTRACT

Historically, we can verify the educational duality in which we have a formation oriented to the ruling elite and another one oriented to the workers who act in the capitalist production process. However, the expansion of the capitalism in the last four decades, we identify, as Karl Marx had already previewed, the intensification of the substitution of the living work (the human being) for the dead work (machines), causing crisis, because the market doesn't absorb so many workers in the production process. Therefore, the unemployment, is a reality that scares even the international organizations, like the United Nations (UN). In this context, the employability, in a world without jobs and the human capital theory emerge as new forms of social domination, internalizing in the individual the idea that he is the responsible for his precarious economic situation. In this regard, in this research we analyzed the formation of workers released by Centro Vocacional Tecnológico (CVT) – Technologic Vocational Center – through means of initial formation courses or professional qualification in the community of Umarizeiras, in Maranguape, town in the Metropolitan Region of Fortaleza, pointing contradictions imposed by the contemporary capitalism which limit that performance. The investigation took place with oral sources, through interviews with thirteen dwellers; and documents: booklets of the courses available by CVT and Estatuto da Associação de Moradores de Umazeira, which let us highlight the contradictions between the official speech and the reality lived by the subjects involved in that formation. The available courses by CVT to that community were fruit pulp process, chicken raising, E.V.A., computing, fruit sweets. All the interviewed subjects had already participated in one or more courses, motivated by the immediate objective of getting a job, fact that doesn't really happen; about the knowledge acquired in the courses, it's rare to find someone who uses it in the daily life. We conclude, therefore, that the offer of the courses achieves rather an ideological objective, targeting to blame the individuals for their economic situation than a whole formation of the human being, having work as the educational principle.

Keywords: work, CVT, education, employability, human capital theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

RMF - Região Metropolitana de Fortaleza

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

IPECE- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CEASA/CE - Central de Abastecimento do Ceará S.A

CVT - Centro Vocacional Tecnológico

CENTEC - O Instituto Centro de Ensino Tecnológico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNU- Organização das Nações Unidas

OIT- Organização Internacional do Trabalho

SEBRAE- Serviço de Apoio à Micro e Pequena Empresa

PIB- Produto Interno Bruto

SETEC -Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAT- Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	14
Localização De Umarizeiras, Ce 065, 45 Km De Fortaleza/Ce	14
Figura 2:	23
Posição geográfica do Ceará, dimensões e limites:	23
Figura 3:	24
Participação percentual das grandes regiões no PIB 2002-2010:	24
Figura 4:	25
Limites municipais e distritais – Região Metropolitana de Fortaleza:	25
Figura 5:	27
Igreja Católica de Umarizeiras:	27
Figura 6:	30
Fachada da Fábrica de Polpa de Frutas de Umarizeiras/Maranguape/Ce:.....	30
Figura 7:	34
Sede do CVT na sede do município de Maranguape/Ce:	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Trilhas metodológicas da investigação.....	14
1.1.1 Do encontro com os sujeitos da pesquisa e com suas informações.....	19
1.2 Das condições materiais, sociais e históricas de Umarizeiras/Maranguape/Ce	22
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO.....	38
3 DESEMPREGO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: OS IMPACTOS DO CVT NA COMUNIDADE DE UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE	58
4 EMPREGABILIDADE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO EM UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6 REFERÊNCIAS.....	112
6.1 Entrevistas	117
ANEXOS.....	118

1 INTRODUÇÃO

Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão
Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel
Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão.
(Chico Buarque/Milton Nascimento)

O mundo em que vivemos é marcado pela desigualdade social. Cada vez mais uma parcela da população, cada vez menor, tem privilégios e acesso a todos os bens produzidos por essa sociedade, sejam culturais ou materiais, enquanto uma maioria, às vezes, não tem sequer a própria existência física garantida. Para esta maioria, o trabalho tornou-se algo puramente voltado à sobrevivência, ou seja, trabalha-se com a intenção clara de escapar neste mundo e não como algo que nos transforma, desenvolve nossas ilimitadas potencialidades e que poderia contribuir para o bem-estar de todos os habitantes deste planeta. Neste contexto, a educação profissional representa uma maneira de ver este mundo e querer transformá-lo, ou, numa outra perspectiva, de garantir sua manutenção.

Na análise da sociabilidade educacional brasileira observamos objetivamente ao longo da história um dualismo educacional, fenômeno decorrente da separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual, fragmentação que obstaculiza uma formação reflexiva e propedêutica para a classe trabalhadora (homens do fazer) e beneficia os detentores do poder econômico (homens do pensar), (MANACORDA, 2004). Em outros termos, ao longo do percurso de hegemonia do capital, o

proletariado vem garantindo apenas um acesso subalterno às instituições de ensino, de forma que vivencia uma educação formal voltada a saberes desvinculados da conscientização, da crítica à realidade experienciada e da possibilidade de transformação/emancipação.

Assim a educação articulada aos interesses da sociabilidade do Capital não oferta um ensino voltado ao enriquecimento das habilidades subjetivas dos indivíduos, não trabalha no sentido de objetivar seus conhecimentos. Direcionada aos ditames das leis de mercado, finda por articular a completa mercantilização da vida e potencializa ainda mais a exploração do homem pelo homem. A ação formativa dos seres humanos vai abandonando, assim, seu caráter transformador e assume-se como fonte de interesses puramente burgueses. Perde-se a lógica cultural, assume-se um referencial completamente mercantil, e a própria cultura se torna um produto a ser comercializado. A educação, deste modo, vai perdendo a função social de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008, p. 17).

Desde a invasão dos portugueses até os nossos dias, a educação profissional é marcada por uma maneira de formar pessoas para trabalhar, negligenciando a parte humana. No entanto, para os que têm outra visão de mundo, que pensam os seres humanos na sua integralidade, cabe lutar para que tenhamos não uma educação para formar trabalhadores, estranhados ao processo de trabalho, formados para a dinâmica do mercado. Educação é mais que isso: é formar pessoas que saibam refletir, posicionar-se, subverter e participar ativamente da construção de sua vida em sociedade. Nesse sentido, Nosella (2004, p. 40) propõe que:

Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galilleu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem terra, no outro.

Educação e participação política não se dissociam, são aspectos essenciais das relações sociais. Neste sentido, debater a educação profissional é, ao mesmo tempo, debater a sociedade em que vivemos, pondo em evidência suas divisões e problemas. A crítica, como momento de superação de uma realidade, é necessária para aqueles

que lutam por uma sociedade livre da exploração capitalista, para que possa desenvolver a educação como algo inerente ao ser humano, e não como uma forma de diferenciar-se socialmente.

A vivacidade destes debates é um dos sustentáculos do discurso de prioridade da educação, ao tempo em que permite a emersão de elementos contraditórios da sociedade brasileira e de seu subsistema educativo, intensamente marcado por opções sociopolíticas e pedagógicas que denotam as escolhas e tendências classistas subjacentes ao discurso supostamente neutro da educação para todos. (LIMA; SOUSA; OLIVEIRA, 2011, p.176).

De acordo com dados internacionais, “mais de um bilhão de pessoas no mundo vive com menos de um dólar por dia. Outros 2,7 bilhões lutam para sobreviver com menos de dois dólares por dia¹”. O diagnóstico, apresentado pelo Banco Mundial, é que estas pessoas são pobres pela ausência de qualificação adequada para ocuparem os postos de trabalho. Em nossa interpretação, estes são alguns vestígios dos impactos mais perversos da chamada “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996).

Posto isso, compreendemos que investigar a articulação entre educação profissional, trabalhador e mercado é fundamental para desenvolvermos uma análise acerca das contradições da sociabilidade do capital e suas especificidades na contemporaneidade, sobretudo para a realidade brasileira. Neste sentido, a crítica de Karl Marx à sociedade capitalista representa um referencial teórico e prático para se compreender a realidade atual. As categorias econômicas trabalho, capital, valor, mais-valia e força de trabalho representam mais do que aspectos quantitativos. São também, expressões de relações sociais que as pessoas estabelecem na produção de valores de uso.

Tendo como referência esta sociedade em que vivemos, com suas contradições e com a posição política de negá-la, na perspectiva de sua superação, esta dissertação objetiva discutir o processo formativo dos moradores da comunidade de Umarizeiras, situada no município de Maranguape, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Distrito com pouco menos de dois mil habitantes.

¹ fonte: <http://www.pnud.org.br/milenio/numeroscrise.php>



Figura 1
Localização de Umarizeiras, na CE 065, a 45 km de Fortaleza
(Fonte: próprio arquivo)

1.1 Trilhas metodológicas da investigação

Para realizar tal investigação, assumimos o pressuposto de que o processo de análise da realidade não pode ficar na superfície do problema em questão. “A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois (...) é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.” (MARX, 1989, p. 16).

É fundamental evidenciar que esta pesquisa para ser considerada científica foi devidamente guiada por uma metodologia eficaz que orientou as técnicas e os métodos utilizados no decorrer da investigação. Gonsalves (2007, p.17), destaca que a pesquisa “(...) é uma apresentação organizada do conjunto de decisões que você tomou em relação à investigação científica que pretende empreender (...)” Pensando assim é que buscamos selecionar os melhores métodos e técnicas que fornecessem a maior

explicação das problemáticas propostas.

Neste sentido, Lakatos e Marconi (2006, p.83) ressaltam com nitidez que “(...) o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objeto – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Conforme com as supracitadas autoras, a construção metodológica corresponde aos métodos e técnicas escolhidos pelo pesquisador, de forma que possam auxiliar o seu caminho no processo de investigação. Assim, é importante realçar que a pesquisa não é um instrumento pronto e acabado, constante, pois pode ser alterada diante das especificidades que irão existir no decorrer de sua realização.

Seguindo esta mesma orientação, Gonsalves (2007, p.17) evidencia que “(...) apesar de ser um roteiro preestabelecido e rigorosamente elaborado, (...) não é imutável, ao contrário, o caminho percorrido ao longo da pesquisa acaba por imprimir-lhe novas características, novos aspectos, colocando novas exigências para o investigador.” Tem-se o entendimento de que no período de investigação podem surgir algumas determinações que venham a promover alterações na pesquisa, ocasionando mudanças que darão novas linhas de raciocínio. Sendo assim:

Não há, portanto possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 05).

Foi com esta compreensão de pesquisa científica que este trabalho pautou-se em visualizar as contradições existentes na realidade de Umarizeiras. Nesse sentido, buscamos aqui dialogar com os aspectos técnico-metodológicos e expor a estrutura que nos possibilitou demonstrar as análises e exposições acerca do processo formativo desencadeado pelo Centro Vocacional Tecnológico na comunidade de Umarizeiras, visualizando as contradições existentes que, para o senso comum, são realidades objetivas. Não se trata de uma análise e exposição neutras, em que o autor se distancia

do objeto estudado. Pelo contrário, sob a perspectiva metodológica do materialismo histórico e dialético, os capítulos e as discussões se estruturam de modo que possamos confrontar, de forma dialética, a teoria e a empiria e nossas interpretações e hipóteses acerca das relações sociais que são estabelecidas naquela comunidade.

O texto aqui exposto, numa perspectiva analítica e argumentativa, tem como proposta uma reflexão crítica acerca da realidade social, política, econômica e a educação profissional que os sujeitos desta pesquisa vivenciam. Procuramos na perspectiva de autores como Oliveira (2005); Nosella (2005); Saviani (2005); Mészáros (2008); Antunes (2008); Frigotto et. all. (2005); Marx (2009) dentre outros, compreender o objeto de estudo e apresentar as possíveis discussões que se relacionam aos fatos em discussão.

Partimos, portanto, de uma realidade específica e concreta: a comunidade de Umarizeiras e sua relação com os cursos de formação inicial/qualificação profissional ofertados pelo CVT. Assim, confrontamos com a realidade pesquisada localmente os objetivos e as propostas da educação profissional do Estado brasileiro para formar trabalhadores, identificando qual o viés e concepções destas propostas, para assim, confrontá-los com a realidade investigada, verificando, a partir dos relatos dos sujeitos que a vivenciaram, em que medida aquela formação se adéqua aos objetivos indicados em seus documentos e leis. Assim, a partir desta metodologia, analisamos a realidade pondo em destaque as contradições que estão presentes nos discursos oficiais e nas práticas educativas.

Marx e Engels, exemplificando a *lei da contradição* na história social, mostram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, as contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia (...) Marx, estudando a estrutura econômica da sociedade capitalista, conclui que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade. (GADOTTI, 1995, p.108).

Adotamos, portanto, o princípio da contradição, como enunciado por Marx e Engels, citados por Gadotti, como referência em nossas análises da realidade de Umarizeiras. Por exemplo, o discurso do CVT, em suas diretrizes pedagógicas, afirma que o mercado e a globalização exigem atualização constante em relação às inovações

tecnológicas. Como também enfatizam que a pobreza e o analfabetismo são enormes e, para estes, sequer a atualização é possível. Para tanto, como proposta resolutive ao problema da pobreza, o caminho sugerido é a educação.²

Assim, considerando que a educação é o caminho para reduzir a pobreza, e levando em conta que esta representa uma parcela considerável da população, propomos analisar em que medida o processo educativo proposto pelo CVT impacta a vida econômica e social dos moradores de Umarizeiras, haja vista o caráter excludente do mercado. Outra questão que nos inquieta é que, segundo o CVT, a educação é voltada para a pessoa e não para a economia. Assim, questionamos: como é possível conciliar uma educação profissional voltada para o mercado capitalista e, ao mesmo tempo, para a formação da pessoa? Esses aspectos são contraditórios, ou podem conviver pacificamente?

A importância de nos apropriarmos do método dialético é percebida pela análise levando em conta fatores dinâmicos do objeto em permanente transformação e, ao mesmo tempo, percebermos como e em que medida se relacionam, tendo em vista que não podemos nos desprender da dimensão da totalidade em que os fenômenos estudados estão inseridos.

Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade, considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém sabia ainda discernir. Após ter distinguido os aspectos ou elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento. (LEFRÉBVE, 1974, p. 34 apud GADOTTI, 1995, p.111).

Nesse sentido, Gadotti (1995, p.110) compreende que “Por *método de pesquisa* Marx entende uma apropriação em pormenor da realidade estudada: é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada elemento em si”. No entanto, não devemos proceder de forma mecânica, como se o método fosse uma fórmula pronta e acabada que, uma vez adotada formalmente, se aplicaria, indistintamente, a qualquer objeto, pois “cada objeto de análise requer uma maneira específica de abordagem determinada pelo próprio objeto; cada período histórico

² Fonte: <http://www.centec.org.br/index.php/quem-somos/cvt>

possui suas próprias leis. Por isso a análise que se faz em filosofia não se empregará automaticamente a todas as outras ciências”. Assim, o método consiste em analisar, ou seja, dividir o objeto em partes e então estudá-las individualmente e correlacioná-las ao todo que foi destruído pela análise. Em contrapartida, segundo Gadotti (1995, p.110), “*Por método de exposição*, Marx entende a reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como um processo inverso, oposto ao primeiro, de tal forma que o leitor imagina que o autor o construiu a *priori*”. Aqui temos o objeto sendo revelado gradativamente a partir de suas determinações.

Por exemplo, a comunidade de Umarizeiras está inserida no contexto da economia mundial. A despeito das especificidades locais, a preocupação de seus moradores com relação ao desemprego é a mesma que tem um trabalhador de qualquer outro lugar do mundo. O método consiste em analisar esta realidade local com suas peculiaridades, mas sem negligenciar a totalidade das relações sociais nas quais está inserida.

Assim, é importante registrar que, através da pesquisa qualitativa, obtivemos maior intercâmbio com os sujeitos, podendo interpretar as narrativas no contexto da sociabilidade capitalista em que vivemos. Neste aspecto, utilizou-se o procedimento histórico-sócio-antropológico, que denota “[...] capacitação e interpretação de dados, acontecimentos, comportamentos, atitudes dentro do contexto no qual estão inseridos” (SILVA E SILVEIRA, 2008, p. 153). Segundo esse preceito, empregamos o método dialético, que:

[...] insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetiva dos autores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. (CHIZZOTTI, 2001, p. 80).

1.1.1 Do encontro com os sujeitos da pesquisa e com suas informações

Desde o início de 2011, quando já nos interessávamos por investigar a relação entre os moradores de Umarizeiras e o CVT, travamos contato com o presidente da associação de moradores, o Davi, e fizemos algumas visitas para conhecer a comunidade e o projeto de associação comunitária, implementado pelo grupo de moradores. A ideia inicial da investigação era discutir o impacto da atuação do CVT, focando especificamente o curso de processamento de frutas, que foi ministrado em 2010, para aquela comunidade e os pequenos produtores rurais.

No decorrer da pesquisa, entretanto, percebemos que os entrevistados tinham feito, além do curso de processamento de frutas, outros tais como o de informática, de criação de galinha caipira, de costura e outros que vão sendo descobertos à medida que vamos ouvindo-os. Alguns foram realizados por meio do CVT, e outros por instituições diferentes. Ou seja, a relação do CVT com a comunidade ia além do curso de processamento de polpas. Com isso, ampliam-se os sujeitos e o foco da investigação. Se antes nos interessávamos apenas por pequenos produtores e seus aprendizados e oportunidades de emprego a partir do curso de processamento de polpa de frutas, agora buscávamos informações de qualquer pessoa daquela comunidade que tivesse feito qualquer curso ofertado pelo CVT.

Dando continuidade, nos aproximamos da realidade local dos moradores de Umarizeiras, a partir de 10 (dez) visitas àquela comunidade durante seis meses – janeiro a junho de 2013 -, o que nos garantiu observar mais atentamente o ambiente, registrá-lo em fotografias e realizar entrevistas semiestruturadas com 13 (treze) moradores, sendo 5 (cinco) homens e 8 (oito) mulheres, acima de 25 (vinte e cinco) anos. A escolarização do grupo entrevistado varia entre o semianalfabetismo e o nível superior incompleto.

Elegemos três critérios para escolher a quem entrevistar em Umarizeiras/Maranguape/Ce. De acordo com a reconfiguração dos objetivos da pesquisa acima descrita, os entrevistados precisavam ter informações privilegiadas que ajudassem a compreender a realidade histórica, socioeconômica e cultural daquele

lugar; ter feito algum curso ofertado pelo CVT e, principalmente, que se dispusesse a nos ajudar com suas informações. O João³, 27 anos, semianalfabeto e aposentado por invalidez (acometido pela poliomielite parcial na infância), que também fora entrevistado, colaborou sobremaneira com o nosso acesso àquela comunidade, porque se disponibilizou a visitar seus vizinhos conosco, nos informando também quem já havia cursado algo pelo CVT. Assim, conseguimos entrevistar as seguintes pessoas: Davi, 45 anos, que é pequeno produtor, vereador reeleito pela 2ª vez consecutiva pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e ex-presidente da Associação Comunitária de Umarizeiras. Sua escolaridade é o ensino médio (antigo 2º grau). Pelo CVT, fez o curso de associativismo.

Entrevistamos também Seu Noel, 89 anos, aposentado, morador mais antigo de Umarizeiras, avô de João. Atualmente é cego, porém, dono de perfeita lucidez e memória, capaz de nos contar, por mais de uma hora de gravação, as histórias de como o lugar foi originado, como se organizavam economicamente em meados do século XX e sobre a relação da fundação de Umarizeiras com a igreja católica.

Tomé, 40 anos, atual gerente da fábrica de polpas de frutas, cursou o ensino médio e é o único que não participou dos cursos ofertados pelo CVT à comunidade. Ele nos ajudou, entre outras coisas, a entender como a associação contribuiu para a organização da comunidade.

Além dessas, também foram entrevistadas as seguintes pessoas, por terem participado dos cursos ofertados pelo CVT: Seu Pedro, 60 anos, alfabetizado, proprietário de um pequeno sítio em Umarizeiras. Além da criação de alguns animais bovinos, tem uma plantação de acerola, que garante o sustendo da família com a venda da fruta. Pelo CVT, fez o curso de criação de galinha caipira. Ao passo que íamos conversando com Seu Pedro, sua esposa, Dona Bernadete, 55 anos, também colaborava com o acréscimo de informações. Rosa, 37, desempregada, mãe de dois filhos, cursou o nível médio, fez os cursos de informática e E.V.A. pelo CVT. Gardênia, 40 anos, cursou o ensino fundamental, fez os cursos de doces e processamentos de polpas, e atualmente trabalha com uma pequena produção de

³ É válido ressaltar que, para garantir o anonimato dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

salgados, que são revendidos mesmo na comunidade (pequeno negócio nos fins de semana ou em dias que há jogo de futebol no campo da comunidade).

Entrevistamos também Genciana, 25 anos, que atualmente trabalha como merendeira do PROJOVEM Urbano de Maranguape/Ce (emprego temporário) e cursa Educação Física em uma faculdade particular; Açucena, 56 anos, é também merendeira em escola da Rede Municipal e cursou as séries iniciais do ensino fundamental; João, 27 anos, semianalfabeto, aposentado por invalidez; Íris, 39 anos, fez o ensino médio completo e atualmente trabalha com a produção de confecções; Dália, 27 anos, filha de Seu Pedro e Dona Bernadete, dona de casa. Na época da entrevista afirmou que havia saído do emprego, porque estava com criança pequena para cuidar. Ela possui o ensino médio completo. Decidimos entrevistar estas pessoas por terem feito o curso de processamento de polpas pelo CVT.

Por meio destes contatos, pudemos observar e analisar vários aspectos da influência que a educação profissional pôde proporcionar a estes moradores, sobretudo na perspectiva de empregabilidade, posto que se trate de um público formado pelos pais e respectivos filhos, jovens da classe trabalhadora, que procuram uma forma de melhorar sua condição econômica e social, ou, minimamente, objetivam encontrar meios que lhes garantam a sobrevivência, num mundo cada vez mais dominado pela lógica quantitativa de acumulação de capital.

Assim, no processo de visitas, encontramos pessoas que fizeram cursos de formação inicial e que chegaram a trabalhar com o que aprenderam; outros que fizeram o curso, mas que nunca puseram em prática; outros que desistiram de qualquer possibilidade de emprego e se conformaram.

Quanto à pesquisa documental, com o intuito de identificar quais os objetivos destes cursos, esta foi realizada a partir do material de estudo que os cursistas utilizaram, bem como de documentos oficiais, como a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 e do Estatuto da Associação Comunitária de Umarizeiras.

1.2 Das condições materiais, sociais e históricas de Umarizeiras/Maranguape/Ce

Neste subitem faremos um breve relato sobre as condições materiais, sociais e históricas nas quais está situado o Estado do Ceará, bem como a RMF, Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Estado, focalizando o município de Maranguape, que compõe a referida RMF, dando destaque, por sua vez, à comunidade de Umarizeiras, distrito de Maranguape, local em que vivem os sujeitos desta pesquisa.

A população do Estado do Ceará, no ano de 2010, segundo dados do IPECE, é de 8.452.381 habitantes, sendo que destes, 75% moram em áreas urbanas. O PIB de R\$65.703.761.000, tem esta subdivisão: Agropecuária 5,10%, Indústria 24,51% e Serviços 70,38%. Para o Brasil, no mesmo ano, o PIB 3,143 trilhões, subdividindo-se assim: agropecuária 164 bilhões; indústria foi de 686,4; serviço. Como podemos notar, serviços têm uma participação maior.

Com uma área de 148.825,6 km², o que corresponde a 1,74% da área do Brasil, o Estado do Ceará localiza-se na região nordeste do país, fazendo fronteira com os seguintes Estados: ao Sul com Pernambuco; a Leste, com Rio Grande do Norte e Paraíba, a Oeste com o Piauí e ao Norte com o Oceano Atlântico. No mapa abaixo, visualizamos o Estado no planeta terra.

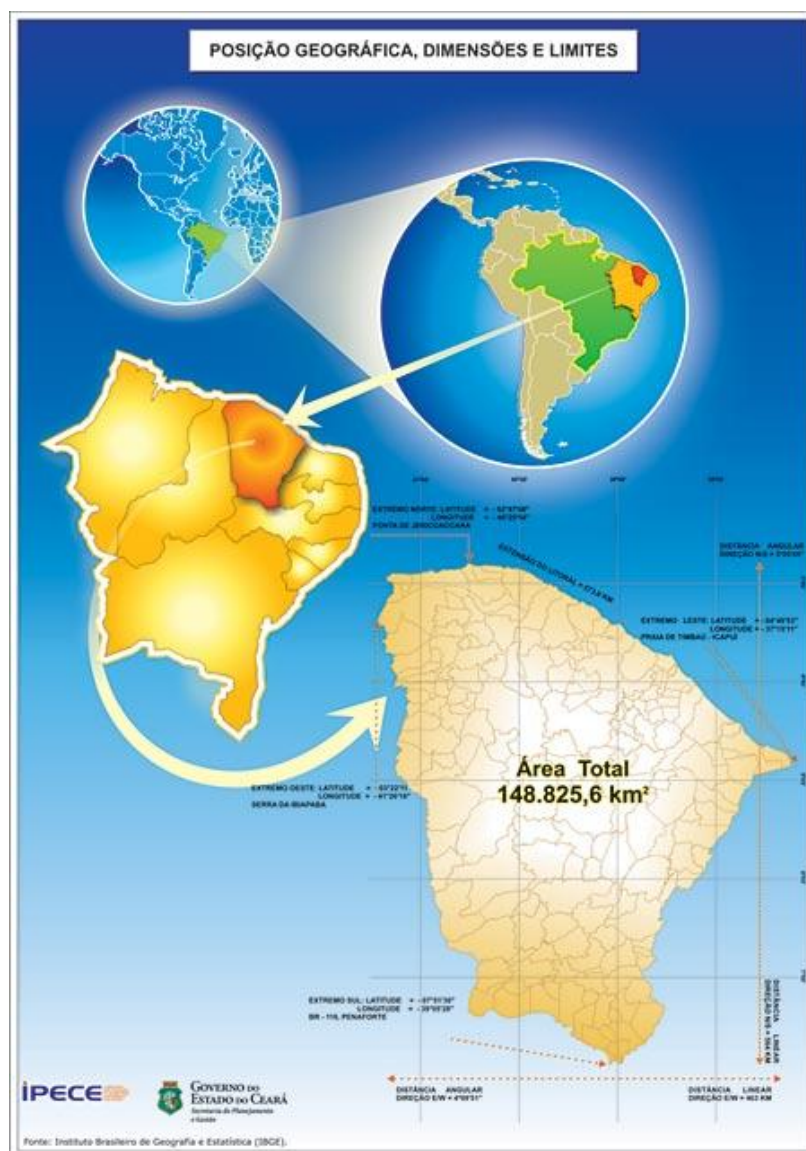


Figura 2 – Posição geográfica do Ceará, dimensões e limites.
(Fonte: Ipece⁴).

Para termos uma ideia das limitações orçamentárias do Estado do Ceará em relação ao Brasil, faremos uma comparação do PIB entre as regiões brasileiras. A tabela abaixo registra a participação do PIB por região como porcentagem do valor nacional para uma série de 9 anos, de 2002 até 2010. A ideia é anotar a discrepância entre estas participações e evidenciar a forma capitalista de desenvolvimento desigual, mas que é ao mesmo tempo combinado, pois convivem com o equilíbrio

⁴ Fonte: www.ipece.ce.gov.br

instável da sociedade capitalista, em que a abundância coexiste com a ausência em perfeita harmonia.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Norte	4,7	4,8	4,9	5,0	5,1	5,0	5,1	5,0	5,3
Nordeste	13,0	12,8	12,7	13,1	13,1	13,1	13,1	13,5	13,5
Sudeste	56,6	55,8	55,8	56,5	56,8	56,4	56,0	55,3	55,4
Sul	17,7	17,4	16,6	16,3	16,6	16,6	16,5	16,5	16,9
Centro-Oeste	8,8	9,0	9,1	8,9	8,7	8,9	9,2	9,6	9,3
Brasil	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Figura 3
Participação percentual das Grandes Regiões no Produto Interno Bruto - 2002-2010⁵
(Fonte: IBGE)

Conforme dados acima, a região nordeste como um todo tem uma participação na riqueza nacional em torno de 13%, porcentagem esta que se mantém por nove anos com uma pequena variação (de 13% em 2002 passa para 13,5 em 2010). A região sudeste, por sua vez, tem uma participação de 56,6%, variando também muito pouco.

Maranguape pertencia ao município de Fortaleza até 1851, quando, por meio da lei Nº 553, foi emancipado, elevando-se à categoria de município. Seu nome deriva de uma palavra de origem tupi que significa Vale da Batalha. Distante da capital 28 km, tem uma área absoluta de 590 km², correspondendo a 0,4 do território cearense, que é de 148.825,6 km², que, por sua vez, vez corresponde a 9,37% da área do

⁵ Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA.

Nordeste e 1,7% da superfície do Brasil. Umarizeiras é um dos 16 distritos de Maranguape e foi criado em 1988.

Podemos visualizar, conforme mapa abaixo, a RMF, com seus limites municipais e distritais. Maranguape fica limítrofe, ao norte, com Maracanaú e Caucaia; ao sul, com Caridade, Palmácia e Guaiúba; ao leste, com Guaiúba, Pacatuba e com Maracanaú; finalmente, ao oeste com Pentecoste e Caridade.

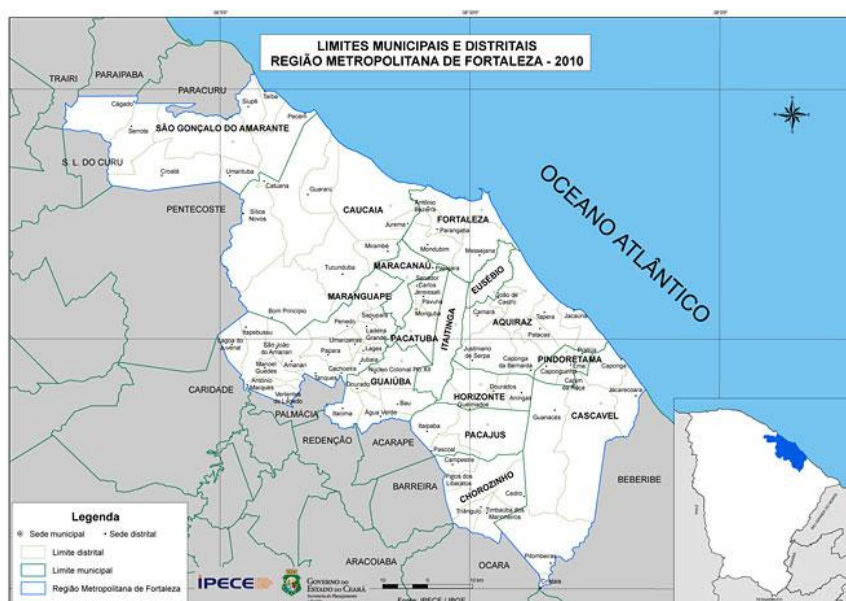


Figura 4
Limites municipais e distritais –Região Metropolitana de Fortaleza -2010
(Fonte: IPECE⁶)

Em 2010, a população de Maranguape é de 113.561 habitantes, sendo que destes 86.309 são da zona Urbana, correspondendo a 76%, enquanto que 27.252 pertencem à zona rural, correspondendo a 24%. No que se refere às faixas etárias, esta população está distribuída da seguinte forma: 0 a 14 anos, com 26,73%; 15 a 64 anos, 66,62%; e acima de 65 anos, com 6,65%. O Estado do Ceará tem uma população, em 2008, de 8.450.527 habitantes, o que o coloca como o oitavo Estado em termos populacionais, dentre as 27 unidades federativas do Brasil. A cidade e o estado

⁶ Fonte: www.ipece.ce.gov.br

seguem a mesma lógica do país, em que, desde a década de 1970, o meio urbano se sobressai em relação ao rural.

Do ponto de vista das atividades econômicas, temos para o município maranguapense, para o ano de 2011, 14.435 empregos formais. Abaixo, seguem as participações, absolutas e percentuais, para os setores da economia. Dessa forma, a indústria de transformação tem a maior participação percentual, gerando 5.974 empregos formais, o que corresponde a 41%; logo depois temos a administração pública com 4.487 das ocupações, equivalendo a 31%; depois temos o setor de serviços com 1.791 empregos, com 12,5%; o comércio com 1.075, participa com 7,6%; agropecuária 834 com 6%; a construção civil com 259 tem 1,8%; finalmente, serviços industriais de utilidade pública com 15 empregos, correspondente a 0,1%. (IPECE, 2010).

A comunidade de Umarizeiras é cortada pela Rodovia CE – 065, a 40 km da capital cearense. Aquele distrito, conforme o censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE (2011), conta atualmente com uma população de 1.803 habitantes, o que representa, portanto, 1,6% da população do município, já que Maranguape tem 113.561 pessoas. Ao seu redor, temos outras comunidades que se relacionam com Umarizeiras, tais como Boa Vista, Lages, Papoco, Papara, Vila Nova e Onça. Em termos educacionais, registramos a presença de uma creche para crianças de 4 a 6 anos e uma escola, ambas municipais, de ensino fundamental. (Idem).

Umarizeiras se desenvolveu a partir de um povoado em torno de uma igreja católica. O senhor Noel (2013), que hoje tem 87 anos, morador do distrito desde 1930, conta que o padre “liberou” alguns hectares para moradores, que construíram suas casas.

Quando eu cheguei aqui, depois de 30 o padre liberou os terreno⁷ aqui, pra o povo fazer essas casas, eu morava mais uma irmã minha lá do outro lado né. Aí vieram fazer umas casinha, nessa rua não tinha nenhuma casa feita de tijolo, era tudo feito de taipa, de barro e taipa, tudo era assim. (...) Aí eu fui e comprei uma aqui (...) Eu morava lá do outro lado, numa casa do finado Zé Perreira, que ele já morreu, a mulher dele ainda hoje é viva, tem noventa e tantos anos. Ai eu comprei a tira de terra aqui, o finado Zé Cordeiro comprou a

⁷ As falas dos entrevistados foram transcritas sem edição gramatical, respeitando, portanto, as particularidades linguísticas da oralidade.

dele, compramos por 50 mil reis, não era cruzeiro ainda, não. (NOEL, 2013).



Figura 5
Igreja Católica de Umarizeiras/Maranguape/Ce
(Fonte: arquivo próprio)

A economia girava em torno de produtos primários. Segundo Seu Noel (2013), “plantava de tudo: feijão, arroz, algodão, pimentão, tomate. No verão no tempo da seca arrumava adubo, arrumava um terreno e aguava na mão até mil pés de pimentão”.

Hoje a realidade é bem diferente, afirma Noel (2013) numa fala que traz vários elementos comparativos entre os modos de subsistência de ontem e o hoje, naquele lugarejo:

Foi crescendo o pessoal, depois da aposentadoria, empréstimos do Governo Federal, o povo foram fazendo as casas, antes era tudo de taipa, hoje num tem uma pra fazer um chá. Agora tão fazendo é casa em cima e embaixo, agora é tudo na cerâmica. O lugar está adiantado né? Antigamente, numa hora dessa, não tinha quem tivesse uma geladeira, num tinha quem tivesse televisão. Quando apareceu um radinho desse tamanho... Não tem mais um fogão de lenha é tudo é a gás, nem suja mais as teias [telhas] é tudo limpinha. Antigamente a rente [gente] ia nos matos torar a lenha pra queimar,

mais de certo tempo pra cá, graças a Deus, sempre usa o gás, quando falta um sempre tem um incostado, e aí vai indo até morrer. (NOEL, 2013).

Percebe-se pela fala de Noel (2013) que Umarizeiras é, atualmente, uma localidade integrada ao consumo mundial de mercadorias. A aposentadoria rural, implementada pela Constituição de 1988⁸, garantiu ao trabalhador do campo uma renda mínima com que pudesse sobreviver melhor. Paralelo a isso, vieram, como bem registra ele, os empréstimos (o Estado na sua função de “melhorar a vida” dos banqueiros). “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.” (MARX E ENGELS, 2007, p.3).

No entanto, Umarizeiras ainda se mantém como uma localidade em que existem, em meio a esta exploração capitalista, pequenos produtores rurais que procuram retirar da terra a subsistência de suas famílias. Tendo em comum o fato de serem pequenos proprietário e que, sozinhos, suas chances de sobrevivência se reduziriam, resolveram fundar uma associação, juntamente com os demais moradores do distrito, para que pudessem buscar melhorias para a comunidade coletivamente. Assim é que, em 20 de fevereiro de 1986, fundaram a Associação Comunitária e dos Pequenos Produtores Rurais da Região de Umarizeiras, cujo nome é Maria Amélia Freitas de Sousa, que foi uma moradora atuante na vida comunitária daquele lugar. (MARANGUAPE, 2008).

Segundo um dos seus fundadores, Davi (2013), a associação procura oportunidades em que possa melhorar a qualidade de vida dos moradores. Para ele, a associação serve para reunir pessoas em torno de um objetivo comum. Ele questiona a visão de que associação é para “dar a coisas”, propondo uma forma de organização em que todos se reúnam para, juntos, atingirem objetivos comuns.

As pessoas acham que as associações são para dar as coisas. (...) Na verdade a associação é um grupo de pessoas que buscam alguma coisa, busca para a comunidade, quando se faz a pergunta qual o

⁸ De acordo com o Capítulo II da Constituição Federal, Da seguridade Social, em seu Art. 194, garante que haverá: “II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais; antes da Constituição havia distinção entre o meio rural e urbano no tocante aos benefícios e à aposentadoria.” Esta, no meio rural, por exemplo, era a metade do urbano. (BRASIL, 1988, p. 33)

objetivo geral: é organizar a sociedade para buscar melhorias para ela. (...) Então a associação tem este objetivo. É um negócio difícil, a associação você trabalhar hoje a questão do associativismo não é fácil. As pessoas têm um pensamento muito individualista. Não é fácil você trabalhar. Mas a gente tem grupo, graças a Deus, que até vem tendo e esses cursos servem pra isso. Você começa a ver as coisas de uma maneira diferente. (DAVI, 2013).

Davi (2013), mesmo reconhecendo o importante papel da associação para juntar as pessoas em torno de objetivos comuns, não desconhece os desafios que enfrentam para levar o trabalho coletivo adiante, devido à cultura individualista, fundamento central da sociedade do capital, fortemente internalizada pelas pessoas, independente de condição financeira ou de classe social.

A associação tem uma experiência em organização comunitária a partir da qual trabalha com diversas formas de promover a melhoria dos moradores. Para Tomé (2013), que também foi um dos fundadores, a ideia da associação surgiu assim:

O nosso maior mentor aqui se chama Davi, foi o que [quem] criou uma associação, porque por muitas vezes que você tivesse uma política pública ativa, mas às vezes, muitas coisas não são por meio da política, né? Mas vem por meio de manifesto, por pessoas que querem fazer e acontecer. Um povo unido que tem uma força expressiva. Então o que acontece: o Davi criou uma associação, nós fomos lutar por melhores dias para a nossa associação. Então, tinha vários projetos, tinha o projeto São José, tinha projeto de esporte, tinha projeto... Às vezes tinha supermercado que queria se desfazer de uma mercadoria que estava com o prazo de validade já próxima de vencer, e ele queria limpar o estoque e fazer uma doação para ser consumido rápido, em 15 dias. A gente tinha tudo isso em função da comunidade. (TOMÉ, 2013).

Em seu Estatuto, artigo 2º, alínea a, consta qual a sua finalidade:

Organizar os moradores e pequenos produtores do povoado com vistas à defesa de seus interesses e reivindicar junto aos poderes públicos a execução das medidas que lhes assegure a satisfação de suas necessidades fundamentais de modo a garantir uma melhor qualidade de vida. (MARANGUAPE, 2008, p. 1).

Na alínea “e”, por sua vez, a associação tem como objetivo:

Reivindicar junto às agências oficiais de desenvolvimento, entidades de ensino e pesquisas, aos estabelecimentos bancários do país,

recursos financeiros, insumos, equipamentos agrícolas e assistência técnica que assegurem a melhoria das condições de produção e do trabalho dos seus associados. (MARANGUAPE, 2008, p. 2).

Diante desses objetivos nota-se que as reivindicações se referem a direitos fundamentais, como ensino e melhores condições de trabalho, os quais já deveriam ter sido resolvidos pelo Estado brasileiro. No Brasil, a luta do povo por direitos básicos e essenciais ainda é uma conquista a se realizar.

Em seu estatuto consta também que a associação irá trabalhar com o processamento de polpas de frutas, haja vista a vocação local para o plantio de árvores frutíferas. Para tanto, os associados tomaram a iniciativa de implementar uma fábrica, financiada pelo Governo Estadual, por meio do Projeto São José⁹, que, mediante o apoio ao pequeno produtor rural do interior do Ceará, financia projetos nas áreas de infraestrutura, social e produtiva. Assim, a fábrica pertence à Associação e é administrada por seus sócios conforme prevê o estatuto.



Figura 6
Fachada da fábrica de polpa de frutas de Umarizeiras/Maranguape/Ce
(Fonte: arquivo próprio)

⁹ O Projeto São José criado em 1987, apoia o pequeno produtor rural, contribuindo na geração de emprego e renda para a população carente do interior, financiando uma imensa variedade de propostas nas áreas produtivas e de infraestrutura social. (CEARÁ, 1987).

Antes, dela os pequenos produtores vendiam a safra de frutas (fruto *in natura*) para atravessadores¹⁰. Com a fábrica, puderam aproveitar economicamente melhor o fruto, e dessa forma, conseguiram uma renda extra:

Quando você tem um pequeno sítio (...) Mas você tinha uma manga, você não tinha para onde botar [distribuir]. Aí você tinha uma graviola, aí você não tinha onde colocar [distribuir], o fluxo seria a Ceasa/CE¹¹. A Ceasa/CE fica muito longe para pequenos produtores que queriam vender em pequena escala, o frete comia, o atravessador comia, enfim, o projeto veio a calhar e o que aconteceu... A gente criou o projeto São José e criou a fábrica. A fábrica veio e quando veio, veio totalmente desacreditada. (...) Um projeto que foi desacreditado só quem criou (...) e meia dúzia de pessoas que acreditaram, achavam que o negócio poderia prosperar. E hoje a gente está aqui, trabalhando só com um freezer, uma dificuldade imensa. (TOMÉ, 2013).

Inicialmente, as polpas eram vendidas em supermercados, mas depois tiveram que desistir devido à pequena escala de produção e as exigências comerciais impostas por aqueles estabelecimentos. Posteriormente a produção foi destinada ao programa de merenda escolar do Estado do Ceará para a agricultura familiar¹².

Da parceria com o Projeto São José, surge a exigência do governo do Estado para a associação fazer um curso em que formasse força de trabalho para manipular a fruta de maneira eficiente e higiênica: o curso de processamento de frutas, ofertado pelo CVT.

¹⁰ O atravessador é aquele que compra produtos por um preço muito baixo, aproveitando-se da necessidade e falta de poder de organização do revendedor, e revende obtendo um lucro alto, acima do praticado normalmente no mercado.

¹¹ Central de Abastecimento do Ceará S.A (Ceasa/CE), cujo objetivo é centralizar a distribuição de hortigranjeiros, é localizada em Maracanaú, distante 28 km de Umarizeiras.

¹² De acordo com o Art. 14, da Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre a aquisição de merenda escolar para estudantes da educação básica pública (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), “Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. (BRASIL, 2009, p. 3).

Esta parceira do Projeto São José com a Educação Profissional agrícola emerge do apoio formativo técnico destes trabalhadores dado pelo CVT, localizado em Maranguape, na sede do município. Historicamente, os CVTs oferecem cursos de “formação inicial e continuada ou qualificação profissional” para trabalhadores, em diversas áreas, tais como: agropecuária, comércio, construção civil, gestão, indústria, informática, meio ambiente, química, recursos pesqueiros e turismo. Os CVTs foram fundados em 1999, no governo Tasso Jereissati e são vinculados ao Instituto CENTEC- O Instituto Centro de Ensino Tecnológico, organização social que tem como missão desenvolver a educação e o ensino tecnológico, com vistas ao desenvolvimento sustentável do Estado do Ceará. (HOLANDA e SOUZA, 2007).

Do ponto de vista legal, a LDB 9.394/96, em seu Título V, Capítulo III, dos artigos 39 a 42, reservou para tratar da relação do mundo do trabalho com a educação. A redação destes artigos foi modificada pela Lei nº 11.741, de 2008. Nesse sentido, no seu Art. 39, que trata da Educação profissional e tecnológica, é estabelecido o seguinte:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (...)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 14).

A mesma LDB reconhece, em seu artigo 41, que os conhecimentos adquiridos em educação profissional, inclusive no processo de trabalho, podem ser objeto de certificação por instituição credenciada: “o conhecimento adquirido na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996, p. 14). Aqui registramos a crítica feita por Oliveira (2005, p.83) à Reforma da Educação Profissional de 1997, realizada através do Decreto nº 2.208/97, na qual o ensino médio era separado do ensino técnico, que já previa esta certificação

e que continua atualmente. Para a autora, trata-se de uma forma encontrada para reduzir custos e, ao mesmo tempo, aumentar as vagas sem construir escolas.

A reforma institui a certificação de competência como mecanismos para o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, obtidos em função de sua experiência no trabalho ou por outros meios, acelerando o percurso curricular do aluno na instituição, propiciando, de um lado, a ampliação da oferta de vagas sem a necessidade de construir escolas e, de outro, a redução de custos.

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional, articulada aos diferentes níveis e modalidades de educação previstos em nossa legislação, é a modalidade mais flexível em termos de educação profissional em relação ao currículo, carga horária, pré-requisitos, programas e grupos a serem atendidos. Estes cursos não têm necessariamente carga horária fixa e nem estão condicionados a um nível de escolaridade específico, como é o caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação, podendo ser desenvolvidos em escolas, instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho (como o foi o curso de processamento de polpas, que foi realizado na fábrica, em Umarizeiras) e tem como objetivo atender às necessidades imediatas do mercado.

Assim, de acordo com a LDB, no artigo 42, “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996, p.14). Aqui se enquadram nesta categoria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) e demais instituições, como o CENTEC e o CVT, que ofertam cursos na modalidade de educação profissional.

No nosso caso, interessa-nos a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, pois os cursos ofertados pelo CVT à comunidade de Umarizeiras se enquadram nesta categoria. Aqui, mais uma vez evidenciamos a dualidade educacional no Brasil¹³.

¹³ Podemos citar como política do Governo Federal o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, cuja finalidade é aumentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Um dos objetivos específicos, em relação ao que nos interessa diretamente, é



Figura 7
Sede do CVT no município de Maranguape/Ce
(Fonte: Centec)

No âmbito do Governo Federal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é a responsável por planejar, executar, avaliar o processo da política da educação profissional e tecnológica, tendo em vista a qualidade do ensino e o cumprimento da legislação e dos princípios educacionais do Brasil.

A despeito da existência dessas políticas para a formação dos trabalhadores e, contradizendo a máxima de que falta pessoal qualificado, e não vagas no mercado de trabalho, o desemprego continua sendo um desafio para os governantes. De acordo

”aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.” Por meio de várias iniciativas, o Governo Federal implementa sua política de educação profissional. Dentre estas, destacamos as seguintes: expansão da Rede Federal, que contempla mais de 350 unidades de ensino, ofertando cursos de qualificação profissional em todas as modalidades, desde a formação inicial e continuada e qualificação profissional, técnicos, superiores de tecnologia e programas de pós-graduação; Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo é aumentar a oferta de educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; Rede e-TecBrasil através do qual são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância; e o FIES Técnico, que financia cursos técnicos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, por meios da iniciativa privada ou do sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR), e no FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho. (Fonte: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>).

com dados do IBGE, a respeito das taxas de desemprego das Regiões Metropolitanas, coletados por Camargo (2013, p.143), observa-se um declínio acentuado a partir de 2004, quando estava em 11,49% da População Economicamente Ativa PEA, para, em 2011, passando para 5,97%. Esses dados isoladamente podem transparecer que a economia brasileira está crescendo com desenvolvimento social, aumentando o bem-estar da população. Conforme Camargo (2013, p.144) salienta,

(...) é preciso olhar estes dados sobre o mercado de trabalho com cuidado, na medida em que a maior formalização do emprego e o crescimento dos salários reais na realidade implicam apenas um retorno aos patamares existentes em meados dos anos 90. Além disso, os novos postos de trabalho com carteira são empregos com baixa remuneração. Mais de 90% das novas vagas formais oferecidas no período são de até dois salários mínimos e mais de 80% dos ocupados recebem rendimentos de até três salários mínimos.

Outro ponto importante que o autor destaca é o fato de o salário mínimo ter recuperado seu poder de compra, tendo mais que dobrado em 2011 o seu valor em relação a 1995. No entanto, tal recuperação representa apenas 50% do valor do salário real atingido no final da década de 1950, momento em que, historicamente, atingiu o ponto máximo.

Diante de tal realidade, não nos admira que, nas narrativas dos entrevistados, o desemprego (e como consequência, a própria existência enquanto pessoa) apareça como uma inquietação geral, quando perguntados sobre o que os motivava a fazer os cursos de formação inicial ofertados pelo CVT. Não há em suas falas preocupação com uma vocação para uma determinada área ou setor de trabalho. O que os movia era a possibilidade de conseguir um emprego e, dessa forma, poder melhorar os seus meios de subsistência. Essa preocupação não nos surpreende, porque, como veremos no decorrer do trabalho, os dados dos organismos internacionais, como a UNU e a OIT, demonstram que a questão do desemprego se agravou e as perspectivas futuras não são animadoras.

Esta dissertação está dividida em cinco partes. A primeira é a introdução; depois se segue o segundo capítulo, cujo título é A Educação Profissionalizante no Contexto do Capitalismo Contemporâneo, no qual discutimos o capitalismo

contemporâneo, bem como seu formato e consequências para se pensar o mundo do trabalho, tendo em vistas as mudanças estruturais que ocorreram na relação trabalho e capital, e sua relação com a educação, a partir da mudança de modelo de acumulação capitalista (tendo a microinformática e a organização do trabalho como pressuposto) verificado a partir da década de 1970. Nesta parte, analisamos dados de organismos internacionais, como a ONU e a OIT, referentes ao desemprego e desnutrição mundiais, para demonstrar como são limitados os esforços do capital para minimizar o sofrimento pelo qual passa uma grande parcela da população mundial.

No terceiro capítulo, intitulado Desemprego, Trabalho e Educação Profissionalizante do Centro Vocacional Tecnológico na Comunidade de Umarizeiras, discutimos o processo educacional desencadeado pelo CVT em Umarizeiras, tendo como ponto de partida as narrativas dos entrevistados e a correlação destas com o modo capitalista de produzir. Assim, nesta parte centralizamos a discussão nos aspectos ligados ao desemprego, tendo em vista que todos os cursistas colaboradores da pesquisa afirmaram que os cursos ofertados eram importantes, mas que seria melhor se tivessem emprego garantido ao concluí-los. Também constatamos que apenas uma minoria consegue trabalhar na área em que se especializou pelo CVT e que estão constantemente procurando um emprego, independentemente de uma identificação específica, mas como uma questão de sobrevivência imediata.

No quarto capítulo, denominado Empregabilidade, Educação Profissional e a Teoria do Capital Humano em Umarizeiras/Maraguape/Ce discutimos, com base no material impresso para estudos nesses cursos, como o discurso da empregabilidade, em uma sociabilidade que se alimenta do desemprego, se desvela e se afirma. O desemprego é visto, nesta perspectiva, como um problema individual e não social, ou seja, a culpa de está desempregado é do cursista que “não reuniu competências suficientes” para conseguir um emprego, apesar de ter feito o curso ofertado pelo CVT. Nas falas dos entrevistados, percebemos que esse discurso está “internalizado” e que eles se conformam com essa situação de modo acrítico. Com tal ideologia camufla-se algo que é essencialmente fruto da forma de acumulação capitalista.

Na conclusão enfatizamos as contradições desta sociedade capitalista em que o movimento do capital, por sua essência, visa somente ao lucro e à sua autovalorização constante, ou seja, precisa sempre de mais e mais dinheiro para existir

como tal, sendo a dimensão humana um meio para atingir os seus objetivos. Dessa forma, constitui-se num obstáculo ao desenvolvimento pleno das possibilidades do ser humano, limitando este desenvolvimento aos interesses capitalistas. Seguindo este raciocínio, tivemos como referencial teórico as análises de Karl Marx a respeito da sociabilidade do capital. Acrescentamos, também, como forma de propostas (mesmo que saibamos das limitações, e oposições do *status quo*, que tais propostas sofreriam numa possível implementação prática), sugestões de mudanças na política de educação profissional, com foco para a formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional, numa perspectiva que garanta a autonomia dos estudantes enquanto sujeitos históricos, sociais e econômicos. Muitas das limitações encontradas na pesquisa, como a influência do poder local para definir cursos e seus professores, serão resolvidas a partir de uma mobilização da própria parte interessada em mudar essa situação.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)

Antes, porém, de mostramos a discussão da pesquisa a partir das falas dos entrevistados, explicitaremos o contexto econômico e social contemporâneo, no qual Umarizeiras está inserido e do qual sofre as consequências positivas ou negativas. O estudo da educação e do trabalho passa pela análise da sociedade em que vivemos, a sociedade do capital, da mercadoria. “Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação, sem se compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p.17). Dessa forma, faremos uma análise do capitalismo contemporâneo e de suas implicações para o campo educacional, dentre estas a progressiva diminuição da necessidade de força de trabalho, com a revolução na base técnica de produção.

Essas transformações, por sua vez, engendrariam um novo quadro de divisão internacional do trabalho em que a educação seria a chave do acesso ao desenvolvimento econômico-social (num retorno disfarçado às teorias do capital humano). Desta feita, inclusive, os novos modelos de organização do trabalho estariam levando à qualificação politécnica dos trabalhadores, ultimamente, definida pelo recurso à manutenção da condição de integrados ao mercado de trabalho. (ARRAIS NETO, 2005, p.20).

A história recente do capitalismo aponta para profundas transformações na relação que os seres humanos estabelecem com a produção, mediada pelo trabalho. As mudanças não alteraram a essência da relação do capital com a força de trabalho, no entanto tornaram-se elemento fundamental na explicação desta sociabilidade, por apresentar novos elementos, tais como a intensificação da internacionalização do capital, (BRUNO, 1997), e a reestruturação produtiva (BRUNO, 1997; ANTUNES 1997), com os quais temos que nos deparar para compreender a relação entre o trabalhador e sua preparação para o trabalho.

A internacionalização do capital e a reestruturação produtiva, conforme salienta Bruno (1997), que melhor representam a configuração do capitalismo na contemporaneidade, não é algo novo. “O original é o ritmo acelerado que adquirem a partir dos anos setenta, assim como a sua articulação recíproca, configurando um processo de reorganização profunda do sistema capitalista, com consequências de grande alcance” (BRUNO, 1997, p.15). Na verdade, em sua essência, o capital tende a se desenvolver não apenas nacionalmente ou localmente, mas precisa articular os processos de produção nacional com outros processos existentes em outros países. A generalização da forma mercadoria impulsionou a procura de novos mercados para sua realização. No Manifesto do Partido Comunista, escrito em 1848, Marx e Engels (2007, p.2) analisaram esta determinação do capitalismo, que tem na revolução constante das forças produtivas do trabalho seu ponto de partida:

A descoberta da América, a circunavegação da África ofereceram à burguesia em assenso um novo campo de ação. Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio colonial, o incremento dos meios de troca e, em geral, das mercadorias imprimiram um impulso, desconhecido até então, ao comércio, à indústria, à navegação, e, por conseguinte, desenvolveram rapidamente o elemento revolucionário da sociedade feudal em decomposição. A antiga organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita a corporações fechadas, já não podia satisfazer às necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados. (...) Todavia, os mercados ampliavam-se cada vez mais: a procura de mercadorias aumentava sempre. A própria manufatura tornou-se insuficiente; então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos

industriais, aos burgueses modernos. (MARX & ENGELS, 2007, p.2).

O capital, portanto, tende à internacionalização de seu processo de produção e reprodução. A forma mercadoria, como salientamos, tornou-se dominante na sociedade em que vivemos. O que há de novo hoje no desenvolvimento do capitalismo é a forma acelerada e intensa que a internacionalização do capital assume na contemporaneidade, principalmente a partir “da Segunda Guerra Mundial, com a maior integração entre os processos econômicos particulares e com a expansão das empresas multinacionais, que a internacionalização do capital acelerou-se.” (BRUNO, 1997, p.16). Foram as empresas com capitais, principalmente norte-americanos, beneficiadas pelo papel que os Estados Unidos tiveram na reconstrução das economias da Europa e do Japão, destruídos pela Segunda Guerra, que impulsionaram esta inter-relação entre governos e diminuíram as fronteiras do capital. A luta contra o chamado “comunismo” também beneficiou a concentração de capital para essas empresas, pois em nome dessa luta conseguiam atuar nesses mercados da área de influência norte-americana.

Antunes (1997, p.15) enfatiza a década de 1980 como sendo representativa dessas mudanças destacadas anteriormente. Salienta que “Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica, e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital.” A introdução da ciência no processo produtivo, revolucionando as forças produtivas do trabalho, era algo a que Marx (1993) dedicava muita atenção, pois é responsável pelo aumento da exploração do trabalhador ao encurtar o tempo de trabalho necessário para a produção, aumentando, assim, a exploração da mais-valia do trabalhador. Estas práticas de aumento da produtividade, conforme observamos na citação de Marx, é um contínuo na sociedade do capital, e assume formas específicas no atual contexto histórico. Podemos perceber, na visão de Marx (1989), essa tendência do capitalismo de aumentar o tempo de trabalho gratuito, ou seja, a mais-valia e a exploração do trabalhador:

Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si

mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia. (MARX, 1993, p. 424)

Estas relações se transformaram profundamente e se evidenciaram na crise do capitalismo, nos países centrais que, nos 30 anos do pós-guerra, experimentaram um crescimento econômico com taxas elevadas (inéditas na história do capital) que foi possibilitado por um conjunto de práticas chamadas fordista-keynesiano. Este modelo ou regime de acumulação estava baseado na linha de produção no trabalho industrial, com uma divisão de trabalho e especialização de tarefas que aumentavam a produtividade. A produção era conduzida pelo mercado consumidor de produtos padronizados e consumidos em massa, o que possibilitou o surgimento de grandes fábricas (concentração de capital) e também o surgimento de economias de escalas (redução do custo médio por conta da extensão da capacidade produtiva).

Nesta conjuntura, era possível a manutenção do pleno emprego (com intervenção do Estado na economia, para garantir a demanda), com os trabalhadores ganhando de acordo com a produtividade. No entanto, a própria concorrência entre os capitais fez aumentar a produtividade, via introdução intensa da ciência no processo produtivo, com o uso generalizado da microinformática, com as mudanças nas comunicações, permitindo uma comunicação em tempo real, como salientam Antunes (2008) e Paiva (2001). Como Marx (1989) alerta, na tendência à diminuição do trabalho necessário, ou seja, do tempo no qual o trabalhador repõe o seu salário, e aumento do tempo de trabalho excedente, a mais-valia, esta mudança provocou uma nova configuração no mundo do trabalho.

Já não era mais possível a busca do pleno emprego, devido, como dissemos, à redução da quantidade de trabalhadores necessários à produção, como também a uma mudança na concepção de organização da produção. Agora não se trata de atender a grandes mercados com produtos padronizados feitos a partir de uma base fixa (dificuldade de mudança de um modelo para outro), mas, pelo contrário, passou-se a trabalhar para atingir nichos de mercados a partir da demanda. Os estoques são mantidos ao mínimo, reduzindo, assim, custos com a sua manutenção e liberando capital para outros investimentos. Conforme destaca Antunes (1997, p. 21), “Além da flexibilidade do aparato produtivo, é preciso também a flexibilização da organização

do trabalho. Deve haver agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos para que novos produtos sejam elaborados”.

Neste ponto entra a questão dos direitos trabalhistas, por meio de uma palavra que parece ser neutra, flexibilidade, mas que representa, na verdade, redução de direitos e precarização das condições e das relações do capital com a força de trabalho, com prejuízo para o trabalhador. De acordo com Paiva (2001, p.52), “Flexibilidade, precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar, na medida em que o trabalho perdeu força política frente ao capital”.

O trabalhador não opera mais apenas uma máquina, mas deve ser polivalente no sentido de que possa operar várias máquinas de acordo com as necessidades da demanda do produto.

Para atender às exigências *mais individualizadas* de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média 5 máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando “várias tarefas simples.” (ANTUNES, 1997, p.26).

Saviani (2008, p.429), por sua vez, caracteriza os dois modelos, o fordista e o toyotista, e salienta a falta de estabilidade gerada por essas mudanças na produção e organização do trabalho, a qual coloca o trabalhador numa posição defensiva e tendo que defender o seu trabalho/emprego diariamente.

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas da racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandarizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção

de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa.

Esta discussão é importante porque, ao analisarmos a realidade numa perspectiva dialética, não podemos deixar de contextualizá-la, sob pena de termos uma visão mecânica do tema estudado. Assim, a comunidade de Umarizeiras deve ser vista nesta totalidade de mudanças que aconteceram e acontecem na sociedade capitalista em que vivemos. A própria ideia de associação/cooperativismo está inserida nesta discussão de precarização do trabalho que se verificou nos últimos anos.

Proliferaram, a partir de então, as distintas formas de “empresa enxuta”, “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, etc, dentre as mais distintas formas alternativas de *trabalho precarizado*. E os capitais utilizaram-se de expressões que de certo modo estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como *controle operário*, *participação social*, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso operário, porém *sob clara concepção burguesa*. O exemplo das cooperativas talvez seja o mais eloqüente, uma vez que, em sua origem, as cooperativas eram reais instrumentos de luta e defesa dos trabalhadores contra a precarização do trabalho e o desemprego. (ANTUNES, 2008, p.4).

Tal ideia se evidencia nos “Cadernos de Gestão”, cujo tema é associativismo, editado pelo CENTEC para formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional. Nesse documento a preocupação com a perspectiva de uma solução individual para os problemas econômico-sociais é proposta nos seguintes termos: “este Caderno se propõe a ser o instrumento das pessoas que buscam no Movimento Cooperativista o caminho da superação das limitações nas relações sócioeconômicas entre os homens” (MORAIS, 2003, p.7). De uma ideia de superação e resistência ao trabalho estranhado da sociedade capitalista, o movimento de cooperativas passa a ser um instrumento de saída para as crises de emprego próprias da sociedade do capital.

Para Pochmann (2004), no entanto, este movimento atual de cooperativismo, chamado de forma genérica de economia solidária, surgido a partir da crise do capital

dos anos 1970, é visto como um modo de produção distinto do capitalismo e das formas de precarização do trabalho. Segundo Pochmann (2004), este modelo se constitui de organizações econômicas coletivas de trabalhadores, como o exemplo da fábrica de polpas dos associados de Umarizeiras, institucionalizada na forma de cooperativas ou associações, com o objetivo de poder gerar trabalho e renda e, assim, melhorar a qualidade de vida de seus associados. Não se trata, para o autor, de apenas uma alternativa ao desemprego, mas da construção de um novo modo de produção.

Em síntese, reconhece-se que no rastro da crise do desenvolvimento capitalista progridem, simultaneamente, modos de produção distintos. Especialmente no interior do segmento não-organizado do trabalho há sinais do desenvolvimento de uma fase embrionária da economia solidária, para além dos estágios da economia doméstica, popular e pré-capitalista. (POCHMANN, 2004, p.23).

Para Frigotto, et all (2005), estas mudanças (introdução da micro-informática no processo produtivo e a reorganização do trabalho) estão concentradas nos grandes grupos econômicos mundiais (não necessariamente nas nações ou países) que investem ou especulam em lugares ou regiões onde dão mais lucros, aumentando, assim, a concentração dos meios de produção, sem nenhuma preocupação com as populações desses lugares, pois, como Marx (1989) assinala em O capital, o capitalista produz sapatos não porque esteja interessado no progresso da sociedade ou para proteger os pés, mas o faz na medida em que isso pode lhe proporcionar lucros. “Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valores de troca” (MARX, 1989, p.210). Esta mesma lógica ainda preside as intervenções do capital na contemporaneidade.

As mudanças científicas e técnicas de natureza digital-molecular cada vez mais concentradas nos grandes grupos detentores do capital, permitem, ao mesmo tempo, vários fenômenos: os centros hegemônicos do capital impõem os seus interesses às demais nações, penetrando em seus mercados e restringindo que estas possam fazer o mesmo. (...) Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivo ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. (FRIGOTTO, 2005, p.69/70).

Essas novas exigências que o mercado de trabalho está requerendo representam uma verdadeira expulsão de uma geração inteira de trabalhadores que estavam subordinados à dinâmica do fordismo, ou seja, aqueles trabalhadores especializados em poucas tarefas, por uma geração de trabalhadores com outra perspectiva, de serem polivalentes e proativos, de acordo com as novas exigências da competição capitalista. Conforme salienta Antunes (2008, p.10), “O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelos trabalhadores ‘polivalentes e multifuncionais’ da era toyotista.” Não se considera, como podemos perceber, o ser humano na sua relação com o trabalho como um momento da própria vida, em que nos realizaríamos trabalhando, mas como trabalho estranhado, no qual limita a nossa ação à produção de valor.

Como vimos na definição de capital, o ser humano, desprovido dos meios de produção, com a hegemonia do modo de produção capitalista, tem a sua força de trabalho, ou seja, no “conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda a vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 1989, p.186), como a única mercadoria que, vendida para o capital, lhe possibilita os meios necessários, físicos e espirituais, como alimentação e diversão, para poder viver nessa sociedade. “Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista” (MARX 1989, p.413). Para si, a força de trabalho é um valor de troca que o trabalhador vende por seu salário. Sua qualificação, por sua vez, constitui o valor de uso desta mercadoria especial.

De acordo com Bruno (2011, p. 554), no tempo em que Marx escreveu *O Capital*, as jornadas de trabalho eram tão extensas (o livro *Germinal* trata esta realidade nas minas de carvão na França) que o tempo que o trabalhador passava em casa era muito reduzido, não havendo, dessa forma, preocupação do capital com este pequeno momento de reprodução da força de trabalho. No entanto, a luta dos trabalhadores por fixação e diminuição da jornada de trabalho, implementada no século XIX, levou o capital ao uso intensivo da máquina no processo produtivo (com a diminuição da jornada, não era mais interessante usar o trabalho de forma intensiva).

Quando a rebeldia crescente da classe trabalhadora forçou o estado a diminuir coercitivamente o tempo de trabalho, começando por impor às fábricas propriamente ditas um dia normal de trabalho, quando, portanto, se tornou impossível aumentar a produção da mais-valia, prolongando o dia de trabalho, lançou-se o capital, com plena consciência e com todas as suas forças, à produção da mais-valia relativa, acelerando o desenvolvimento do sistema de máquinas. (MARX, 1898, p.467).

Marx cita o trabalho de crianças menores de 10 anos e de mulheres, nas minas, como exemplos em que o trabalho foi substituído pela máquina em consequência da luta dos trabalhadores: “Antes da proibição de mulheres e de crianças com menos de 10 anos trabalharem em minas, o capital achava a utilização nelas de mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral, principalmente com seu livro-caixa, de modo que só após a proibição legal passou a lançar mão da maquinaria” (MARX, 1898, p.448). Como podemos perceber, nesta sociedade a busca pelo lucro está acima de qualquer coisa.

Com mais tempo livre fora da fábrica, aumentou o tempo livre do trabalhador para se dedicar a outras atividades, aumentando, também, a preocupação dos capitalistas de controlar esse tempo. Aqui entra a educação como um fator de manutenção da disciplina do trabalhador.

Rapidamente, os capitalistas procuraram criar meios de controlar esse tempo vivido fora dos locais de trabalho para convertê-lo também em tempo de trabalho: trabalho produtivo voltado para a reprodução da força de trabalho. Em consequência, tanto o lazer quanto o trabalho doméstico e o escolar passaram por reorganizações sucessivas. (...) No que se refere à educação escolar, o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital. (BRUNO, 2011, p.547).

O trabalho funciona como um meio de controle social e não como uma forma de desenvolver as possibilidades dos seres humanos. A questão de exercer o controle por meio do trabalho, impondo seu ritmo aos trabalhadores, sempre contou com a resistência dos trabalhadores, mas no capitalismo contemporâneo, com a reestruturação produtiva e suas consequências, tornou-se uma tarefa mais difícil. O

uso da máquina e das tecnologias reduz o número de trabalhadores, pois “O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A autoexpansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas existências ela destrói.” (MARX, 1898, p. 492). Por suas próprias contradições, o capitalismo se desenvolve retirando do processo de trabalho o seu elemento vital: a força de trabalho viva. “O grande desafio para o capitalismo na contemporaneidade é como impor o trabalho enquanto controle social numa situação em que o capital se mundializou e o uso intensivo da maquinaria, da ciência e da tecnologia são redutores de trabalho vivo, aumentando o desemprego estrutural” (BRUNO, 2011, p.553).

Bruno (2011, p. 548) contextualiza o processo de qualificação educacional em dois momentos, que não são estanques, mas que são separados aqui para melhor compreensão: “Para explicar essa incidência, devemos compreender os mecanismos da mais-valia tanto absoluta quanto relativa, além da diferença entre aumento de produção e aumento de produtividade.” A mais-valia absoluta deriva do aumento do tempo da jornada de trabalho e da diminuição dos tempos entre uma tarefa e outra do processo de produção, o que Marx (1989) chamava de tempos mortos. “O importante a sublinhar nessa situação característica da mais-valia absoluta é que o aumento da produção em decorrência do aumento do tempo de trabalho realizado não implica qualquer alteração na qualificação dos trabalhadores” (BRUNO, 2011, p.548), pois, como dito, o processo e a organização do trabalho não foram alterados, mas somente intensificados, o que não é feito sem a resistência dos trabalhadores.

O outro momento é o da mais-valia relativa. Aqui o aumento do tempo de trabalho excedente é obtido pela diminuição do valor dos bens e serviços que compõem a cesta de consumo do trabalhador, aumentando, assim, o tempo excedente relativo ao necessário à reprodução do trabalhador (salário). Neste caso há aumento de produtividade, pois numa mesma fração de tempo produz uma quantidade maior de mercadoria enquanto que, na mais-valia absoluta, esta quantidade a mais é obtida por meios do aumento do tempo de trabalho, ou seja, em vez de 8 horas diárias se trabalha 9 ou 10, como ainda é comum em muitos supermercados. Isso é possível por meio da introdução de

(...) remodelações técnicas e organizacionais gerais que permitam o crescimento do número de bens e serviços produzidos numa mesma fração de tempo, diminuindo, conseqüentemente, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de cada unidade, desencadeando o aumento da produtividade. (BRUNO, 2011, p.548).

Cada um desses dois momentos, mais-valia absoluta e relativa, em que opera o capital, necessita de uma formação apropriada. Para casos de predominância de mais-valia absoluta, em que a jornada de trabalho é aumentada ou intensificada, sem inovações no processo produtivo, “(...) não há qualquer aumento da produtividade e o que se observa é um quadro de estagnação da economia e, inclusive, dos sistemas educativos” (...) (BRUNO 2011, p.550), pois não há necessidade de uma maior instrução para um processo de trabalho que não se modifica ou que se modifica muito pouco.

Nos casos de mais-valia relativa, temos a introdução de inovações tecnológicas e de organização do trabalho, produzindo, no mesmo tempo, uma maior quantidade de mercadorias (daí a diminuição dos preços), exigindo, por sua vez, uma força de trabalho com uma qualificação crescente e que precisa dos sistemas educacionais com maior frequência. “Essa é a razão pela qual nos países ou regiões em que predominam os mecanismos da mais-valia relativa se observa um aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos” (BRUNO, 2011, p.549).

Importante sublinhar que coexistem, num mesmo país, setores que operam com mais-valia absoluta e outros que exploram a mais-valia relativa. A fábrica de polpas de frutas de Umarizeiras possui, como podemos demonstrar pelas suas descrições, uma limitação quanto ao aspecto tecnológico, sendo difícil inserir-se na competitividade de uma forma autônoma.

Cabe ressaltar que não existe país ou região que opere apenas com uma dessas formas de exploração. Antes, elas existem articuladas, muitas vezes no interior de uma mesma cadeia produtiva. O que se pode dizer é que existem economias em que predominam uma ou outra forma com conseqüências bem distintas para o desenvolvimento econômico e para a reprodução da classe trabalhadora. (BRUNO, 2011, p. 550)

Os reflexos na educação podem-se notar, segundo Bruno (2011), pelos fenômenos da universalização da educação escolar e da massificação, que, de acordo com a autora, se diferenciam totalmente. Assim, a universalização da educação escolar significa que a educação se torna mais acessível ao conjunto de trabalhadores, seja por pressão dessas camadas ou por objetivo do capital de dispor de uma força de trabalho minimamente qualificada para as tarefas que exigem um pouco mais de trabalho complexo.

A massificação, por sua vez, mesmo que derivada da universalização, limita a educação ao mercado de trabalho, tanto no aspecto de um conhecimento como de uma disciplina, ligados diretamente ao processo de trabalho. Aqui, pelo que podemos perceber, se enquadram os cursos de formação inicial ou qualificação profissional, ofertados aos moradores de Umarizeiras. No entanto, a determinação intelectual, assim como salienta Gramsci (1982), não é removida por completo desse processo educacional que se articula de acordo com as demandas específicas do capitalismo em seu desenvolvimento e em sintonia com as forças produtivas da sociedade. Assim,

a qualificação no capitalismo diz respeito à capacidade do trabalhador de realizar as tarefas requeridas pela tecnologia utilizada. Essa perspectiva pressupõe dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo. (BRUNO, 2011, p.555).

Tendo como referência que o trabalhador participa no mercado como proprietário de mercadoria, a sua força de trabalho, possui, portanto, valor de uso, propriedade de transformar a natureza, e valor de troca, proporção de mercadorias pela qual troca a sua, ou seja, em termos monetários, o seu salário.

A consequência disso, como vimos com Antunes (2008) e com Frigotto (2005), é a redução do número de trabalhadores do setor industrial, com a precarização do trabalho industrial e o deslocamento do emprego para o setor de serviços e com a degradação das condições de trabalho. Há uma diminuição dos trabalhadores nas fábricas com um aumento no setor de serviços, com trabalhos temporários e precarizados.

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens. (ANTUNES, 1997, p.26).

O desemprego, sem dúvida, é uma questão central na discussão do capitalismo contemporâneo quando discutimos educação profissional, pois não podemos compactuar com um discurso de formação educativa que tenha como objetivo principal resolver esse problema sem, no entanto, posicionar-se sobre a estrutura econômica real em que vivemos.

A associação entre emprego ou empreendimento e educação não é tão imediata, mesmo para os organismos responsáveis oficialmente por debater a questão. Outros elementos, como temos destacado aqui, influenciam nesta relação. No documento da OIT, cujo título é *Tendencias Mundiales Del Empleo Juvenil 2012*, é relacionada à questão da educação e o desemprego no capitalismo contemporâneo. Segundo tal documento, um maior nível educacional não se traduz imediatamente em emprego, pois os postos de trabalho estão limitados a setores pequenos e que sofrem com as rápidas mudanças estruturais. Nesse sentido, nessa perspectiva de enfrentamento ao desemprego precisa de um conhecimento do mercado de trabalho para que se possa propor algo próximo do que o mercado necessita.

Sin embargo, un mayor desarrollo de capital humano y mayores niveles de educación no se traducen automáticamente ni en una mejora de los resultados en el mercado laboral ni en más puestos de trabajo. En las economías en desarrollo los puestos de trabajo disponibles están limitados a sectores formales pequeños y la juventud no posee necesariamente las habilidades adecuadas para calificar a aquellos trabajos. Los rápidos cambios estructurales en estas economías crean desajustes geográficos y de habilidades, los cuales plantean desafíos particulares a los sistemas de educación y de formación y a la capacidad de respuesta de éstos a las necesidades del mercado laboral. En este sentido, se necesita información adecuada sobre el mundo laboral a fin de poder facilitar el rol de la educación, el cual es cumplir con la demanda de trabajo actual y facilitar un cambio. (OIT, 2012, p.5).

De acordo com esse mesmo estudo

Cerca de 75 millones de jóvenes están desempleados en el mundo, lo que equivale a un incremento de más de 4 millones desde 2007. Las proyecciones a mediano plazo (2012-16) sugieren una leve mejora en el mercado laboral de los jóvenes. Se prevé que en 2016, la tasa de desempleo juvenil se mantendrá al mismo alto nivel. (OIT, 2012, p.2).

Como podemos perceber, as taxas de desemprego estão altas e a tendência é de manutenção neste mesmo nível ou mais alto, por um longo tempo. O capitalismo como forma de sociabilidade apresenta seu limite, de modo que medidas paliativas não devem reduzir essas desigualdades. O enfrentamento deve ser pela negação a esse sistema e pela construção de uma sociedade que tenha como fundamento o ser humano e não o lucro e a valorização do valor.

Esta realidade de inovação tecnológica e mudanças da organização do trabalho, com a conseqüente diminuição do fator humano no processo produtivo e o desemprego de centenas de milhares de pessoas, ocorrida no cenário mundial, com reflexos específicos em nível local e, portanto, no Brasil e em Umarizeiras, fica evidente quando observamos o documento da *Discussão da Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão, 2012, "A crise do emprego jovem: Tempo de agir"*, da OIT – Organização Internacional do Trabalho. O desemprego atinge todos os países e parcelas significativas da população, principalmente os jovens e os pobres estão totalmente fora do mundo do trabalho. Segundo este documento:

As perspectivas futuras são um desafio alarmante se não houver mudanças significativas no ambiente político. O mundo precisa de criar 600 milhões de empregos nos próximos dez anos, a fim de absorver os 40 milhões de pessoas que anualmente entram no mercado de trabalho, além dos 200 milhões já desempregados em 2012 - dos quais 75 milhões são jovens. (OIT, 2012, p.3).

As conseqüências disso podem ser percebidas ainda com maior clareza quando constatamos que os níveis de nutrição da população mundial estão abaixo do mínimo necessário, isso numa sociedade que tem tecnologia para produzir, em quantidade de alimentos, o dobro do que é atualmente produzido.

O documento *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2012- El crecimiento económico es necesario pero no suficiente para acelerar la reducción del*

hambre y la malnutrición questiona o número de meninos menores de cinco anos desnutridos (mais de 100 milhões) na população mundial, alertando para o fato de que o desenvolvimento econômico por si só não reduz a fome e que esse estado de coisas compromete o próprio crescimento econômico:

No obstante, según se documenta también en el presente informe, **hay 868 millones de personas que continúan estando subnutridas y en torno a 2 000 millones siguen viéndose afectadas por las consecuencias negativas para la salud derivadas de la carencia de micronutrientes.** En el mundo actual de oportunidades técnicas y económicas sin precedentes, consideramos totalmente inaceptable que más de 100 millones de niños menores de cinco años se encuentren por debajo del peso normal, y por tanto no sean capaces de desarrollar plenamente su potencial socioeconómico y humano, y que la malnutrición infantil sea una de las causas de la muerte de más de 2,5 millones de niños cada año. El hambre y la malnutrición pueden suponer un obstáculo importante para el crecimiento económico. (FAO, FIDA y PMA, 2012 p. 2) (Grifos nossos).

A *Declaração do Milênio* é um documento aprovado pela ONU, numa reunião realizada de 6 a 8 de Setembro de 2000 na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, da qual participaram 147 Chefes de Estado e de Governo. A declaração tinha, segundo os participantes, dentre outros, o seguinte objetivo:

Não pouparemos esforços para libertar os nossos semelhantes, homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos actualmente mais de 1000 milhões de seres humanos. Estamos empenhados em fazer do direito ao desenvolvimento uma realidade para todos e em libertar toda a humanidade da carência. (ONU, 2000, p. 3).

Decidiram, então, que iriam juntar esforços para “Reduzir para metade, até ao ano 2015, a percentagem de habitantes do planeta com rendimentos inferiores a um dólar por dia e a das pessoas que passam fome; de igual modo, reduzir para metade a percentagem de pessoas que não têm acesso a água potável ou carecem de meios para a obterem” (2000, p.9). No entanto, 12 anos depois e faltando apenas três anos para 2015, as perspectivas para que aquele objetivo seja alcançado não são positivas, pois segundo o documento *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2012* (FAO, FIDA y PMA, 2012, p.2):

Los resultados revisados implican que el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) de reducir a la mitad la prevalencia de la subnutrición en el mundo en desarrollo para el año 2015 está a nuestro alcance, si se adoptan medidas apropiadas para invertir la desaceleración registrada desde 2007-08.

Faltando três anos para atingirmos 2015, ainda não é uma realidade uma meta que chegue a ser tímida diante das forças produtivas que temos hoje e da urgência de se acabar com a fome no mundo. “Evidentemente, as diferenças sociais estão aumentando cada vez mais, a ponto mesmo de nos tornarmos indiferentes se temos 32 ou 31 milhões de marginalizados, como se um milhão de pessoas não fizesse alguma diferença.” (ZUIN, 1995, p. 191).

As medidas propostas pelos organismos internacionais OIT e ONU, no sentido de adotar políticas, por exemplo, são de longo prazo e não têm uma certeza de que, se implementadas, resolverão o problema. Por exemplo, para resolver o problema da desnutrição no mundo, como vimos acima, a perspectiva é de que em 15 anos reduzam pela metade a taxa. Esperar por tantos anos é não levar em conta que milhões de pessoas ficarão com fome e não poderão viver dignamente neste mundo. A questão não é somente natural, como secas ou excesso de chuvas, pois com a tecnologia de que a sociedade dispõe é possível resolver isto em poucos anos. O problema, no entanto, é a apropriação dos meios de produção, de forma privada, por uma parcela insignificante da população.

De fato, com base no rendimento da população economicamente ativa do Brasil, aos 10% mais ricos dessa população cabiam, em 1960, 39,7% da renda agregada e, atualmente, essa participação se aproxima de 50%. Por outro lado, os 10% mais pobres, que detinham 1,9% da renda agregada em 1960, viram sua participação cair para 0,9% em 1985 e para 0,7% em 1993. (...) Destaque-se que a parcela da renda agregada (17%) pelo 1% mais rico da população economicamente ativa é superior à parcela apropriada pelos 50% mais pobres (13%). Isso significa que o 1% dos mais bem remunerados fica com uma parte da renda social superior à que é canalizada aos 50% mais mal remunerados. (MENDES, 2008, p.46).

Em meio a toda essa realidade de miséria pela qual passam centenas de milhares de pessoas, como temos destacado acima por meio de documentos oficiais editados por organismos internacionais, podemos constatar que esta realidade se dá

num ambiente contraditoriamente de abundância. “O trabalhador não produz para si próprio, ele produz para um poder independente. O *sucesso* desta produção, a sua abundância, regressa ao produtor como *abundância da despossessão*.” (DEBORD, 2003, p 9). No entanto, esta abundância ocorre na forma mercadoria, ou seja, ela só existe na medida em que gera mais valor, valor de troca, dinheiro, e este é seu motivo enquanto mercadoria.

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre-tempo de escolha, de fruição, de lazer-, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado. (FRIGOTTO, 2005, p.70).

É neste contexto econômico que o Brasil está inserido, com as particularidades de um país colonizado, mas integrado nas relações capitalistas mundiais. É a mesma lógica da má distribuição de renda discutida acima que faz com que o Brasil sofra de graves problemas educacionais. Muitos destes estão ligados, não somente à oferta de educação, mas também à qualidade do ensino.

A Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos de idade ou mais, para as cinco regiões brasileiras e para o Brasil segundo a publicação o IBGE (2010), é a seguinte: região norte 23,1%; nordeste 30,8%; sudeste 15,2%; sul 15,5; centro-oeste 18,5% e Brasil 20,3. Ou seja, no Brasil, 1 (uma) em cada cinco pessoas que frequentaram a escola não adquiriram as habilidades básicas para conseguir ler, escrever e calcular com autonomia e utilizar estes conhecimentos em sua vida para continuar aprendendo. Estes dados são alarmantes e deixam clara a necessidade de discutirmos a educação no Brasil, analisando o seu desenvolvimento recente.

As razões destes graves problemas no que se refere à educação podem ser buscadas no processo de colonização do nosso país e na continuidade do desenvolvimento. Inicialmente, os portugueses se lançaram nas “grandes navegações” com um objetivo específico: conquistar e explorar novas terras de modo que tudo pudesse ser transformado em mercadoria, em valor de troca, ou seja, o comércio é que determinou as relações entre os povos que habitavam essas terras e os colonizadores.

Dessa forma, o Brasil se integrava ao capitalismo a partir de uma ocupação externa e não através de um desenvolvimento de dentro para fora. O extrativismo, a escravidão, a monarquia e depois a república foram implementados de forma coercitiva e a partir de uma elite. A participação popular, por mais que tenha havido resistência do nosso povo, sempre foi desconsiderada no processo de desenvolvimento brasileiro.

Nesse sentido, o Brasil se desenvolve como um país colonizado e dependente do capitalismo dos países centrais desenvolvidos. A nossa industrialização ocorreu num momento em que os países centrais já haviam se desenvolvido e, portanto, foi criada uma educação com forte aplicação da ciência na produção. Assim, aqui não havia necessidade de desenvolver a educação com o objetivo de promover a ciência e a tecnologia, mas apenas formar um força de trabalho com alguma instrução e importar o conhecimento acumulado pelos países desenvolvidos. Segundo Neves (2000, p.20),

A exclusão e a discriminação na educação brasileira têm, pois, determinações econômicas e políticas específicas de um capitalismo subdesenvolvido. A nossa inserção capitalista dependente e importadora de ciência e tecnologia reduz consideravelmente a demanda por um saber abstrato, sistematizado pelo aparato escolar.

Tendo, portanto, este objetivo puramente exploratório, não nos surpreende que a educação tenha sido algo negligenciado ao longo do tempo e que tenhamos chegado ao que vemos hoje, com parcelas significativas da população (três quartos, segundo o texto) sem o acesso a esse direito social básico, alheios, marginais ao que a sociedade conquistou em bens materiais e culturais.

A forma específica como o capitalismo se desenvolveu no Brasil criou uma estrutura social que não permite que a educação seja um direito social universal cumprido pelo Estado brasileiro. A elite brasileira, associada ao capital externo, efetuou uma forte concentração de recursos, tanto materiais como o acesso aos direitos básicos para os seus cidadãos, como é o caso da educação.

Como vimos, a educação no Brasil apresenta as contradições de toda sociedade capitalista, ou seja, o capital busca o lucro e se desenvolve de forma que exclui pessoas do acesso aos direitos básicos, como saúde, educação, habitação e

outros, fundamentais à vida em sociedade.

A partir desta realidade, analisamos de que modo a educação profissional se constitui como política pública. Inicialmente, constatamos que as políticas públicas não são o resultado de decisões neutras. Pelo contrário, envolvem concepções que refletem as profundas divisões sociais de nossa sociedade, com seus grupos e interesses em jogo. Desde a década de 1930, momento em que o Brasil se afirma como um país com forte centralização do poder, as disputas em torno da educação em geral e da profissional em particular, refletem estas divisões, pois estão em disputa não apenas uma concepção de sociedade e, portanto, de educação, mas também os lucros oriundos da utilização de recursos públicos e obtidos via tributação.

No âmbito do caráter pedagógico, evidencia-se o embate em torno da integração ao sistema regular, em que a educação profissional é tratada como parte do sistema regular e em outros momentos é havida como sistema paralelo e sem equivalência à educação básica. No contexto do caráter financeiro, a disputa ocorre pela apropriação de parcelas do fundo público, expressa, atualmente, na destinação de recursos públicos para a esfera privada e instituições públicas. (SOUSA; LIMA; OLIVEIRA, 2011, p. 57).

Tendo sido eleito a partir de uma coligação de partidos chamados de esquerda, o governo Lula assume perante o povo brasileiro, formalmente, o compromisso de transformar a realidade brasileira e fazer grandes mudanças na forma como é conduzida a política, principalmente nas áreas mais carentes de atendimento ao público, que são a saúde e a educação. O compromisso seria de o Estado brasileiro reconhecer a dívida social que tem para com os trabalhadores e seus filhos e adotar políticas públicas eficazes e não apenas programas focais e emergenciais.

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 25).

No caso específico da educação profissional, a integração da educação básica à educação profissional, fundamental para que o ser humano seja considerado como pessoa e não apenas como um fator de produção, foi assumida como compromisso

logo no início do governo. Nesse sentido,

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p.2, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31)

Dando sequência a este trabalho, no próximo capítulo discutiremos o processo educacional desencadeado pelo CVT em Umarizeiras e focalizaremos a discussão na temática do desemprego, enfatizada abundantemente nas falas dos entrevistados e relacionada com o modo capitalista de produzir.

3 DESEMPREGO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: OS IMPACTOS DO CVT NA COMUNIDADE DE UMARIZEIRAS/MARANGUAPE/CE

(...) As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda.
Alguns, achando bárbaro o espetáculo
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.
(Carlos Drummond de Andrade)

Ao discutirmos a educação profissional, contextualizando-a na comunidade de Umarizeiras, não podemos deixar de tornar claras as contradições que estão por trás de discursos que identificam os diversos males (desemprego, miséria, destruição da natureza) desta sociedade como sendo apenas falta de educação para todos, como se a educação tivesse, por si só, o poder de transformar o mundo para melhor e que vivemos de forma harmônica com os outros e com o próprio planeta. Esses discursos colocam o trabalhador como fator de produção, que aumenta sua produtividade e, portanto, seus ganhos, à medida que obtém conhecimento formal. No entanto, a conjuntura atual do capitalismo contemporâneo é de desemprego sem precedentes na História, o que se intensifica com a aplicação intensa de tecnologia no processo produtivo (fato previsto por Marx em suas análises do capitalismo ainda nos seus primórdios). O desemprego, segundo Braverman (1974), é uma realidade estrutural própria do sistema capitalista, e não algo ocasional. Para Saviani (2005, p. 21), na forma de produção capitalista, educação formal para todos não significa garantia de emprego.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do

desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

Nesse texto dissertativo, propomos, então, fazer uma interpretação da realidade capitalista a partir das análises de Marx (1989), Frigotto (2005), Braverman (1974) e Saviani (2005) do movimento do capital, tendo como ponto de partida a comunidade de Umarizeiras e o impacto da educação profissionalizante promovida pelo CVT sobre os sujeitos que a vivenciaram.

Não podemos perder de vista o trabalho como algo que humanizou o ser humano, transformando-o em ser histórico e que o capital não é uma determinação natural, mas social. Nesse sentido, Frigotto (2003) parte da constatação, a partir de Karl Marx, de que o trabalho é a categoria fundante da sociedade e que, desta categoria, derivam as várias relações sociais, em que a educação é uma.

Estas relações, por seu caráter de classe, não são neutras e nem harmônicas, sendo, antes, o resultado de embates entre grupos ou classes sociais, por mais que a classe dominante e seus governos teimem em afirmar e construir o discurso de manutenção da ordem. O trabalho alienado não pode ser parâmetro para a construção de uma sociedade livre. Pelo contrário, para que o ser humano se realizar plenamente, superando esta forma desumana de viver, devemos fazer uma crítica radical e resgatar o caráter fundamental do trabalho como algo que nos humanizou. Os seres humanos são, portanto, na visão capitalista de sociabilidade, apenas meios para atingir o objetivo do capital, que é sua valorização constante. O próprio trabalhador tornou-se uma mercadoria. No entanto,

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. **O sujeito aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas).** (FRIGOTTO, 2003, p.31) (Grifos nossos).

Saviani (2007), por sua vez, salienta que a origem da educação está no próprio ato do ser humano transformar, em conjunto com seus semelhantes, a natureza, adequando-a às suas necessidades materiais e espirituais, ou seja, produzindo a sua existência em sociedade e a partir da natureza. Trabalho e educação formam uma unidade, não sendo possível pensar estas dimensões humanas de forma separada. Nesse sentido analisamos o trabalho em seus determinantes abstratos e a forma que assumiu historicamente desde a sociedade comunista até a capitalista contemporânea.

Em Umarizeiras, pretendemos discutir como os sujeitos desta pesquisa se relacionam com o trabalho, ou seja, quais suas perspectivas e opiniões acerca dessa categoria e qual a importância para seus modos de vida e de existência. Com a divisão da sociedade em classes, a natureza geral do trabalho não muda, mas cria processos educacionais distintos de acordo com a classe social. Saviani (2007) faz um histórico do trabalho e da educação, desde o chamado comunismo primitivo até a sociedade do capital, frisando a necessidade de uma educação integral. É importante este retrospecto porque contextualizamos historicamente o papel do trabalho no processo de humanização e, ao mesmo tempo, de construção dos meios de produção e das forças produtivas que temos. Quando lutamos por uma sociedade justa na repartição dos produtos do trabalho, não é por um sentimento de pena com os trabalhadores, mas é porque são eles (os trabalhadores) os construtores deste mundo, que, por uma separação, ocasionada pela forma capital/mercadoria, produzida historicamente e pela ação das pessoas (organizadas em classes sociais), impede que se possa viver com dignidade neste mundo, impedindo também a relação que os seres humanos estabelecem entre si mediados pelo mundo.

Dando continuidade a esta crítica da relação trabalho e educação, Saviani (2007) parte de uma análise histórica dos diversos modos de produção pelos quais a humanidade passou (comunismo primitivo, feudalismo e, agora, o capitalismo), evidenciando o trabalho como um fator que determina a origem e a existência do ser humano na terra, tal como somos hoje. “Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida.” (2007, p.154). Assim, a humanidade organiza a produção da sua existência material a partir

do trabalho, na interação direta com a natureza, inclusive considerando o ser humano como natural, que se desdobra nas outras dimensões da vida em sociedade, como a educação, que nos interessa propriamente aqui.

Nessa perspectiva, a educação nas sociedades chamadas primitivas coincidia com a própria construção da vida em coletividade, em suas manifestações artísticas, culturais e laborais. Não havia momento e lugar específicos para o ato educativo; esta estava em todas as práticas da comunidade, pertencia aos momentos de contato social. Este contato direto definia, por meio da experiência, um conjunto de conhecimentos que poderiam ser aprendidos, conservando o que a experiência acumulada considerava como proveitoso.

Assim, o trabalho, nesta determinação de transformar a natureza, modifica tanto a matéria propriamente dita, como o corpo do ser humano, humanizando-o, e constitui-se num ato educativo que, como veremos com as narrativas dos entrevistados, ainda é uma instância em que há um aprendizado, mesmo que limitado pela divisão do trabalho. Ou seja, com a compreensão do processo produtivo integral, ao mesmo tempo em que os seres humanos realizam uma determinada atividade, sabem o que estavam fazendo, aperfeiçoam e adquirem conhecimento com a prática. Destas práticas quotidianas, temos um verdadeiro processo educativo, espontâneo e coletivo.

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. (...) A produção da existência implica desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste modo de organização comunal, os homens, a partir da transformação constante da natureza, adaptando-a às suas necessidades, produziam a sua existência e se educavam nesse fazer produtivo. “Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas

gerações.” (SAVIANI, 1994, p. 152). Até então não havia escolas, mas seguramente acontecia educação nos mais variados espaços onde as pessoas se relacionavam e produziam os seus modos de vida. Devido às características social, histórica e cultural do ser humano, ninguém, escapa da educação.

Da mesma forma que o trabalho, portanto, a educação “[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento de todas as sociedades [...]. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade.” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17). O que pode ser interpretado sem prejuízo de compreensão: não há sociedade sem trabalho, tampouco trabalho sem sociedade. Os outros animais também transformam a natureza e a modificam, mas não se transformam neste processo, continuam sendo seres naturais e interagindo com a natureza da mesma forma, sem aperfeiçoamentos ou aprendizados. É importante a comparação com os animais irracionais, na qual podemos perceber a dimensão educativa do trabalho, ao deixar claro que o processo de trabalho humano não é algo pronto e acabado, como o das abelhas, que fazem perfeitos favos de mel, mas um momento de aprendizagem contínuo, no qual estamos em constante transformação a partir da interação com a natureza e com nossos semelhantes. Podemos até ser péssimos arquitetos, mas temos a possibilidade de construir, idealmente, nossa ação antes de executá-la, ou seja, o que nos distingue, fundamentalmente, dos animais é esta unidade entre o ato de pensar, planejar, e o ato de executar. Segundo Marx (1989, p.202),

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

É nesse sentido que Gramsci (1982, p.6) afirma que “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” Esta característica de pensar, fundamental ao ser humano, é algo que o capital não consegue retirar do trabalhador, por mais que as atividades neste modo de produção se reduzam aos atos mais repetitivos. “Não existe

atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens.” (GRAMSCI, 1982, p.6).

Não havendo diferenças do ponto de vista social, no modo comunista, os meios de produção pertenciam à comunidade,

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p. 154/155).

Com o surgimento da propriedade privada, de certo modo trabalho e educação se separam, a partir do momento em que o trabalho assume uma nova determinação. Historicamente, o surgimento da propriedade privada coincide com o surgimento da escola como local de ócio produtivo, para os detentores dos meios de produção. A educação já não ocorre somente na ação espontânea da vida comunitária; ela já é um processo separado do fazer cotidiano:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

A posse privada da terra, então maior bem de valor econômico, é que permitiria, à parte proprietária, viver sem trabalhar, ou seja, do ócio, na escola. Mas como conseguiriam viver do ócio, sem trabalhar? Como salientamos na análise de Marx (1989), a origem de toda a riqueza está no trabalho, de um lado, e na natureza, por outro lado. Os economistas clássicos, aos quais Marx faz a crítica, por considerá-los representantes da classe burguesa, consideram os meios de produção como algo dado e o trabalhador como um fator econômico, da mesma forma que a terra e seus

recursos naturais, e não como resultado do desenvolvimento do intercâmbio dos seres humanos entre si e com a natureza, como trabalho acumulado. O produto do trabalho só é lembrado como resultado de trabalho humano anterior por seus defeitos.

Ao contrário, é através dos defeitos que os meios de produção utilizados no processo de trabalho fazem valer sua condição de produtos de trabalho anterior. Uma faca que não corta, o fio que se quebra etc. lembram logo o couteleiro *A* e o fiandeiro *B*. No produto normal desaparece o trabalho anterior que lhe imprimiu as qualidades úteis. (MARX, 1989, p. 207).

Como sendo da essência do ser humano, como é possível para uma parte da sociedade viver sem trabalhar? Para uma parcela da população viver sem trabalhar, somente é possível porque alguém trabalha por ela. De acordo com Saviani (2007, p.155),

(...) o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

A partir deste momento, ou seja, no escravismo antigo, dá-se a separação entre trabalho e educação, rompendo a unidade que se identificava no processo de trabalho e criando, agora, dois momentos separados, duas modalidades de educação. Uma voltada para os escravos, que continuava se realizando no processo de trabalho. Outra voltada para os proprietários dos meios de produção, que consistia em conhecimentos abstratos da realidade, intelectuais, e também atividades físicas, como pura diversão ou de caráter militar. A escola, como instituição separada, surge neste momento em que a sociedade se separa em classes sociais antagônicas. Para Saviani (2007, p. 155/156),

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. (...) E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Esta separação, escola para as classes dominantes e educação no processo de trabalho para as classes dominadas, na sua essência, ocorre em todas as formas sociais em que temos a divisão entre trabalho manual e intelectual. O preparo, nestas funções manuais, se dava na prática diária do trabalho. Mesmo para o artesão qualificado da Idade Média não havia uma escola separada do processo de trabalho. O aprendizado, que durava vários anos, era efetuado na oficina, no contato direto com o trabalho (aqui é interessante registrar que os moradores que fizeram o curso de processamento de polpas e que trabalharam na fábrica da comunidade narraram que aprenderam mesmo foi no dia a dia do trabalho e em visitas a outras fábricas que fabricavam polpas de frutas). A escola, como uma instituição separada da sociedade, assume um papel de formar intelectuais, dirigentes, para exercerem a dominação no aparelho de Estado e na produção.

(...) a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (...) Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. (SAVIANI, 2007, p. 157-158).

A transição da sociedade feudal para a capitalista ocorre com mudanças significativas no modo de organizar a produção da existência material. No feudalismo, embora fosse uma sociedade baseada na exploração de classe, o objetivo da atividade econômica era primeiramente a produção de valores de uso, ou seja, a comunidade produzia para satisfazer suas necessidades vitais, para o consumo imediato.

As forças produtivas eram limitadas e, portanto, produzia-se basicamente para a subsistência. O excedente, quando havia, era trocado, mas não como sendo o fim da produção, apenas de forma ocasional. No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas e da divisão de trabalho, especializando a produção, essas trocas deixam de ser ocasionais e passam a se tornar o objetivo principal da produção. Com esta inversão (produção para o consumo e agora se torna produção com o objetivo de

troca), temos o surgimento de um outro modo de organizar a produção, a sociedade capitalista. Segundo Saviani (2007, p.158), “Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado”.

De uma produção voltada para dentro da comunidade, agora temos uma produção voltada para o mercado. Os laços naturais que uniam os membros da comunidade se dissolvem e surgem outras relações, mediadas pela troca. Não são mais relações diretas, em que cada servo sabia exatamente o que produzia para o seu senhor. Aqui é interessante a citação seguinte de Marx (1989, p.86), que salienta a relação direta entre os membros da comunidade:

A forma diretamente social do trabalho é aqui a forma concreta do trabalho. (...) No regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na relação de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho.

No capitalismo o trabalhador é proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho, e entra em contato com o comprador dessa mercadoria, o capitalista, numa relação contratual em que um é vendedor e o outro comprador, numa relação típica de mercado. Na fala de Hortência (2013), podemos perceber o trabalhador proprietário apenas de sua força de trabalho, quando ela diz que os ensinamentos dos cursos serviriam para quem tem propriedade (e assim poderiam vender as frutas para a fábrica), uma vez que, para quem não tem, seria mais difícil, pois sobraria apenas trabalhar na fábrica. Seu Pedro (2013), em relação ao curso de criação de galinhas, também se questionava como iria comprar os meios de produção necessários para a criação das aves. Não se trata, como no feudalismo, de uma relação direta, mas de contrato firmado entre ambas as partes e que tem no direito positivado, ao contrário do costume, sua forma de legitimação. Nesse contexto, há a necessidade de que a população em geral tenha alguma educação formal, passando a escola a assumir um papel de generalizar na sociedade a cultura letrada, fonte agora em que se baseia a nova ordem que se instalou como dominante. Conforme Saviani (2007, p.158) salienta,

Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.

Marx (1989) atenta para o fato de que a relação existente entre os possuidores de meios de produção e os despojados (possuidores de força de trabalho) não é natural, não é produzida pela natureza. Esta é uma relação social que não foi comum em estágios anteriores de sociedade e que caracteriza o modo de produção capitalista (que é uma relação de produção historicamente específica).

A natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias, e, do outro, meros possuidores da força de trabalho. Esta relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social. (MARX, 1989, p.189).

Tratamos de relações sociais entre pessoas e não de relações fetichizadas que, por serem interessantes para as classes dominantes, são tidas por seus teóricos como naturais dessa formação histórica, sendo, portanto, imutáveis. No movimento histórico tratamos com sujeitos com poderes de intervenção na realidade. Segundo Frigotto (2011, p. 251),

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

Como não é neutra, a educação sofre influência da nossa sociedade, e, portanto, podemos perceber a influência dos interesses privados do mercado na educação. O conceito de qualificação e formação humana, defendido por Frigotto (2003), é claramente incompatível com a perspectiva do mercado, cujo objetivo único

é o lucro, a acumulação de capital, ou seja, determinações que somente são avaliadas pelo aspecto quantitativo. Nesse sentido,

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2003, p.32).

São obviedades como esta, que vem sendo negadas constantemente na atualidade, o que nos motiva a analisar a realidade de trabalho vivenciada pelos moradores de Umarizeiras. Tendo este ponto de vista em mente, discutiremos concepções de trabalho, educação, sociedade e vida a partir das narrativas dos entrevistados.

O desemprego foi tema tratado por todos os entrevistados desta pesquisa, por ser vivenciado na prática em seus moldes mais cruéis, pois se trata de trabalhadores com pouca escolaridade. Participar de um curso ofertado pelo CVT representava para cada um deles a possibilidade de garantir alguma atividade produtiva utilizando aqueles conhecimentos, o que raras vezes se concretizou.

Para Íris (2013), por exemplo, o processo formativo só foi bom porque ela aprendeu, mas que não necessariamente o curso possibilitou um emprego, ela diz assim: “se eu tivesse um emprego, eu não tenho, tá entendendo? Assim, eu acho que a gente deve fazer um curso e ter um emprego. [...] Mas assim eu não tive um emprego, né? Infelizmente tô desempregada. Mas foi bom porque eu aprendi.” (ÍRIS, 2013).

A ponderação de Íris (2013) a respeito das possibilidades dos cursos que fez pelo CVT são as seguintes:

Eu vou (para a fábrica) pra ajudar às vezes. Nós ficamos esperando que a fábrica tivesse um rendimento pra dar emprego a várias pessoas que fizeram o curso, mas não teve ainda. É pouco funcionário que tem porque eu acho que não dá pra pagar, né? [...] Não tem como pagar, né? Porque pra gente construir uma fábrica a gente tem que ter a carteira assinada, né? Tem que ter um capital bem avançado pra poder pagar os funcionário, né? E lá não tem. Só dá pra pagar se for funcionário pouco. A verba é pouca né, num dá.

Seu Pedro (2013) conta qual seu objetivo quando fez o curso de criação de galinha: “Eu pensei que ia dá certo, né? Que eu tava sem fazer nada (...) Eu vou entrar quando dé fé eu arranjo [...] um trabalho pra mim. Mas terminou em nada, num apareceu foi nada.”

Para o curso de processamento de polpas, Seu Pedro não se interessou, pois já estava trabalhando em outro emprego, mas indicou sua filha para fazer. “Das polpas eu num me meti no meio, mandei foi a menina porque eu já tava trabalhando, aí eu digo um...Pra mim, num dá não. Eu vou colocar ela que, até coloquei ela. Ela aprendeu e trabalhou foi tempo.”

Dona Açucena (2013) diz que aprendeu. O conhecimento que adquiriu com o curso foi importante, pois, caso fosse contratada para trabalhar na fábrica, saberia usá-los com certeza. Ela, no entanto, não conseguiu um trabalho na fábrica e arranjou outra ocupação.

Ele serviu porque eu aprendi fazer alguma coisa, né? E se hoje em dia me contratasse pra lá, pra fábrica com certeza eu sabia fazer o que eu aprendi, né? Mas não Utilizei não. Não utilizei não porque fui pra outra área de serviço que não tinha nada a ver e aí o tempo era muito curto. Se eu tivesse sido a empregada, uma das funcionárias de lá com certeza eu teria botado alguma coisa em prática, né? Só que quando eu terminei o curso eu fui pra outra área que não tinha nada a ver com o curso.

Estas falas, no tocante à imediatividade de conseguir um emprego e da promessa da fábrica de empregar muitas pessoas, se complementam com o que diz outra entrevistada. Dália, 27 anos, referindo-se ao curso de processamento de polpas diz o seguinte: “É porque o pessoal fez mais porque eles tavam interessado assim no emprego né, porque ofereceram um emprego né aí a maioria das pessoas se interessaram né, mas nesse curso ficaram por causa disso (do emprego) né?”

Nos discursos oficiais a educação técnica deve abranger tanto a formação profissional propriamente dita, direcionada para o trabalho, como também uma formação humana, geral, que proporcione a todos os educandos uma participação ativa na sociedade, o que se conforma com o ideal de educação unitária defendida por Gramsci (1982).

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p. 71).

A Constituição Federal, no capítulo III, em seu Art. 205, dispõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 70). Este documento evidencia que a preparação para o trabalho faz parte do processo educacional, não se configurando um processo de treinamento para o trabalho, com a finalidade de conseguir um emprego. Este, por sua vez, seria uma consequência da experiência educacional e não um fim em si mesmo. Como podemos perceber pelas narrativas dos entrevistados, os cursos são direcionados para conhecimentos utilitários e que, afora trabalhar naquele emprego diretamente ligado ao curso, os conhecimentos adquiridos têm pouca serventia.

O que se evidencia também no documento base da Setec Educação Profissional Técnica de Nível Médio /Ensino Médio, do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos):

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13).

Tendo esta visão de qualificação, de uma formação ampla e para a vida, exposta por Frigotto (2003), confrontamos com as perspectivas apresentadas pelas entrevistas. A crítica é porque a formação é somente pensada para aquisição de conhecimento para uso imediato no trabalho (se houver), numa relação entre as pessoas, como dito acima, coisificadas. Para Genciana e Hortência, moradoras de Umarizeiras e duas das que fizeram o curso de processamento de polpas, o objetivo, ao fazer o referido curso era bem claro, ou seja “aprender a fazer doce e polpas para trabalhar na fábrica, o objetivo era esse” (Genciana, 2013), ou ainda para Hortência (2013), ao afirma que:

Tem muitos cursos que a gente se interessa, mas aí quando é depois vem aí desinteressa de novo né, porque num é uma coisa que num dá um emprego a gente, né que nem a fábrica mesmo ela chamou nós, mas num era um salário, num era carteira assinada ai eu num me interessava não. Fiz o curso só mesmo por dizer mesmo. Mas se fosse uma coisa assim que dissesse que era pra fazer e tinha um trabalho aí sim.

Em outra narrativa, de forma complementar a análise em voga, explicando sobre o curso de criação galinhas, o Senhor Pedro e sua esposa Dona Bernadete (2013) afirmam que ao mesmo tempo gostaram e não gostaram, “porque não apareceram as galinhas”.

tinha um projeto que [...] se a pessoa quisesse né, o projeto pra criar galinha, tinha aquela verba né? Eu acho que é pra pessoa comprar as galinha aí criava, mas aquele tanto que a gente recebia depois a gente tinha que pagar né, que a gente comprava as galinhas e tudo. Mas depois a gente tinha que pagar aquele tanto que a gente tinha recebido. [...] Você tirou (o dinheiro) para comprar as galinha, o que foi que você comprou, quantas galinhas, quantas cabeças de galinha, o que você tirou, produziu, tudo isso, né? A gente tinha que depois, que dizer, tinha que pagar o tanto que a gente né, tinha tirado.

Isto evidencia aspectos positivos e negativos do processo de aprendizagem ao qual eles são submetidos, pois, dialeticamente, capta-se de suas falas a expectativa de que fosse um projeto clientelista e paternalista, ao esperarem doações financeiras do Estado para montar o negócio de criação de galinhas. Mas receosos recuam, tendo em vista que, na realidade, o acesso às galinhas transmutar-se-ia em mais uma forma de

endividamento dos mesmos e não de emancipação. Isto porque, para ter acesso às galinhas, no caso, meios de produção de sua subsistência, era necessário um empréstimo que os bancos fazem a esses pequenos proprietários, algo extremamente difícil de conseguir, porque havia a necessidade de assumir o risco de o negócio prosperar ou não.

De forma complementar às nossas hipóteses analíticas, a narrativa de Hortência (2013), diz assim:

É porque é assim, tem muitos cursos que a gente se interessa, mas aí quando é depois vem aí desinteressa de novo né, porque num é uma coisa que num dá um emprego a gente, né que nem a fábrica mesmo ela chamou nós, mas num era um salário, num era carteira assinada aí eu num me interessava não. Fiz o curso só mesmo por dizer mesmo. Mas se fosse uma coisa assim que dissesse que era pra fazer e tinha um trabalho aí.

Sobre estas condições de precarização das espécies de trabalho, entra ainda um debate sobre a exploração das condições físicas do trabalhador, em entrevista com Hortência (2013), fica evidente as contradições formativas versus o debate sobre empregabilidade, tendo em vista diferenças físicas entre homens e mulheres. Hortência rememora que fez o curso para trabalhar na fábrica, porém não quis porque:

era muito pesado pra mim, né? Serviço muito pesado pra mim. Aí é pra pegar caixa e encher os saco, muita coisa lá que num dá pra gente fazer que é pesado só dava pra homem. O curso era direcionado pra fábrica, aí disseram que ia chamar nós mais só que não teve a chance assim de chamar nós aí chamaram meu cunhado aí porque nós mesmo que você sabe que fizeram o curso não quiseram né por causa que era mais era mulher aí não tinha as condições da gente entrar lá porque era mais era peso, né?

Num momento em que o desenvolvimento das forças produtivas alcançou, com a revolução da microinformática, um ponto em que a substituição do ser humano pela máquina se tornou quase que total, é lamentável saber que, por conta da concorrência capitalista, ainda se produz em condições degradantes.

Sob esta perspectiva, considerando o desenvolvimento constante das forças produtivas do trabalho, fica colocada a possibilidade real do fim do trabalho manual degradante, existente hoje, com novas relações sociais, numa outra sociedade e,

consequentemente, o aumento do tempo livre para outras ocupações depois do trabalho.

Na base da análise do seu tempo histórico e na perspectiva do avanço tecnológico e, portanto, da potenciação das forças produtivas, apontam a hipótese da superação do trabalho manual acabrunhador e a possibilidade da redução do trabalho sob o mundo da necessidade e a dilatação do mundo da liberdade. Esta possibilidade, na sua forma mais plena, implica a supressão da relação capitalista que, predominantemente, transforma o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador. (FRIGOTTO, 2003, p. 32).

A educação, numa perspectiva de emancipação, pode contrapor-se à forma capitalista de organizar a produção (baseada em empresas individuais que produzem tendo apenas o lucro como fator norteador) e com isso criticar o uso da tecnologia e da forma de trabalho, colocando em evidência que temos uma relação em que não se pode defender o trabalhador e, ao mesmo tempo, o capital, pois, conforme salienta Frigotto (2003, p.139), “trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar, de um lado, as necessidades da reprodução do capital e, de outro, as múltiplas necessidades humanas.” Não há, nesse sentido, a possibilidade de uma união de todos pela educação, se não levarmos em conta essas contradições.

Sobre a importância da microinformática, os relatos de Rosa (2013) mostram que no processo formativo sobre informática, não aprendeu nada; o conhecimento de informática é para jovens e o seu tempo (o dela - ela tem 37 anos) já passou. Para melhor evidenciar, vejamos a sua fala:

Tava fazendo o de informática agora, mas eu desisti, foi no CVT, também fiz um curso de fabricação de biscoito só que eu não aprendi nada. Primeiro porque tem ser uma pessoa bem qualificada pra ensinar a gente, uma pessoa que queira mesmo ensinar porque uma pessoa desqualificada não entra nada na cabeça da gente que a gente já vai sem saber de nada, a gente já vai querendo aprender, né? Ai tem que ser uma profissional mesmo. Eu acho, né? Que às vezes o prefeito só manda uma pessoa que aprendeu há pouco tempo, acho que não tem experiência nenhuma. Tem que ter experiência, eu acho. Agora eu fiz recente o curso de informática, voltei, mas a gente que é mãe que tem problema assim dentro de casa pra resolver é difícil pra gente mesmo que seja perto de casa, porque a gente tem que deixar os menino ai dá muito trabalho. foi umas vinte aulas, né? (...) Aqui já teve muito curso que vereador daqui sempre trás pra cá, né?

Só que o que vale não é a quantidade tem ter a qualidade, né? A qualidade do ensino que é o fundamental, não adianta botar um monte de curso se não tem a pessoa qualificada mesmo pra ensinar. Se já vem uma pessoa que é da comunidade mesmo, que aprendeu há pouco tempo ai a gente que aprender mesmo não consegue porque já tá sendo é um aprendiz também o que tem lá. Quantidade não importa. Porque pra você ter um monte de coisa e não conseguir executar nenhum direito, a qualidade é mais importante. O básico que é o que eu aprendi aqui, pra mim também não vai servir porque isso ai é pra quem é jovem mesmo que já tem oportunidade de arranjar emprego mais na frente. Agora minha chance já acabou já.

Podemos registrar aqui, tendo em vista a fala de Rosa (2013), a realidade de desemprego estrutural no Brasil e no mundo, de acordo com os dados a ONU já citados anteriormente e de outros organismos internacionais, e também os setores e países (desenvolvidos e em desenvolvimento) em que há alguma oferta de trabalho. De acordo com Frigotto (2005, p.71),

Esta realidade se apresenta com estatísticas alarmantes: um bilhão e duzentos mil desempregados ou subempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10 % a 22% na Europa. Na América Latina, a tendência é ao redor de 20% de desemprego aberto, com o dado agravante de que não temos políticas efetivas de proteção aos desempregados, como foram desenvolvidas, em particular, nas nações europeias.

A formação profissional enfrenta, portanto, um problema que é da estrutura da sociedade capitalista e que não se separa desta: a oferta de trabalhadores supera, em muito, a demanda do capital. Como consequência disto, tem-se a existência de uma parcela da população que vende a sua força de trabalho e vive com o seu salário de subsistência e uma parcela que sequer consegue lugar no mercado de trabalho (como constatamos pela citação de Frigotto acima), não tendo ao menos a própria subsistência física garantida. Como observa Braverman (1974, p.326), emprego e desemprego estabelecem entre si uma relação bem próxima.

Desse modo, a massa de emprego não pode ser separada de sua correlata massa de desemprego. **Nas condições do capitalismo, o desemprego não é uma aberração, mas parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção.** É continuamente produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação. (...) Essa população excedente relativa, o

exército de reserva industrial, assume forma variada na sociedade moderna, inclusive os desempregados; os temporariamente empregados; (...) os exércitos de imigrantes, tanto agrícolas como fabris; a população negra com suas taxas extraordinariamente elevadas de desemprego; e as reservas estrangeiras de trabalho. (grifos nossos)

Esta relação de viver no desemprego pode ser observada nas palavras de Rosa (2013), quando esta diz que “Agora minha chance já acabou, já.” Este desânimo de Rosa também é próprio de quem sente na pele as consequências das relações capitalistas, nas quais parcelas da população são obrigadas, como vimos acima nas citações de Braverman (1974) e Frigotto (2005), a simplesmente não contribuir com um emprego formal, com a sociedade, não por uma questão pessoal ou por deficiência, mas pela própria dinâmica que o capital impõe no seu processo de valorização (constante e ascendente do valor). Para o senso comum, como podemos perceber pelas palavras de Rosa, é algo da estrutura e que não se pode fazer nada, a não ser se conformar. No entanto, trata-se de uma política de uma classe social (a capitalista), que quer passar como sendo natural, como vimos no conceito de Mészáros (2008) de internalização, suas relações de privilégios.

A redução do tempo de trabalho necessário à produção, em vez de reduzir a jornada global do trabalho, redundando em um crescente nível de desemprego que é alcunhado de estrutural, obscurecendo seu caráter de determinação política classista. Diz com todas as letras: não há desemprego estrutural! (...) Submetida à lógica capitalista, esta redução torna-se duplamente perversa sob a forma de desemprego de muitos e ampliação da jornada dos poucos funcionários remanescentes. Estes resultados sociais seriam certamente outros sob uma sociabilidade determinada pelos valores humanos e não pelo capital. (ARRAES, 2005, p.21).

Emerge ainda da análise da fala de Rosa, ao afirmar que “não aprendeu nada e que o conhecimento de informática é para jovens”, um fato interessante na fala também de muitos outros entrevistados, quando perguntarmos por que a mesma não aprendeu nada. Em nossas hipóteses, compreendemos que tal resposta pode ser associada, entre outros elementos, com o tempo de duração dos cursos, que em geral eram brevíssimos, com carga horária máxima de 40h/a, o que, do ponto de vista do trabalho educativo, caracteriza-se como um processo de formação profissional aligeirado.

Nesse sentido, de uma formação com duração limitada de tempo, em sua crítica, Braverman (1974) resgata o conceito de qualificação profissional que está relacionado à formação que o trabalhador tinha como artesão (aqui é interessante registrar que o artesão fazia um trabalho completo, compreendia todo o processo, mas isso requeria um grande esforço físico, que com a máquina e as tecnologias foi minimizado, embora tenha sido apropriado pelo capital), pois este trabalhava, nas formações pré-capitalistas. Esta formação era resultado de vários anos de trabalho e vida em comunidade. O conhecimento adquirido a partir de um processo de trabalho em que o ser humano tinha uma participação ativa, desde a concepção do que iria produzir até a escolha dos melhores materiais e da experimentação, foi destruído pelo capitalismo e em seu lugar surge um processo rápido em que os trabalhadores são submetidos a um treinamento de acordo com a profissão que vão exercer. Era um processo formativo que levava tempo. Mas nos padrões capitalista foi reduzido a alguns conhecimentos descontextualizados da realidade técnica e da compreensão da vida em sociedade.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma 'qualificação' se ele ou ela desempenhem funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo; funções que demandam meses de preparo são consideradas muito exigentes, e função que exija preparo por período de seis meses a um ano, tais como a de programador de computador, inspiram um paroxismo de pavor. (Podemos comparar esta situação com o aprendizado tradicional do ofício, que raramente durava menos de quatro anos e que em geral chegava aos sete.) (BRAVERMAN, 1980, p.375).

Nesse sentido, de Braverman (1974), Marx analisa na manufatura o processo de estranhamento do trabalhador e de precarização do trabalho. O trabalho criativo e completo, que havia antes no artesão, transforma-se em um trabalho repetitivo. O trabalhador perdeu a noção do processo de trabalho na sua totalidade; assim, o acúmulo de conhecimento/educação dos períodos anteriores torna-se desnecessário, sendo suficiente apenas certo grau de especialização para a realização de tarefas simples, ocasionando o início do processo de desvalorização da força de trabalho. Há

uma divisão hierárquica entre os trabalhadores hábeis e inábeis, além da divisão entre os trabalhadores de concepção/gerência e de execução:

Em todo o ofício de que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial, os quais o artesanato punha totalmente de lado. Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total do trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão. (MARX, 1989, p.401).

Aqui não podemos perder de vista que a questão da intelectualidade não se perde completamente, mas é reduzida pelas relações capitalistas de produção. As falas de Rosa nos remetem ao que Gramsci diz quando trata da questão da intelectualidade e do trabalho manual. Para quem,

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar, um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 1982, p.7).

A partir dessas análises, vale lembrar aqui a divisão de cursos na educação profissional brasileira, em que temos uma formação de nível médio, a de graduação e pós, e esta em foco, que é a formação de trabalhadores. Esta divisão, por sua vez, reforça a noção de que acesso ao conhecimento virou propriedade de um grupo de pessoas que detém o domínio dos meios de produção. Ao trabalhador é necessária apenas uma formação mínima que lhe permita existir como trabalhador, ou seja, a formação inicial basta, não é preciso utilizar recursos (para o capital e o Estado, em suas contabilidades, o processo educacional deve ser contabilizado como custo de produção) na formação, além daquela indispensável ao processo produtivo alienado.

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no total dos valores despendidos para sua produção. (MARX, 1989, p.192).

O trabalho, essencial para a nossa existência como humanos, torna-se um meio de subsistência, num mundo cada vez mais rico de possibilidades materiais criadas pelo próprio trabalho. Isto nos remete ao questionamento de Braverman (1974) a respeito do caráter desumano de uma educação assim. Para que formar várias pessoas, com conhecimento de todo o processo, se basta formarmos apenas alguns, para dirigir os demais?

Esse sistema é compreendido por seus apologistas como exemplificando a eficiência elevada ao máximo grau; onde um engenheiro pode dirigir cinquenta trabalhadores, argumentam eles, não há necessidade de ‘desperdiçar’ os recursos da sociedade em educar a todos nos padrões da Engenharia. (...) **Esta é a lógica do modo capitalista** de produção (...) **(que) prefere** deixar o trabalhador ignorante a despeito dos anos de escolaridade, e **roubar a humanidade do seu direito inato de trabalho consciente e magistral**. (BRAVERMAN, 1981, p.377). (Grifos nossos).

Rosa tem 37 anos, infelizmente, apreendemos da fala dessa jovem, uma visão negativista da própria vida. O Capital é assim, destrói nossos sonhos, esperanças, desejos e arrasa o ser humano, levando-o à condição mais vil já vista na história da humanidade. Com 37 anos somos capazes de sermos produtivos, não apenas na lógica do Capital.

Esta face perversa demonstrada na fala de Rosa (2013) nos possibilita ainda uma série de outras reflexões sobre a relação do processo formativo desencadeado pelo CVT, na comunidade de Umarizeiras com a dinâmica da empregabilidade. Vejamos, ao tempo em que Rosa (2013) denuncia que os processos formativos são executados em curta duração, vinte horas, como ela diz, para aprender informática¹⁴, é

14 De acordo com o relatório TIC Educação, realizado em 2010 nas escolas públicas brasileiras, existem 24 computadores por escola em uso e funcionamento na região sul, 19 na região sudeste e 13 na região nordeste. O uso da informática na escola ainda está aquém do vivenciado na realidade prática contemporânea, extraescolar, em todos os âmbitos produtivos. (CETICBR, 2011).

pouco. Aliás a informática deveria estar diluída na práxis cotidiana dos mesmos, sendo instrumento de trabalho potencializador de sua força de trabalho, apontado sempre para a emancipação humana. Ver-se aí uma dupla, ou tripla exclusão, ou seja, exclusão inicial de não ter tido, quando adolescente, acesso à informática, exclusão de, por ser trabalhadora precarizada, ter um curso aligeirado, e ainda, de ter dificuldades cognitivas, tendo em vista o pouco tempo em absorver plenamente os conhecimentos tecnológicos que crianças de geração *hi-tech* basicamente já na infância dominam.

Quando Rosa diz que não aprendeu nada com o curso que fez de fabricação de biscoitos, criticando a qualidade do curso e enfatizando a desqualificação dos profissionais que o ministraram, certamente fruto de políticas assistencialistas locais e da percepção de que cursos para pobres qualquer pessoa pode ministrar, sua fala traz, além de uma crítica ao clientelismo e descuido para com a educação, promovido pelos governos, a denúncia contra o mercado de trabalho capitalista que não mais oportuniza emprego para pessoas na sua idade. Certamente, por essa situação é que percebemos a sua autoestima negativa, quando ela se refere a si mesma como alguém com dificuldades de aprender. Tem 37 anos e por isso se acha velha e incapaz para aprender e usufruir economicamente do que aprendeu e prosseguir na luta por um projeto de vida. O que nos remete ao ditado popular muito repetido por alunos da Educação de Jovens e Adultos: “Papagaio velho não aprende a falar”, se referindo às suas possibilidades de aprendizagem na escola, o que não corresponde à realidade, uma vez que a aprendizagem não está restrita a uma determinada faixa etária, o ser humano aprende por toda a vida.

Paulo Freire (2007), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, diz que os oprimidos na sua visão de mundo, hospedam o opressor (no caso, o Capital), fazendo com que o oprimido traga dentro de si a ideologia da dominação, ou seja, ela (Rosa) se conforma (embora se conforme criticando) com a sua condição (imposta pelas relações capitalistas, portanto sociais, e não como algo natural) de pessoa que já não pode mais contribuir com a sociedade como produtora. Nesse sentido, a superação desta sociedade passa pela conscientização de que vivemos sob estas relações e que, para que sejam modificadas, primeiro, devemos nos descobrir como “hospedeiro” do opressor, para daí em diante não reconhecer ninguém como senhor. Para Freire (2007, p. 17),

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiro” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer como opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica- a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.

Possibilita também denunciarmos o papel clientelista e paternalista dos cursos oferecidos, pois, ao falar do prefeito e dos vereadores, mostra a relação dos mesmos com a associação, ao tempo em que propõem cursos, porém os mesmos, além do breve tempo, são ministrados por pessoas sem qualificação minimamente necessária para a efetivação do trabalho educativo ali gestado. Segundo Rosa (2013), “Aí tem que ser uma profissional mesmo. Eu acho, né? Que às vezes o prefeito só manda uma pessoa que aprendeu há pouco tempo, acho que não tem experiência nenhuma. Tem que ter experiência, eu acho.” Esta fala de Rosa fica em evidência com a análise de Frigotto (2005, p.39) sobre a educação profissional no Brasil, quando aponta como uma das limitações dessas políticas públicas exatamente o que Rosa falou: “Uma outra indicação relevante foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social.” Essas limitações são tão recorrentes que fica em evidência a postura classista do Estado, que, como temos afirmado, não é só do governo atual, mas uma postura histórica.

Como podemos perceber a partir dos diversos relatos, a questão da educação em si não é o tema mais importante quando estamos discutindo a educação profissional em Umarizeiras, pois este fica submetido a outros aspectos, como salientamos. Educação para o emprego, condições precárias de trabalho, o próprio desemprego e o clientelismo do Estado são temas que ficam mais em evidência do que a própria educação.

A proliferação desses cursos, sem uma resposta do ponto de vista de um retorno em termos de aprendizado real e colocação num emprego, nos remete a pensar a educação como um negócio em que muitos capitalistas saem ganhando com a oferta de cursos. Talvez por isso tenhamos relatos como o de Gardênia (2013), em que diz

que “Eu fui aprender o de teclado, né? (...) se o professor tivesse chegado junto, eu tinha aprendido. Porque ele era até o Damião na época. O Damião direto no celular e a gente,(...) aí deixava eu lá, e eu não tinha experiência ainda, e eu quero aprender.” Ou seja, são cursos que adotam uma metodologia totalmente despreocupada com o aprendizado.

Conforme salienta Braverman (1974, p.372), que faz uma análise do capitalismo na década de 1970 nos Estados Unidos, a educação é um elemento fundamental para a acumulação capitalista e também para garantir a própria existência deste sistema produtivo, seja na manutenção da ordem, como no caso, que discutimos, de internalização (MÉSZÁROS, 2008), ou no consumo. A educação em geral e a profissional em particular atendem a interesses que estão além da formação humana. Esta é um meio e não um fim nesta sociedade do consumo e do lucro. “Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação de capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias.” A escola e a educação cumprem, assim, várias funções, principalmente econômicas, e a questão da formação do ser humano e da produção do conhecimento convive neste meio, mas não de forma preponderante como deveria ser. De acordo com Frigotto (2003, p.30,) “A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução”.

Esta contradição do capital, olhada na perspectiva dos trabalhadores, que neste caso são os moradores de Umarizeiras, que se enquadram enquanto categoria social, abre a possibilidade de crítica a esta sociedade, com o objetivo de superação destas relações, que estão fundamentadas no trabalho estranhado, em que não temos um desenvolvimento pleno de nossas potências, mas apenas no interesse do lucro, através da educação. Esta dominação, no entanto, não é absoluta e demonstra a visão limitada do capital, que, para continuar existindo, tem que necessariamente criar uma sociedade dividida, separada. A sociedade em que tudo se transforma em mercadoria, em valor.

É importante também registrar a contradição do capitalismo, que impulsiona constantemente a produção de valores de uso, mas é limitada pelo objetivo do capital,

que é a auto-valorização constante e infinita. Não importa produzir valores de uso, este só é importante na medida em que se produz valor, ou seja, não importa que tipo ou finalidade da educação, o lucro é o que interessa. Para Frigotto (2003, p.33), “Isto nos indica, de um lado, que o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos.” Portanto, aos trabalhadores é possível o confronto, colocando em evidência novas possibilidades de sociabilidade.

Mas infelizmente, conforme as falas de boa parte dos entrevistados, a educação oferecida pelo CVT não tem como intencionalidade o defendido por Saviani. Quanto à oferta de cursos pelos diversos órgãos que oferecem esse tipo de treinamento no Estado, não há, para Davi (2013), carência de oportunidades. No entanto, os profissionais, segundo ele, não são capacitados para lecionar estes cursos técnicos. Seguindo a mesma linha de Hortência, cita que o curso, que deveria formar pessoas capacitadas para operar com o processamento de polpas, foi pouco esclarecedor nesta área, pois a professora ensinou a fazer doces e outros quitutes. O processamento de polpas eles aprenderam foi na prática e no contato com outros estabelecimentos em que faziam este tipo de trabalho.

Assim na parte de treinamento, tem vários órgãos que tem. Agora temos péssimos profissionais na área. Tem cursos que você faz, o curso de processamento de suco, foi um fracasso, nós aprendemos fazer na marra depois. O curso não serviu de nada, por que a mulher que veio, não tinha conhecimento pra fazer.(...) Sabia fazer doce, geleia, sabia fazer essas coisas. Mas a polpa, que era a nossa fonte de destinatário, não sabia. Ela sabia aproveitar muito mais os resíduos, do que os que nós tinha lá. Por que além da polpa tem o bagaço de caju, a polpa de acerola, e tal, que é tirada do meio a gente faz a polpa, a geleia, doce. Você faz dois produtos. Até pastel do caju, faz rapadura da carne do caju. Mas a produção de polpa na verdade, de como conservar, de como armazenar, não tinha conhecimento. Pra aprender fomos em algumas fábricas, ver funcionando e ir botando, ir aprendendo alguma coisa. (DAVI, 2013).

A fala de Davi, quando diz que só aprendeu o necessário para o seu trabalho depois que foi a algumas fábricas que fazem processamentos de frutas, nos remete inequivocamente para o fato de que os principais aprendizados para o trabalho são adquiridos no próprio trabalho.

Concordamos com Davi (2013) e Íris (2013), que fizeram um curso de costura e demonstram a mesma percepção em relação ao aprendizado, pois, para ela, o curso foi muito reduzido, pois se limitou a “encher a bobina, e como estender a peça”. A prender mesmo, ela só conseguiu em casa com uma prima.

Eu conclui, eu aprendi mais, né? Muito importante porque durante o curso assim, pra saber como botar a linha agulha né, da máquina, como o que é encher a bobina e como estender a peça. Só que o curso que eu fiz pensei que era pra mim aprender a cortar. Só que isso ai tudo eu já sabia. Eu aprendi mesmo porque a minha prima me ensinou. Eu ia pra casa dela e ela me ensinava como botar a linha na *overlok*.

Estes são aspectos das contradições formativas versus a empregabilidade em Umarizeiras. Em síntese, destacamos ainda mediante as entrevistas a seguinte avaliação dos cursos.

É comum a ideia de se fazer o curso para conseguir um emprego, o que não é surpresa, posto que se trata de cursos profissionalizantes. No entanto, aqui podemos nos referir aos documentos oficiais, que falam da necessidade de uma formação não apenas técnica, mas que desenvolva as possibilidades humanas. Nas falas de nossos entrevistados, não percebemos uma preocupação com uma formação integral, que percebesse o ser humano não apenas como um possível contratado pela fábrica, mas como um ser que necessita desenvolver outras dimensões da vida.

Estes elementos nos levam à necessária reflexão sobre a questão de desemprego, pois o processo formativo em Umarizeiras não necessariamente materializa-se em empregabilidade; primeiro, porque o processo em si, como já evidenciamos, é ruim; segundo, porque em tempo de desemprego estrutural, “qualificação profissional, não é sinônimo de empregabilidade”.

Isto nos leva a crer que diplomas e certificados em nada equacionam as condições de vida da classe trabalhadora nem tampouco possibilitam a entrada e/ou permanência no mundo do trabalho.

A ponderação final de Íris (2013) é a seguinte:

Eu vou (para a fábrica) pra ajudar às vezes. Nós ficamos esperando que a fábrica tivesse um rendimento pra dar emprego a várias pessoas que fizeram o curso, mas não teve ainda. É pouco

funcionário que tem porque eu acho que não dá pra pagar, né? [...]Não tem como pagar, né? Porque pra gente construir uma fábrica a gente tem que ter a carteira assinada, né? Tem que ter um capital bem avançado pra poder pagar os funcionários, né? E lá não tem. Só dá pra pagar se for funcionário pouco. A verba é pouca né, num dá.

Esses elementos manifestam-se em Umarizeiras, pois demonstram quão limitadas são as oportunidades de trabalho no lugar, aspectos estes relacionados com a dinâmica transnacional do capital, em que os investimentos produtivos são alocados em regiões do planeta em que haja alguma vantagem, seja em termos de matéria-prima, seja em oferta de força de trabalho com um menor preço, seja também com os incentivos fiscais para que essas fábricas se instalem nos municípios, como o caso da Grendene, em Sobral.

Porém, na narrativa de dona Açucena, temos o contraditório, com uma experiência de qualificação profissional e empregabilidade exitosa, para ela:

Só sei que teve delas que desistiram, mas eu nessa época como eu estava desempregada eu fui do começo o fim. A importância do certificado na concorrência do mercado de trabalho. Trabalhei como merendeira numa escola da prefeitura. Sem o certificado de culinária teria sido mais difícil ter conseguido esse emprego. Vocês acha que com a dificuldade da gente ir atrás de um emprego se a gente chegar lá sem ter alguma coisa pra justificar a gente consegue? Eu não conseguia não se eu não tivesse um certificado para agilizar minha documentação, isso teria ficado muito mais difícil, né? Mas devido isso ai foi muito mais fácil.

Na verdade o certificado é uma forma de selecionar e instaurar uma concorrência entre os trabalhadores, que neste contexto deveriam estar unidos contra o capital e não competindo individualmente para serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Além disso, a dimensão de culpabilidade pelo fracasso profissional se inscreve apenas no plano da individualidade do trabalho, fazendo surgirem declarações do tipo “ele é que não foi resiliente o suficiente para conquistar um certificado e, por conseguinte um emprego”, mais um dos efeitos nefastos do capital. No caso do ser humano, qualificar a educação como sendo um investimento nos remete à Teoria do Capital Humano.

Tais elementos nos levam a refletir sobre o valor econômico da educação, ou seja, de acordo com a compreensão da noção da Teoria do Capital Humano, onde a educação torna as pessoas produtivas.

No contexto de Umarizeiras, esta relação introduziu na psique dos trabalhadores a ideia de "capital educacional", relacionando-o especificamente aos investimentos em educação, o que explicaria o diferencial no desenvolvimento das nações e, também, das oportunidades de trabalho dos indivíduos.

A seguir refletiremos sobre o discurso da empregabilidade, em uma sociabilidade que se alimenta do desemprego, se desvelando e se afirmando nos textos das apostilas que o CVT utiliza para os cursos que oferta. Enfatizamos também a internalização daquele discurso pelos sujeitos da pesquisa, evidenciando-se em suas falas.

4 EMPREGABILIDADE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO EM UMARIZEIRAS/MARAGUAPE/CE

Quando o avanço cada vez mais poderoso da alienação capitalista,
em todos os níveis, torna cada vez mais difícil aos trabalhadores
reconhecer e identificar sua própria miséria,
isso os coloca na alternativa do tudo ou nada, ou seja,
de recusar *a totalidade da sua miséria ou nada*.
A organização revolucionária aprende que ela não pode *combater a alienação
sob formas alienadas*.
(Debord, 1997)

Como temos discutido, o processo educativo é uma dimensão da vida em sociedade, sofrendo influências da forma como é organizada a vida das pessoas. Na sociedade capitalista, temos a divisão da sociedade em classes sociais. Estas são definidas fundamentalmente a partir de sua relação com os meios de produção. Na sociedade do capital, temos, portanto, a burguesia proprietária dos meios de produção enquanto a classe trabalhadora, desprovida destes meios, vive a partir da venda de seu único bem, que é a capacidade de trabalhar, a sua força de trabalho. Detendo o poder econômico, a classe burguesa facilmente domina outras estruturas da vida, como a educação. Nesta mesma perspectiva, Marx e Engels (2007, p. 11) relacionam os interesses da classe dominante com a forma hegemônica que a educação assume na sociedade, propondo uma mudança de influência a partir do proletariado.

Dizeis também que destruimos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante.

Como teoria organizada, no entanto, esse objetivo das classes dominantes não havia ainda sido formalizado numa disciplina. Segundo Frigotto (2005, p.40), isso acontece após a Segunda Guerra Mundial, a partir da teoria do desenvolvimento, com a noção de Capital Humano, segundo a qual, a educação torna as pessoas produtivas. Esta teoria foi formalizada pelo Prêmio Nobel de economia em 1979, Theodore William Schultz, que analisou a rápida recuperação da Alemanha e do Japão, comparando a situação desses países à do Reino Unido, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo depois da guerra. O autor concluiu que a velocidade de recuperação decorreria de uma população saudável e altamente educada. Segundo ele, a educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação. Assim, introduziu a ideia de "capital educacional", relacionando-o especificamente aos investimentos em educação, desprezando, para tanto, e não era de se esperar o contrário, o fato de capital não se resumir a uma dimensão quantitativa, assim como se compara quantidades diferentes de dinheiro pela sua grandeza, mas a relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si na produção de sua existência. Além do mais, no caso específico do trabalhador, diferentemente de uma máquina, não é possível quantificar com tanta precisão o quanto cada pessoa carrega consigo de capital humano. De acordo com Marx (2004) *a livre iniciativa privada*, sugerida por interesses individuais, não se aplica aos trabalhadores:

O trabalhador não está defronte àquele que o emprega na posição de um livre vendedor. (...) o capitalista é sempre livre para empregar a força de trabalho, e o trabalhador é sempre forçado a vendê-la. O valor da força de trabalho é completamente destruído se não for vendida a cada instante. A força de trabalho não é suscetível nem de acumulação, nem mesmo de poupança, diferentemente das verdadeiras mercadorias. (p. 36).

Assim, se gesta a ideia formal de "capital educacional", correlacionando-o especificamente aos investimentos em educação, o que explicaria o diferencial no desenvolvimento das nações e, também, das oportunidades de trabalho dos indivíduos. “Nesta perspectiva, a contribuição da educação é de melhorar a capacidade de os indivíduos utilizarem os recursos disponíveis para produzir bens e serviços; solucionar a problemática da desigualdade econômica e promover a mobilidade social e o

combate à pobreza.” (SOUSA, 2005, p.101). Em outras palavras, de acordo com este pensamento, aqueles que não obtêm êxito econômico e educacional assim se encontram por falta de competência e de interesse individual, pois a liberdade de concorrer no mercado propicia “igualdade de oportunidade” a todos.

Dessa forma, o processo educacional se direcionaria ao desenvolvimento de habilidades e competências para atender a demandas específicas do capital por um “novo trabalhador”, adaptado ao *just in time*, ou seja, tendo em vista diminuir custos e aumentar a produtividade, as atividades devem ser desenvolvidas de modo que o tempo se adeque ao que é estritamente necessário e na quantidade certa. Oliveira (2005, p.86) alerta para o fato de que “a ênfase na formação por competências contribuiu para alimentar a ideia de que o desemprego é fruto do despreparo dos que não souberam mobilizar competências para acompanhar as novas tecnologias. (...) considerando que não há mais a promessa de pleno emprego, pois esta noção reforça a responsabilidade individual, justificando a desigualdade social bem ao gosto do liberalismo clássico.” Assim, vende-se a ideia facilmente comprada (e percebida nesta pesquisa a partir dos relatos dos entrevistados) de que o pobre é culpado pela sua pobreza, e tira-se o foco de que as misérias do mundo, como destacamos anteriormente a partir de dados da ONU, são na verdade fruto de uma conjuntura de exploração histórica da força de trabalho e da negação da oferta da educação como meio de garantir autonomia econômica e social ao educando. Para Arrais Neto (2005, p.20),

O simples fato de que se permaneça interessante ao voraz mercado humano em que se constituiu o mundo dos parcos empregos inseguros e temporários é hoje o limite de civilidade apontado pela pregação dos sacerdotes do capital. Tornando responsabilidade individual, em contraposição ao enfoque anterior no qual o emprego deveria ser garantido pelas políticas públicas, se individualiza igualmente a culpa pela exclusão direta do mundo produtivo. Difunde-se a idéia de “marketing” pessoal e desenvolvimento das competências profissionais para constituir, a assim chamada, “empregabilidade”.

Este discurso permeia a vida das pessoas trabalhadoras, ficando mais evidente quando analisamos as ponderações de nossos entrevistados de Umarizeiras, e soa

como algo natural e não como uma realidade social, fruto do desenvolvimento do capitalismo e que, portanto, existe a possibilidade histórica de ser modificada.

Dessa forma, a força de trabalho é transformada de relação social, histórica, com as consequências de estranhamentos que verificamos nos *Manuscritos de 1844*, em apenas um fator que pode contribuir para a acumulação de capital, conforme a quantidade de “estudo” que o trabalhador carrega consigo e que, portanto, transfere ao produto do trabalho. Esta visão de processos sociais como coisas é criticada por Marx (1983, p.210), ao afirmar que, para o capitalista, a relação que se estabelece na produção é quantitativa, na qual o trabalhador, com sua força de trabalho detentora de possibilidades de gerar valor a partir do quanto de capital humano estiver incorporado no seu ser, é equiparado aos instrumentos e ao próprio processo de trabalho. Assim,

O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho (...) O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega.

É a partir da crítica a essa concepção de força de trabalho como uma coisa que se deve pensar uma educação profissional que tenha a pretensão de formar seres humanos com autonomia. Conforme Frigotto (2005, p.22) salienta, “O que é necessário enfrentar é a velha questão do caráter de mercadoria da força de trabalho. Questão que, de novo, tem somente a forma como a exploração é feita no capitalismo dos oligopólios e do Estado intervencionista a eles associados. A tarefa básica é como dissolver o caráter de mercadoria da força de trabalho”. Na essência, portanto, as análises no fundamental não mudam se estamos no capitalismo concorrencial ou no de monopólios e de mundialização do capital.

No entanto, insistimos que o processo educacional deve ser totalmente humano e socializador das conquistas da humanidade para todos os indivíduos. De acordo com Saviani (2008, p. 21), para quem

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica

e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Assim, é a partir da referência de uma formação em que se tenha em mente pessoas que não são “coisas” e que não vivem apenas para trabalhar, mas que poderiam ter no trabalho um momento de prazer e satisfação, que analisamos o processo formativo do CVT, realizando a sua crítica.

O que se percebe pelo material de estudo dos cursos ofertados pelo CVT é uma formação limitada para tratar a questão econômica como sendo um reflexo da teoria do capital humano, explorando a perspectiva ideológica de internalizar a ideia de que a solução para o desemprego é algo individual. Os cadernos do curso de Gestão empresarial iniciação, começa com a seguinte apresentação:

Os assuntos trabalhados [neste caderno] se voltam para a importância da formação do espírito *empreendedor*, como forma de melhorar o atual quadro de dificuldades e desigualdades, pelo qual passa a nossa Região. Enfatiza-se a importância da formação e do fortalecimento de uma cultura *empreendedora*, através de mecanismos utilizados em sala de aula, como o *relato de experiências bem sucedidas*, associadas a realização de dinâmicas de grupo, estimuladoras do desenvolvimento participativo, que auxiliem na fixação do conteúdo trabalhado. (MORAES 2007, p.7). (Grifos nossos).

No fragmento acima, enfatiza-se a palavra empreendedorismo enquanto categoria da economia política que significa tomar a resolução de fazer uma coisa (de certo vulto) e começá-la: empreender um trabalho. Entretanto, o texto desse material didático não esclarece que, quem é empreendedor, necessariamente tem que ser proprietário de meios de produção, o que, nesta sociedade em que vivemos, baseada na propriedade privada e na concentração econômica, vide os monopólios e oligopólios, não é real.

Podemos exemplificar, a partir dos pequenos negócios (normalmente são pessoas que concentraram uma pequena quantia em dinheiro, fruto de uma herança, venda de um bem ou oriundo de uma demissão de um emprego formal), como o “não ter mais patrão” não significa liberdade, mas submissão aos prazos constantes dos

fornecedores, no caso em que o pequeno negócio é de intermediário, como o dos mercadinhos. Ou, quando se trata de fornecer, como o exemplo da fábrica de Umarizeiras, a preocupação é em fornecer nas especificações e nos dias em que os clientes, principalmente os grandes supermercados, exigem. De acordo com dados do Sebrae (2004), 42% das micro e pequenas empresas fecham suas portas com até dois anos de idade; 53% com até três anos e 56% com até quatro anos. Tomé (2013) relata as dificuldades enfrentadas por eles da fábrica para conseguir manter uma oferta condizente com as exigências do mercado.

A gente tinha uma clientela de supermercado. Era muito bom mesmo dentro do supermercado, mas se você visse: A gente pegava o que vendia para o supermercado, fazia a entrega de 6 supermercado. Você saía 6 h da manhã e chegava às 7 h da noite! Então eles colocavam uma barreira danada para atender a gente. Aí o que foi que aconteceu? A gente saiu porque eles fizeram uma série de exigências como carro refrigerado, queria semanalmente. Como a coisa era bem manual, a gente ficou achando que não ia atender e para a gente não atender mal, a gente resolveu desvincular.

Em outro texto de apresentação, na forma de um diálogo do estudante com o livro, do curso de Processamento de Frutas, também ofertado pelo CVT, a menção a montar um pequeno negócio é mais clara.

-Quem sabe, este Curso me abrirá as portas para eu montar o meu próprio negócio! Onde moro o desperdício de manga, caju e goiaba é grande. E eu preciso arrumar um jeito de melhorar minha vida. Por isso vim fazer o curso.

-Você é esperto hein? Já está já está pensando em montar uma pequena empresa? Sabe que você tem razão! (SILVA JÚNIOR, VASCONCELOS, MESQUITA FILHO, 2003 p. 3).

O personagem estudante precisa melhorar sua condição econômica e deposita sua confiança no curso de processamento de frutas, acreditando, mesmo, que este lhe proporcionará condições de abrir uma pequena empresa. Será mesmo que querem que os estudantes acreditem que apenas conhecimentos incipientes são suficientes para montar um negócio? Tomé (2013) é sabedor na prática cotidiana da direção da pequena fábrica de processamento de frutos em Umarizeiras que, sem recursos financeiros e equipamentos, que os concorrentes já possuem, não consegue sobreviver. A falta de uma envazadeira automática e de um lugar para armazenar as frutas,

principalmente aquelas de estação anual, como a manga e a cajá, são suficientes para dificultar o andamento de uma pequena empresa.

A gente não tem ainda uma envazadeira automática, a gente não tem ainda um armazenamento, tá entendendo, por exemplo: se hoje, nós fizemos um projeto para a câmara fria de 30 mil quilos. Se a gente tivesse a cama fria instalada e uma envazadeira automática, a gente teria no mínimo 15 mil quilos só de cajá. A gente deixou de comprar cajá porque a gente não tinha onde armazenar. A gente deixou de comprar graviola e não tinha onde guardar, a gente deixou de comprar a manga. Hoje eu estou sem manga porque eu tirei o que tinha no estoque. Porque a manga é uma fruta que vem dá no ano e só dá no outro [ano]. O cajá é uma fruta que dá no ano e vai embora. Siriguela é uma fruta que dá no ano e vai embora. Então [são] essas coisas que a gente tem que saber, porque geralmente quando você entra em num empreendimento deste aqui, a pessoa diz “ó, tu tá vendendo muito, tu tá ganhando muito. Quando você está vendendo e ganhando muito é porque você está prosperando, mas você também ganha muito quando se compra, né? (...) de repente você compra muito produto e pode estar no preço bem baixo e quando você for vender, embora que você venda no preço ganhando uma porcentagem em cima, mas você sabe que vai ter uma margem de lucro muito boa, porque você comprou cedo. (TOMÉ, 2013).

As condições inferiores de concorrência são marcantes na fala de Tomé, que evidencia mais ainda que para ser empreendedor não precisa só ter boa vontade e formação, mas essencialmente capital, na forma de recursos financeiros ou equipamentos.

Neste caso, os comentários de Íris (2013), se referindo aos benefícios proporcionados pela associação comunitária de Umarizeiras aos moradores, deixam transparecer as limitações que estes cursistas têm no que se refere a conseguir meios para garantir a sua sobrevivência, pois nem todos os moradores são pequenos proprietários, tendo, portanto, a fruta como mercadoria para comercializar. A maioria, na verdade, possui apenas a força de trabalho com pouca qualificação para vender. Assim, para Íris, o empreendedorismo se reduz a possibilidade vaga de, fazendo um curso, aprender. No entanto, para ela e os demais que não são proprietários sequer de uma pequena propriedade rural, o empreendedorismo é uma ideia abstrata, mas que se materializa em conformismo.

Eu acho assim, porque tem muita gente que não entende o que é a associação, né? Quem nem aqui a associação aqui pra nós é bom porque você chegar pro Eli (Davi, ex-presidente da Associação e vereador em Maranguape) na associação e falar: olha eu tenho isso, uma acerola. Pra quem tem acerola, plantio dessas coisas assim, ele compra e paga bem e tudo mais, né? Mas pra quem não tem, né? Aí só tem esses cursos, que se vier o curso pra gente aprender. (ÍRIS, 2013).

Nesse caso, podemos perceber a dificuldade a partir do que Íris disse anteriormente, que, no exemplo da acerola, o conhecimento seria interessante para quem possui a propriedade e pode plantar a fruta, isso sem levar em conta os aspectos de escala mínima para operar, de modo que possa ser viável economicamente. Para Íris, não há “Onde moro o desperdício de manga, caju e goiaba.”, pois simplesmente ela, como muitos outros, não possui propriedade. Seu Pedro (2013) esclarece a quantidade mínima necessária para sobreviver contando com a força de trabalho familiar: “Cinquenta, cinquenta, cinquenta pés (...) Com cinquenta pés, você cuidando dela direitinho dá pra viver, aguentar uma família assim, de três, quatro pessoa, dá pra escapar. [sobre os filhos] os meninos tão trabalhando, apanhando acerola lá”.

Em relação à oferta do curso de enxertador, Davi (2013) narra a dificuldade de matricular interessados:

A questão de enxertador, pelejamos pra formar a turma de enxertador e não conseguimos. Não conseguimos vinte pessoas, não se interessaram pelo serviço. E eu acho isso hoje um negócio, um mercado aberto e muito prático. Hoje você pode ter uma fruta mais rápido, quem quer plantar um cajueiro que leva cinco anos pra dar se você pode plantar um que dá dois anos, um ano. A tecnologia hoje serve pra isso, pra você facilitar, aproximar mais as coisas. A gente viu essa necessidade de enxertador e não conseguimos formar turma. “Não estou trabalhando, mas não tem tempo.” A questão do compromisso, de vir. Você não tem tempo pra nada, tem que ter um tempinho pra vir.

Davi talvez não tenha atentado para o que Íris disse anteriormente, sobre não ser pelo menos pequeno proprietário. Isso expressa as dificuldades de quem pretende, de boa vontade, reformar esse sistema e encontra, de forma objetiva, na própria estrutura econômica, os obstáculos intransponíveis sem que se tenha uma mudança estrutural.

Para a ideia dominante, o empreendedorismo significa algo que, para dar certo, só depende de uma iniciativa pessoal. Ou seja, esses cursos motivam as pessoas a tomarem atitudes para resolverem problemas sociais que não podem ser solucionadas individualmente, pois a realidade social não depende apenas de uma atitude, mas de relações historicamente construídas. “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2011, p. 6).

Um destaque flagrante da ideologia do empreendedorismo é o uso de uma metodologia que utiliza os “relatos de experiências bem-sucedidas”, conforme o caderno de Gestão Iniciação do CVT. Estes devem ser compreendidos como exceção e não regra. Entretanto são apresentados como sendo o caminho a ser trilhado pelos cursistas, mesmo que lhes faltem as condições objetivas, como ter o mínimo de capital para que possam entrar no negócio.

Os fragmentos dos cadernos dos cursos do CVT nos permitem afirmar que, nesses materiais, os elementos estruturais do capitalismo contemporâneo, como a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho, o desemprego e a mundialização dos mercados, são temas que não são tratados devidamente. No entanto, não podemos nos abstrair desta realidade, pois a preparação para o trabalho inclui, ao mesmo tempo, um conhecimento técnico e uma compreensão dos processos históricos e sociais nos quais os trabalhadores estão inseridos.

É necessário que atentemos para o fato de que o empreendedorismo, conforme apresentado pelos cadernos do CVT, não é algo isolado. Pelo contrário, está de acordo com as determinações gerais que a sociedade do capital elege como importantes e que, com suas particularidades locais, são seguidas pelas instituições de ensino, mesmo que em suas cartas de intenções, registradas em leis, prometam desenvolver uma sociedade baseada no bem comum. Nesse sentido, Mészáros (2008, p.44) afirma:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiro amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos –tal como indicado no segundo parágrafo desta seção- da legitimidade da posição que lhes foi

atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

A questão da internalização explicita a violência simbólica, pois sujeitos com todas as possibilidades de desenvolver suas capacidades cognitivas, petrificam-se diante da impossibilidade (o que é fato para a maioria das pessoas) de conseguir um trabalho de modo que possam viver bem e adotam, como de sua responsabilidade, o discurso dominante de que podem adotar uma “cultura empreendedora”, através dos exercícios propostos nos cadernos de estudos.

Nesta “luta” para que os sujeitos internalizem posições da classe dominante, o capital dispõe, caso sejam necessários, de outros meios que não o da educação, para perpetuar seu domínio de classe (não que seja uma garantia de que vá continuar dominando). Trata-se da violência na sua forma física, como já foi verificado na história recente e atual do capitalismo brasileiro. As atuais desapropriações que ocorrem simultaneamente em todo o Brasil, devido especificamente à Copa de futebol, em que populações são retiradas de suas moradias nas quais viviam há várias décadas, demonstram esta outra forma de manter as pessoas sob seu domínio e, neste caso, concentrar capital nas mãos de poucos por intermédio da ação do Estado. Assim se expressa Mészáros (2008, p.44):

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo algum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento do capitalismo moderno.

Noutro relato, a própria professora, segundo os entrevistados, passa a ideia de educação como um investimento capitalista, ou seja, como algo em que se deposita dinheiro para em seguida adquirir mais dinheiro, próprio ao movimento do capital descrito por Marx na fórmula $D-M-D'$, com D' maior que D . De acordo com Gardênia, “mas a gente tinha que dar vinte real (para) o (cursos de) chocolate e do salgado. A gente pagava vinte real aí a professora Lúcia dizia: isso aí é um investimento pra você num perder. Vinte real não é nada, mas a gente ia pra gente não

perder tanto o dinheiro da gente.” O retorno aqui seria com a produção de doces e salgados e a venda no mercado.

Aqui podemos verificar que um curso sozinho não pode garantir o mínimo de empregabilidade. Falta uma política de crédito que possa viabilizar o negócio, acrescentando a necessidade de que as políticas de educação devem estar articuladas às outras políticas, como a de emprego, por exemplo. De acordo com Frigotto (2005, p.39),

elas [as políticas públicas] devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência.

Sem essa visão integral de política pública, compartilhada, de forma espontânea e pela necessidade imediata e cotidiana pelo Senhor Pedro e sua Esposa, Dona Bernadete, as ações do governo nesta área soam bastante limitadas e de pouca eficácia para, pelo menos, minimizar as dificuldades impostas pela sociedade do capital à sobrevivência das pessoas.

Claramente, evidencia-se na fala a exploração da força de trabalho, vale destacar uma exploração de pessoas em condições de vulnerabilidade social, que creditavam no processo formativo em análise uma alternativa de vida. Draconianamente, à luz da economia capitalista, o capital financeiro (a acumulação pela forma financeira reduz o movimento do capital à expressão D-D', ou seja, dinheiro que, emprestado, rende mais dinheiro, sem a intermediação do processo produtivo via força de trabalho) se reduz ao atuar nessas localidades e explora a força de trabalho de pessoas como esta família em destaque. Não se trata da mais-valia diretamente, daquela em que o capital extrai o sobretrabalho empregando diretamente o trabalhador, mas de uma maneira indireta na qual o pequeno produtor retira do seu lucro, independentemente da prosperidade da atividade produtiva de criação de galinhas, o dinheiro que, obrigatoriamente teriam que pagar o empréstimo ao final.

No entanto, com a experiência acumulada de um outro empréstimo em que compraram uns animais e que o negócio não prosperou, eles tiveram o cuidado de não

aderir à criação de galinhas, com receio de se endividar ainda mais. Assim nos dizem eles:

Eu tenho uns empréstimo aí, que eu faço. O primeiro empréstimo que eu fiz que eu comprei uns animais, foi preciso vender os animais pra pagar o empréstimo. É porque as coisas da gente a gente tem que levar na medida certa, né? Aí eu, eu num tinha outra alternativa não. Eu digo: eu vou vender os bichos de novo, eu compro. Mas eu num, por isso, eu num desanimei não. É porque esse buraco (pequeno barreiro que junta água da chuva) ai foi feito com dinheiro de empréstimo que eu arranjei e até agora pra começar a pagar. (PEDRO, 2013).

As dificuldades aqui no Nordeste se agravam pelas condições naturais que não são muito favoráveis. A preocupação de Seu Pedro (2013) se evidencia nesta fala: “Tem tempo que dá pra pagar controlando direitinho, dá pra pagar os empréstimos, mas tem tempo que num dá. (...) mas tem de tempo que num foi muito bom, seca demais né? Sempre a chuvinha quando se acaba, aí se acaba o pasto, se acaba é tudo e você fica no sufoco.” Nesse caso, os bancos ainda se aproveitam da boa fé e da honestidade dessas pessoas que fazem de tudo para saldar suas dívidas, inclusive “vender os animais pra pagar o empréstimo”. Então, esta roda de financeirização, como areia movediça, atola o trabalhador em um círculo desigual e combinado de endividamento sempre crescente. Independente de condições climáticas e/ou adoecimento dos trabalhadores. Fica evidente, assim, a face mais perversa de uma relação social onde o valor-de-troca das mercadorias é mais importante e urgente do que a vida das pessoas que, com o suor de seu trabalho, produzem estas riquezas materiais. “Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1989, p.81). As coisas (o capital) dominam as relações humanas.

Podemos demonstrar, assim, o caráter contraditório e precarizador do trabalho de cooperativas, como o desenvolvido em Umarizeiras. Um trabalho que pretende ser emancipador das condições sociais em que reinam as relações capitalistas não pode reproduzir, em suas experiências diretas, relações desumanas, próprias deste modo de produção. O exemplo deveria partir exatamente de quem, de alguma forma, critica estas relações. Pode-se argumentar, no entanto, que não é economicamente viável um empreendimento, sem entrar na mesma lógica econômica de custos do mercado. Mas

do ponto de vista de formação de uma consciência crítica, o primeiro passo para se construir uma sociedade que possa ir além do capital, como diz Mézáros (2008), é estabelecer relações, na prática cotidiana, que neguem este sistema social.

O debate sobre este movimento precarizador das condições de vida e trabalho em Umarizeiras é necessário, tendo em vista que, ao interpretarmos a sociedade do ponto de vista dialético, não devemos deixar de inseri-la ao todo complexo das relações capitalistas de produção, circulação e consumo das mercadorias que condicionam a formação humana naquele contexto. Desta feita, a comunidade de Umarizeiras deve ser observada nesta totalidade de metamorfoses que se sucedem na sociabilidade contemporânea.

Conforme Antunes (2008, p. 4), a própria, ideia de associação/cooperativismo está inserida nesta discussão de precarização do trabalho que se verificou nas últimas décadas.

Proliferaram, a partir de então, as distintas formas de “empresa enxuta”, “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, etc, dentre as mais distintas formas alternativas de *trabalho precarizado*. E os capitais utilizaram-se de expressões que de certo modo estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como *controle operário*, *participação social*, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso operário, porém *sob clara concepção burguesa*. O exemplo das cooperativas talvez seja o mais eloqüente, uma vez que, em sua origem, as cooperativas eram reais instrumentos de luta e defesa dos trabalhadores contra a precarização do trabalho e o desemprego.

As cooperativas surgem, portanto, como um meio que o movimento dos trabalhadores encontrou como forma de lutar e resistir à precarização do trabalho e ao desemprego, crescente no capitalismo, mas se tornaram formas que exatamente contribuem para intensificar esta precarização, como nos demonstra a fala de Hortência, quando diz que foi chamada para trabalhar na fábrica, mas não aceitou porque “num era um salário, num era carteira assinada aí eu num me interessava não. Fiz o curso só mesmo por dizer mesmo.” É interessante registrar que, no Brasil, a legislação permite nas cooperativas o trabalho sem carteira assinada e sem direitos, o que faz com que surjam cooperativas de fachada para se aproveitarem da precarização

do trabalho. Devemos ressaltar que este não é o caso da cooperativa de Umarizeiras, vez que se trata de uma associação de genuínos trabalhadores.

Esta limitação de visão de mundo, própria da sociedade do capital, orientou, ao longo do tempo, a concepção de educação e as reformas do sistema de ensino formal. Nos séculos XIX e XX, principalmente nos países da Europa, aconteceram várias reformas nos sistemas de ensino, aumentando os níveis de escolarização da população em geral. No entanto, partindo do pressuposto de uma sociedade dividida, estas reformas acabaram por replicar, na educação, a sociabilidade do capital.

De forma cada vez mais dissimulada, todavia, o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidificaram uma estrutura dualista e segmentada que perdura até o presente, ainda que de forma diferenciada, em contextos específicos nas diferentes formações capitalistas. (FRIGOTTO, 2005, p. 41).

Braverman (1974), tratando da realidade dos EUA, constata que o aumento da escolarização atendia a outros objetivos que não educacionais, mas econômicos e do interesse de uma classe social.

O Brasil segue esta mesma lógica, embora, no contexto específico, se diferencia por ser um país que se desenvolveu a partir do centro capitalista situado na Europa, tendo no trabalho escravo a fonte de origem da produção desta sociedade. Desde os princípios da ocupação portuguesa, o objetivo era extrair vantagens no comércio internacional de mercadorias. Fomos colonizados por um país que, em relação aos habitantes da terra, tinha um maior conhecimento técnico, ou seja, um maior desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e vivia uma relação capitalista de produção com interesses definidos a partir das relações comerciais internacionais. Eles vieram, portanto, com um objetivo específico: retirar da nova terra tudo que pudesse ser transformado em mercadoria, em valor de troca. O desenvolvimento mostrou que, enquanto nação, estávamos sempre produzindo e educando com interesses externos. Assim tivemos vários ciclos na economia (o Ciclo do Açúcar, o Ciclo do Ouro, do Café), todos voltados para o resto do mundo, sem uma perspectiva de desenvolvimento interno. A independência do país se dá numa mudança de colonizados e colonizador para uma integração ao mundo capitalista, mas de uma forma subordinada e dependente do capital internacional. Neste passado estão

as origens de uma sociedade capitalista extremamente desigual do ponto de vista social, comparando-se com as do capitalismo avançado.

Num primeiro plano situa-se o fato de sermos uma sociedade que definiu sua independência pelas mãos do colonizador. Herdamos, pois, uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado se identifica com o colonizador. Apagam-se as raízes ou são renegadas. Perfilamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizadores. Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital. (FRIGOTTO, 2003 p. 36).

Nesse sentido, aqui no Brasil a situação se agrava por termos sempre nos mantido dependentes dos centros mundiais de decisão, seja no período colonial ou após a chamada independência. A universalização da educação, proposta que os países do capitalismo central realizaram, ainda hoje é considerada uma realidade distante de ser alcançada. Como vimos, trata-se de uma situação que foi se construindo historicamente, tendo no Estado uma forma clara de defesa dos interesses do capital que, em primeiro momento, atende aos interesses de uma burguesia nacional, mas pela própria lógica do capitalismo, de ser mundial, não se restringe ao território brasileiro. Conforme Marx e Engels (2001, p.20) salientam no Manifesto do Partido Comunista, “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” O Estado comporta-se, portanto, como um gerente nos negócios privados.

Historicamente, [o Estado] tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira. Os incentivos fiscais constituem-se na ampliação de subsídios do fundo público ao enriquecimento fácil e rápido de restritos grupos. Uma burguesia que sabe ser competente quando apoiada no fundo público. Nesta relação misturam-se jogos de influências, formação de quadrilhas de corrupção no âmago do aparelho do Estado, nepotismo e usura. (FRIGOTTO, 2003, p. 37). (Grifo nosso).

Esta sociedade, portanto, no essencial não se distingue das sociedades capitalistas modernas. As circunstâncias históricas a colocaram numa posição subalterna em nível mundial, mas persiste aqui, de forma mais clara e mais perversa, a

mesma dualidade de sistemas educacionais que se verifica nos demais países do capitalismo avançado.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas públicas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.32).

Estes “séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” se materializam hoje na situação da educação do país quando analisamos os dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), a respeito dos índices de alfabetização no Brasil, estado e município. De acordo com dados do Instituto, a porcentagem de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, considerando o ano de 2009, para o Brasil é de 9,7%, enquanto que na região Nordeste é de 18,7% (pouco mais que o dobro do Brasil), semelhante ao relativo ao Ceará, que é de 18,6% e na RMF temos 9,6%. Para Maranguape, por sua vez, os dados indicam 15,4% de pessoas (pela legislação eleitoral, podem até votar, mas não podem concorrer a cargo eletivo). Ou seja, considerando que a população deste município, segundo o mesmo Instituto, é de 113.561, temos 17.488 que não sabem ler e escrever. No caso de analfabetismo funcional (a pessoa sabe ler e escrever, mas não consegue interpretar o que lê e utilizar a leitura e a escrita em atividades diárias), que envolve os adultos com 25 anos ou mais, os dados são os seguintes: no Brasil 24,5%, no Nordeste 38,1, no Ceará 37,6 e na RMF 22,3.

Esta realidade atual destoa da analisada por Braveman (1974) ao discutir o processo de alongamento dos anos de escolarização efetuado nos EUA. O capitalismo norte-americano resolveu, na década de 1970, o que entre nós ainda não é uma questão equacionada devido, como temos insistido, ao próprio desenvolvimento das relações capitalistas que, apesar de formarem uma unidade, mantêm diferenças periféricas entre lugares distintos. Assim, por trás desta ação, Braveman (1974) identifica interesses muito mais práticos/funcionais do que a execução de um direito da humanidade. A vida na cidade exige um conhecimento mínimo das disciplinas de matemática e língua,

como forma de compreender os códigos de convivência e socialização e, também, para o consumo capitalista. A escolarização se apresenta, inicialmente, como uma forma que a burguesia encontrou para dominar.

Nisto vemos em primeiro lugar o fato de que as exigências de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico tornaram-se difundidas pela sociedade toda. A capacidade de ler, escrever, e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei. (BRAVERMAN, 1981, p.369).

Este mesmo aumento de escolaridade tem, segundo Braverman (1974, p.370), uma causa em elementos da conjuntura pela qual passava os EUA. A Depressão dos anos 1930 fez com que o país adotasse medidas que diminuíssem o desemprego. Neste sentido, o governo aprovou uma lei que restringia a participação de jovens no mercado de trabalho, com isso reduziu o desemprego eliminando da força de trabalho uma parcela da população. Com a Segunda Guerra Mundial, o problema de desemprego foi solucionado, com a oferta de empregos na produção bélica, mas com o fim da guerra o desemprego surge de novo como um problema. A acumulação de capital no pós-guerra incentivou a formação de profissionais especializados para as diversas áreas, ocasionando, assim, uma grande parcela da população com graduação. No entanto, a dinâmica capitalista não consegue absorver estas pessoas no processo produtivo.

O estímulo a toda uma geração para preparar-se para “carreiras”, quando tudo o que estaria disponível para pelo menos três quartos daquela geração eram funções que exigiam educação mínima e salários do mercado de trabalho, começou a dar para trás. (...) Enquanto isso, como resultado da difusão da instrução secundária, os empregadores tenderam a fazer exigências maiores aos candidatos a emprego, não devido a necessidade de instrução maior, mas simplesmente devido a enorme disponibilidade de formados em faculdade. (BRAVERMAN, 1974, p.370/371).

Dessa forma, a própria vivência urbana, ocasionada pelo desenvolvimento do capitalismo, fez com que aumentassem os anos de escolaridade, mas isso se dá mais como uma consequência do capitalismo do que como a realização de um direito. Neste contexto, a educação surge como uma forma de investimento, ou seja, é considerada apenas na medida em que contribui para a acumulação de capital. Assim, como vimos,

o aumento de escolaridade retira da força de trabalho uma parcela da população. Esta prática, de um lado, diminui a pressão por emprego e, de outro, cria um negócio e amplia a oferta de emprego, ao criar a necessidade de várias especialidades de trabalhadores, tais como professores, serviços gerais, administradores, além de demandar investimentos na construção de escolas. Comportamento econômico próprio da política keynesiana de pleno emprego.

A percepção de Hortência (2013) evidencia a educação como mercadoria, na qual o valor de uso não é o processo de aprendizagem e sua posterior aplicação, de modo que se possa realizar enquanto ser humano. Ela diz que com interesse as pessoas aprendem, mas questiona a adequação do curso ao que se vai fazer num provável trabalho. É o caso do curso de costura, em que ela diz que não aprendeu nada e que só veio a aprender no trabalho, costurando em casa:

Porque assim, a gente tendo interesse a gente aprende mesmo né, e aí a gente ia pra lá [curso] e montava uns produtos lá, mas eu achei que num foi muito bom pra mim não porque eu num aprendi muita coisa também lá não. Foi igual o curso da costura que eu fiz lá eu vim aprender aqui [em casa] mesmo, aí tem curso que a gente faz, mas não serve né? (HORTÊNCIA, 2013).

O valor que interessa aqui é o de troca, pois por que formar pessoas para um curso que não terá nenhuma utilidade prática, ou que a utilidade prática depende de um empreendedorismo, impossibilitado pelas condições reais? Mas na economia política capitalista, a lógica do valor sobrepõe o valor de troca dos produtos do trabalho ao valor de uso. Podemos usar como um exemplo clássico dessas relações invertidas a queima do café aqui no Brasil. Com a Grande Depressão, resultante da Crise de 29, ocorre uma fuga de capitais estrangeiros do Brasil para os EUA e uma queda brusca dos preços e da demanda do café. Como se tornava insustentável a manutenção do armazenamento, o governo decide queimar os estoques de café, mantendo os pagamentos a trabalhadores e produtores, diminuindo os gastos do governo com o armazenamento e cortando a tendência à superprodução. Para Furtado (2003, p.200), “O que importa ter em conta é que o valor do produto que se destruía era muito inferior ao montante da renda que se criava. Estávamos, em verdade, construindo as famosas pirâmides que anos depois preconizaria Keynes”. O café aqui

só interessa enquanto valor de troca, o que evidencia que sob o domínio do capital, a fome jamais terá fim. As metas para o milênio, como destacamos anteriormente, não são preocupação do capital, pois, na lógica econômica comunal, a abundância de qualquer produto é algo a se comemorar.

Como salientamos neste texto, há uma relação entre trabalho e educação, sendo que a forma econômica de organizar a vida influencia as decisões relativas à educação. Frigotto (2011, p.40) salienta que desde os economistas clássicos, como Adam Smith, a educação deveria ser dada para formar o trabalhador enquanto tal, ou seja, como um ser preparado tanto tecnicamente como, e não menos importante, ideologicamente para trabalhar.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2011, p.26).

As falas dos entrevistados, tal como salientamos anteriormente, demonstram que os cursos que eles fizeram tinham como objetivo imediato a preparação para um emprego (função técnica) ou para ser “empreendedor” (função social e ideológica). Assim, a educação articulada aos interesses da sociabilidade do capital não oferta um ensino voltado ao enriquecimento das habilidades subjetivas dos indivíduos, mas forma para a submissão às necessidades de aperfeiçoamento e aumento do valor de troca. Estas funções ficam mais evidentes ao analisamos a comunidade de Umarizeiras, pois o lugar de classe do indivíduo na estrutura social caracteriza-se como relevante fator de entendimento de sua situação educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um tempo marcado pela libertação da humanidade, em termos de conhecimento das forças produtivas, mais especificamente, libertação da pressão natural que exigia a luta imediata pela sobrevivência. A ONU (2000) já reconheceu que se podem alimentar duas humanidades com a atual produção de alimentos.

No entanto, o mesmo desenvolvimento econômico (capitalista) que libertou a humanidade dessa luta diária pela sobrevivência, aprisiona-a, porque é fundado numa relação em que a natureza é transformada e seus produtos - valores de uso, criados pelo trabalho coletivo, que normalmente satisfariam e perpetuariam o ser humano enquanto uma unidade de ser social e natural - tornam-se propriedade privada de uma parcela da população que, pela própria lógica desta apropriação, diminui gradativamente. Os produtos do trabalho, ao se transformarem em mercadoria, ao se tornarem valores de troca, que fazem com que a qualidade seja determinada pela quantidade, privam a maioria da população do acesso a bens simples essenciais à vida.

Tendo esta lógica econômica que preside as relações sociais mundiais de forma hegemônicas como referência, e tratando-se do fato de estarmos, enquanto país, em relações históricas que aprofundam as doenças sociais deste sistema, propomo-nos a discutir, neste trabalho, o processo de educação profissional vivenciado pelos sujeitos desta pesquisa, os moradores da comunidade de Umarizeiras/Maranguape/Ce. Esta foi uma investigação que teve como referência principal as análises do modo de produção capitalista desenvolvidas por Karl Marx, sobretudo a análise do modo capitalista de produção, tendo o trabalho como seu elemento central.

Nesses termos, tratar de educação profissional é debater algo muito caro para a sociedade do capital: o trabalho. Pensar a formação para o trabalho, antes de tudo, exige que nos questionemos a respeito de qual o tipo de trabalho, pois este não é algo estático, já que está diretamente ligado às relações sociais estabelecidas na produção.

Debater a formação profissional implementada diretamente ou supervisionada pelo Estado brasileiro é tratar de um processo diretamente impactado pelas relações capitalistas dominantes na sociedade atual. Assim, a questão central deste trabalho foi discutir em que medida ocorre tal impacto e como é percebido pelos sujeitos desta pesquisa.

A comunidade de Umarizeiras vive integrada na sociedade capitalista e não corresponde a um espaço imune a seu alcance. Sofre os problemas comuns à maioria das pessoas que hoje lutam para sobreviver neste sistema que insiste em manter sua lógica desumana de sociabilidade. Dessa forma, percebemos pelas fala dos entrevistados um problema de difícil resolução pela sociedade do capital: o desemprego, sinônimo da luta atual pela sobrevivência imediata.

Não se trata mais de se reunir com outros para, em conjunto e com o apoio de todos, sair para caçar ou pescar, nem coletar frutos ou festejar uma colheita de fartura, na qual o aprendizado se dava na própria atividade de sobrevivência. Hoje a luta é individual e o produto que se busca é o dinheiro, dominante e essencial no mundo do capitalismo. O desemprego não se resolve no horizonte destas relações e isso é percebido, mesmo que de forma não elaborada, pelas narrativas dos entrevistados. Assim, a formação para um emprego incerto, perde sua função fundamental enquanto processo formativo, pois os educandos já ingressavam nos cursos céticos quanto às possibilidades de conseguir uma ocupação. Aposta-se numa formação como se aposta num investimento capitalista, ou seja, com o risco de não dar certo e com as consequências disso na luta pela sobrevivência próxima.

É o caso de Seu Pedro (2013), que, ao decidir fazer o curso de criação de galinhas, tinha em mente conseguir uma forma de trabalho (ele estava desempregado), via uma possibilidade de ajuda do Estado na parte de financiar os meios de produção dessa atividade (a força de trabalho é, nesses projetos, quase sempre familiar, incluindo os filhos mais novos). Aliás, quando da oferta do curso de processamento de polpas, ele indicou a filha para fazer, pois o mesmo já estava trabalhando noutra atividade. Íris (2013), quando perguntada por que iria fazer o curso, respondeu também que era pela possibilidade de conseguir um emprego na fábrica, porque estava desempregada.

Nesses termos, pode-se afirmar, a partir da interpretação das falas dos vários entrevistados, que o alcance do CVT, para impactar a situação de desemprego daquele grupo, mesmo em parceria com o Projeto São José, é mínimo ou nenhum. O que se deve, em parte, a uma oferta de cursos com um grau de planejamento muito limitado, considerando-se as condições objetivas dos umarizeiros. Pois, mesmo que a comunidade conte com uma fábrica de polpa de fruta, são necessários poucos funcionários para o seu funcionamento. Uma turma de 20 pessoas fez o curso de processamento de polpas de frutas, mas aquela fábrica absorve no máximo 2 (duas).

Ao refletirmos, a partir do que fora posto pelos entrevistados, sobre que conhecimentos foram adquiridos e quais as possibilidades de extrair desses cursos algo que não seja mais do que um emprego em potencial, podemos comparar com outros cursos que não estão no domínio da educação profissional. Engenharia de alimentos, por exemplo, do qual o de processamento de frutas é uma amostra muito pequena, não há uma correlação tão direta entre fazê-lo e conseguir um emprego, embora esta seja sempre uma preocupação de quem estuda: entrar para o mercado de trabalho. A constatação é que o curso de processamento de frutas é tão limitado que as possibilidades de se adquirir alguma utilidade, em termos de conhecimento e de trabalho, são reduzidas ao extremo.

Isto se evidencia quando perguntamos quais conhecimentos adquiridos nas aulas eles consideram importantes. Todos responderam que teria utilidade, se tivessem ido trabalhar na fábrica, mas isso não aconteceu. Alguns disseram que aprenderam a fazer um suco sem tirar a casca, mas sabe-se que não é necessário um curso com toda uma organização e metodologia para se alcançar este objetivo. A reflexão dos entrevistados sobre a utilidade dos cursos nos remete a outra questão que desafia o sistema educacional brasileiro: a qualidade de algo que é feito para a classe trabalhadora, que está desorganizada e que não pertence a uma categoria com poder de impor decisões para o Estado e para a classe capitalista.

Quando Rosa (2013) questiona a qualidade dos cursos, dizendo que o prefeito “mandava pessoa sem qualificação” para ministrá-los, e quando Hortência (2013) diz que no curso de teclado, que fez, não aprendeu nada porque o professor não dava atenção aos alunos, “era só no celular”, demonstra que a qualidade e os objetivos

desses cursos são questionáveis. Mais uma vez constata-se a ausência de planejamento e objetividade no que é ofertado e para quem é ofertado.

Outro aspecto que põe em xeque tais cursos é a qualidade do material pedagógico disponibilizado (apostilas). O diálogo que serve de ilustração para introduzir um dos cursos é infantilizado, como se fosse destinado a crianças entre 3 e 4 anos de idade. Para formar pessoas com autonomia é necessário levar em consideração que elas sabem distinguir as coisas e que o processo de aprendizagem precisa, em grande medida, do esforço e dedicação do educando. Um material pedagógico que respeite seu desenvolvimento e faixa etária seria um bom começo.

Neste caso, talvez não seja por ingenuidade da parte dos organizadores, pois o diálogo em questão estava em uma apostila destinada a (de)formação de pessoas empreendedoras. Já discutimos que para ser empreendedor não basta uma atitude proativa (essa é com certeza importante em tudo na vida), pois a dinâmica capitalista monopolista que se impôs não permite que uma pessoa com conhecimentos referentes a, no máximo, o ensino médio cursado em escolas de qualidade duvidosa e sem nenhum capital possa, por si só, conseguir ser empreendedor de sucesso.

Por uma questão de honestidade, deveria ser incluída no material pedagógico desses cursos de formação inicial ou qualificação profissional a história da cumulação e dos objetivos do capital que, ao produzir valores de uso, o faz com a intenção de vender e obter lucros. Uma boa ilustração de empreendedorismo que atualmente é de muito fácil compreensão é o caso da indústria armamentista nos EUA, que lucra milhões vendendo armas e promovendo guerras.

Na ideia de empreendedorismo identificamos um aspecto da ideologia do Estado de manter as coisas como estão e de culpar o indivíduo por sua situação social. Esta é na verdade fruto de uma conjuntura na qual prevalece a lógica do capitalismo, que, para “incluir” uns poucos, tem que necessariamente “excluir” a maioria. Como discutimos antes, para a ideologia dominante o pobre é culpado porque não conseguiu reunir competências suficientes para se adaptar às formas de trabalho do mundo atual. Não se questiona o acesso diferenciado que as camadas da população têm ao ensino. Este é tão diferenciado no Brasil que na própria educação profissional há uma separação em três modalidades: uma para formar trabalhadores, com um conhecimento reduzido de algum aprendizado (o curso de processamento de polpas é

um exemplo de como se pode reduzir e limitar o conhecimento); outra para o ensino médio (formar técnicos em algumas profissões) e a outra modalidade para graduação e pós (aqui já podemos vislumbrar uma possibilidade de acesso ao conhecimento de forma integral, embora ainda seja para poucos).

Essa separação fica evidente na fala de Rosa (2013), quando diz, resignada, que os cursos de informática são para os jovens e que ela, de 37 anos, não tem mais oportunidade de trabalho. Ao se conformar que o conhecimento e também o emprego não são mais para ela, Rosa (2013) não questiona o porquê de não ter mais oportunidade de trabalhar e de estudar. A internalização de que esta realidade é natural, que não se pode mudar, não é algo criado de forma acidental, mas está oculta ou disfarçada nos currículos desses cursos. Não se deve “vender” a ideia de resolução dos problemas sociais, fruto da forma capitalista de acumular o excedente produzido pelo trabalho do conjunto da população, em proveito de poucos, por trás de conceitos carregados de ideologia capitalista como empreendedorismo ou capital humano. A crítica, como Marx faz em sua obra, é de questionar a raiz dos problemas e não ficar na superfície.

Outra questão que necessita ser avaliada e discutida é que esses cursos ofertados por uma organização social (CENTEC e CVT) criada pelo Estado, proporcionam acumulação de capital para seus proprietários. É necessário que questionemos mesmo: por que o Estado não implementa diretamente esta atividade, investindo inclusive em um quadro de professor e em estruturas físicas que permitissem ofertar cursos em todas as modalidades de educação profissional e de forma verdadeiramente continuada? Tal questionamento, na forma de uma investigação científica, desvelaria certamente tantos outros absurdos da relação entre Estado e burguesia. É bem verdade que este não fora objetivo imediato deste trabalho, mas, dada a sua marcante presença, vem à tona naturalmente e se torna sugestão para próximas pesquisas.

Encaminhando este trabalho a uma conclusão provisória, é válido acrescentar que mesmo sabendo dos entraves para executar uma educação profissional com qualidade social, não devemos fazer uma crítica desassociada de uma proposta prática que apenas se tornará possível por meio de embates e antagonismos, a depender da organização e atuação consciente da classe trabalhadora.

Assim, como propostas elaboradas a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, discutiremos algumas possíveis soluções. São propostas que estão dentro das possibilidades orçamentárias dos governos brasileiros, nos três níveis administrativos: municipal (nem todos os municípios teriam condições, mas a União poderia intervir complementando com recursos), estadual e federal.

A limitação de recursos é sempre um dos obstáculos que retiram o educando da sala de aula, principalmente quando se trata de formação de trabalhador que, muitas vezes, tem que garantir o sustento da família em empregos informais. Nesse sentido, uma bolsa de estudo que permitisse receber o equivalente ao que ganharia se estivesse trabalhando na área para a qual está se especializando seria uma proposta. Esta iniciativa já existe no Brasil no Projovem, mas o valor é muito pequeno (R\$100,00) e atrasa tanto que não estimula o educando a trocar uma ocupação imediata por uma quantia que não cobre seus custos alimentares e de moradia. Paralelo a esta bolsa, as creches são outra forma de manter o estudante na sala de aula. Rosa (2013) fala que uma das questões que a desestimularam do curso de informática foi a necessidade de cuidar do filho pequeno.

Quanto ao material de estudo, deve ser elaborado a partir da realidade local, criticando de forma histórica, seja no curso de preparação de polpas, no qual se poderia criticar a fome no mundo (não apenas dizendo, de forma parcial, que a fome existe porque as pessoas desperdiçam muito os alimentos); como o curso de pedreiro poderia contextualizar a indústria da construção civil e a exploração imobiliária.

O estágio remunerado seria outra forma de fazer com que o ensino ficasse atraente e, ao mesmo tempo, introduzisse o estudante no mercado de trabalho. Quando se tratasse de atividades nas quais se é “empreendedor”, o acesso ao crédito subsidiado e com assistência financeira permanente também contribuiria para uma educação voltada para a pessoa do educando. A duração dos cursos teria que ser ajustada para um tempo acima de 40 horas.

Em relação à formação dos professores, estes deveriam participar de uma carreira na qual tivessem estabilidade, assim como acontece com os professores das universidades públicas brasileiras e dos institutos federais de educação. A falta da estabilidade ocasiona o que Rosa (2013) diz: “o prefeito manda uma pessoa que aprendeu agora”. Com certeza se trata de uma pessoa que participa do grupo político

do prefeito e que, por isso, perpetua uma educação comprometida diretamente com o poder do governante de plantão. Serviente, como poderá proporcionar uma educação libertadora?

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO – São Paulo, 28 Le 29 de novembro de 2008. **Anais**. Disponível em <<http://www.ugt.org.br/index.php/publicacoes>> Acesso em 25 de outubro de 2010.

ARRAIS NETO, Enéas. **Empregabilidade, competências e desqualificação dos trabalhadores:** a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas. In: SOUSA, Antônia Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes (Orgs.). Educação Profissional Análise Contextualizada. Fortaleza: CEFET – CE, 2005.

BRASIL, MEC, SETEC. Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos. Proeja –Brasília: MEC, 2007. (Documento Base).

_____. Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispões sobre a aquisição de merenda escolar para estudantes da educação básica pública (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Diário Oficial da União, 17 de junho de 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm> Acesso em 11 de junho de 2013.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2003.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUNO, Lúcia Emilia Nuevo Barreto. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Ed.** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300002&script=sci_arttext> Acesso em 10 de março de 2012.

CAMARGO José Marangoni. **Crise econômica mundial e os impactos sobre a economia brasileira**. In: SANTOS, Agnaldo dos; et. all. Crise do capitalismo global no mundo e no Brasil. Canal6: Bauru, 2013.

CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO. Manual de operação. **Projeto São José – Combate à pobreza no interior do Ceará**. Fortaleza, 1987.

CETICBR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em <www.cetic.br> Acesso em 21 de outubro de 2012.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. **A sociedade do espetáculo**. Disponível em: <<http://culturareligare.wordpress.com/a-sociedade-do-espetaculo-guy-debord/>> Acesso 21 de outubro de 2013.

FAO, FIDA y PMA. **El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2012**. El crecimiento económico es necesario pero no suficiente para acelerar la reducción del hambre y la malnutrición. Roma: FAO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 24 de janeiro de 2013.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: _____.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) Ensino médio integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise **A gênese do Decreto n. 5,154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. _____.; _____. (Orgs.) Ensino médio integrado: Concepções e contradições. São

Paulo: Cortez', 2005.

_____; _____. A política de educação profissional no Governo Lula. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25 de fevereiro de 2011.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOLANDA, Paulo André de Castro; SOUZA, Georgia Andréa Aguiar. **Diagnóstico situacional das unidades centros vocacionais tecnológicos e núcleos de informação tecnológica do instituto CENTEC**. Centec: Fortaleza, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/>> Acesso 21 de janeiro de 2012.

_____. Síntese de indicadores sociais-Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2013.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Fortaleza. **O Ceará em mapas**. 2007. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/>> Acesso em 25 de janeiro de 2012.

_____. Fortaleza. **O Ceará em números**. 2010. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/categoria5/categoria5/ceara-em-numeros.>> Acesso em 25 de janeiro de 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau/ Série Formação de Professor).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Carlos Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1993. (Coleção os economistas).

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertraud do Brasil, 1989.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria, do senhor Proudhon.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARANGUAPE. 2008. Estatuto da Associação Comunitária e dos pequenos produtores rurais da região de Umarizeiras. (mimeo).

MENDES, Judas Tadeu Grassi. **Economia: Fundamentos e Aplicações.** São Paulo: Prentice Hall - Br, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, J.D. de. **Gestão empresarial: iniciação.** Fortaleza: Instituto CENTEC, 2003. (Cadernos Tecnológicos).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: Nova divisão de trabalho na educação.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação.** In. MINAYO, Gomez Carlos (et all.) (Ogs.). Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OIT. 2012. **Tendencias mundiales del empleo juvenil, 2012.** Resumen ejecutivo. Disponível em < www.ilo.org/wcmsp5/.../wcms_181091.pdf: Acesso em 01 de agosto de 2013.

ONU. **Declaração do Milênio das Nações Unidas. 2000.** Disponível em <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_11.htm> Acesso em 22 de junho de 2013.

PAIVA, V. **Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A Cidadania Negada - Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

POCHMANN, Marcio. Economia solidária no Brasil: possibilidades e limites. **Boletim Mercado de Trabalho**, Brasília, DF, n. 24, p. 23-34, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

SEBRAE. **Serviço de Apoio a Micro e Pequena Empresa**. Controles Administrativos. 2004. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/br/controlesadministrativos>>. Acesso em: 31 de julho de 2013.

SILVA JÚNIOR, A.; VASCONCELOS, P.M de MESQUITA FILHO, J.A. de **Processamento de frutos**. Fortaleza: Instituto CENTEC, 2003. (Cadernos Tecnológico).

SOUSA, Antonia de Abreu; LIMA, Ricardo Gomes de; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUSA, Antonia de Abreu. As recomendações do banco mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In: _____. OLIVEIRA, Elenilce Gomes; (Orgs.). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005. (Coleção Atualidades em Educação).

ZUIN, Antônio Alves Soares. A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. **Rev. Bras. Est. Ped.**, Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Nacionais, v. 76, n. 182/183, p. 171-199, jan./ago. 1995.

6.1 Entrevistas

AÇUCENA, entrevista realizada em 11/05/2013.

BERNADETE, entrevista realizada em 04/05/2013.

DÁLIA, entrevista realizada em 12/05/2013.

DAVI, entrevistas realizadas em 10/01/2013 e 14/05/2013.

GARDÊNIA, entrevista realizada em 12/05/2013.

GENCIANA, entrevista realizada em 05/04/2013.

HORTÊNCIA, entrevista realizada em 11/05/2013.

ÍRIS, entrevista realizada em 11/05/2013.

JOÃO, entrevista realizada em 11/05/2013.

NOEL, entrevista realizada em 10/05/2013.

PEDRO, entrevista realizada em 04/05/2013.

ROSA, entrevista realizada em 12/05/2013.

TOMÉ, entrevista realizada em 18/02/2013.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com os moradores de Umarizeiras, cursistas do CVT

1. Por que você se dispôs a fazer o curso de processamento de frutos?
2. O que aprendeu no curso?
3. Quais os conhecimentos que este curso trouxe para a sua vida cotidiana?
4. Você utilizou os conhecimentos adquiridos no curso em seu trabalho?
5. Qual a sua relação com a associação de moradores?

ANEXO B

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com Davi e Tomé

1. Como surgiu a associação de moradores?
2. Como funciona a associação?
3. Como o pessoal de Umarizeiras se organiza a partir da associação para conseguir recursos?
4. Qual a relação da associação de moradores com a fábrica de polpas?
5. Qual a relação da associação de moradores com o VCT?
6. Como se define os cursos que são ofertados pelo CVT?

ANEXO C

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com Noel

1. A quantos anos o senhor mora em Umarizeiras?
2. O senhor sabe algo sobre a origem da fundação desta comunidade?
3. Como os moradores de Umarizeiras sobreviveram aqui antes da associação?