



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CECÍLIA CAMPOS DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAL,
PROFISSIONALIZANTE E CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS
CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS (2003-2013)**

**NITERÓI
2018**

ANA CECÍLIA CAMPOS DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAL,
PROFISSIONALIZANTE E CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS
CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS (2003-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zuleide Silveira

NITERÓI
2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

048p Oliveira, Ana Cecília Campos da
Proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (2003-2013) / Ana Cecília Campos da Oliveira ; Prof.ª Dr.ª Zuleide Silveira, orientador. Niterói, 2018.
144 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2018.m.05531483708>

1. Centro Vocacional Tecnológico. 2. Política de CT&I. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Qualificação Profissional. 5. Produção intelectual. I. Título II. Silveira, Prof.ª Dr.ª Zuleide, orientador. III. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD -

Bibliotecária responsável: Angela Albuquerque de Insfran - CRB7/2318

ANA CECÍLIA CAMPOS DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAL, PROFISSIONALIZANTE E
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS CENTROS VOCACIONAIS
TECNOLÓGICOS (2003-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zuleide Silveira – Orientadora
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. José Rodrigues
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dr.^a Marcela Alejandra Pronko
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz

NITERÓI
2018

AGRADECIMENTOS

A minha estimada orientadora, Zuleide Silveira, pelas ricas contribuições à minha formação, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis. Obrigada por sempre acreditar que eu conseguiria concluir esse trabalho.

Aos professores do PPG-Educação da UFF, Eunice Trein, Giovanni Semeraro, Jaqueline Ventura, Jorge Najjar, Lia Tiriba, Maria Ciavatta, Sonia Rummert e Waldeck Carneiro, por proporcionarem ricos espaços de socialização do conhecimento e pelas valiosas contribuições teóricas, fundamentais para a concretização desta dissertação.

Aos companheiros de turma Cairo, Jordan e Luiz, pelo apoio conjunto durante esse curto período do mestrado. E aos colegas de turma do Seminário Permanente da Produção do Conhecimento, Marcio, Willian, Renata, Helton, Bruna, Ludmila, Douglas, pelos importantes debates e contribuições ao meu trabalho.

Às companheiras diretoras do Sepe Mesquita, Viviane, Eliane, Nathally, por vivenciarem a luta diária pela educação pública de qualidade no estado do Rio de Janeiro e no município de Mesquita, e pela compreensão nos meus momentos de ausência. Em especial, à minha querida amiga Ana Paula Vitorino, pelo apoio profissional, físico e emocional sem precedentes nos momentos mais difíceis e incertos.

A todos os amigos e colegas da Faetec, por me oportunizarem pensar diariamente na prática a educação no geral, e, em particular, a educação profissional, sem a qual essa dissertação não teria sido gerada.

À minha grande família, por compartilhar os muitos momentos de lutas e vitórias.

Por fim, agradeço a pessoa mais importante, à minha mãe, Neide, pelo amor e suporte incondicionais. Sem você não teria concluído mais essa etapa da minha vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo-geral analisar a proposta educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), tendo por base o exame de documentos oficiais emanados do poder federal (MEC, MCTIS, SCTI, dentre outros). Fundamentado no método do materialismo histórico dialético, que tem por base a crítica à economia política pelas categorias totalidade, essência e aparência, mediação e contradição, ideologia, o trabalho busca, entre outros objetivos específicos, apreender a relação entre a proposta de atividades científico-tecnológica, educacional e profissionalizante dos CVTs e a concepção de educação tecnológica da contemporaneidade, pelas conexões que permeiam a totalidade na qual se insere o fenômeno e nas contradições presentes na convergência das políticas de ciência, tecnologia e inovação e políticas educação profissional de nível básico no período entre os anos 2003 e 2013; nas concepções da relação trabalho e educação das políticas públicas de implantação e implementação dos Centros Vocacionais Tecnológicos. Como resultado da pesquisa, conclui-se que o CVT, enquanto política pública de ciência, tecnologia e inovação em articulação com a educação profissional, volta-se à formação para o trabalho simples da classe trabalhadora por meio de cursos aligeirados e da fragmentação do conhecimento segundo a concepção burguesa de educação tecnológica. A pesquisa também revela que, apesar de proclamar a difusão e a popularização da ciência e tecnologia, o CVT pouco contribui para a socialização do conhecimento científico historicamente construído. Por fim, o CVT insere-se no contexto da reestruturação produtiva, o qual visa responder aos processos de internacionalização da economia, da tecnologia e das novas dinâmicas do mercado de trabalho, voltando-se ao atendimento das demandas do setor produtivo e do mercado.

Palavras-chave: Centro Vocacional Tecnológico, Política de CT&I, Educação Profissional e Tecnológica, Qualificação Profissional.

ABSTRACT

This work has the general objective of analyzing the educational, professional and scientific-technological proposal of the Vocational Technological Centers (CVT), based on the examination of official documents emanating from the federal power (MEC, MCTIS, SCTI, among others). Based on the method of dialectical historical materialism, which is based on the critique of political economy by the categories totality, essence and appearance, mediation and contradiction, ideology, the work seeks, among other specific objectives, to grasp the relationship between the proposed scientific- technological, educational and professional development of the CVT and the conception of contemporary technological education through the connections that permeate the totality in which the phenomenon is inserted and in the contradictions present in the convergence of science, technology and innovation policies and basic vocational education policies in the period between the years 2003 and 2013; in the conceptions of the relation work and education of the public policies of implantation and implementation of the Technological Vocational Centers. As a result of the research it is concluded that the CVT as a public policy of science, technology and innovation in articulation with the professional education returns to the formation for the simple work of the working class through light courses and the fragmentation of the knowledge according to the conception bourgeoisie of technological education. The research also reveals that, despite proclaiming the diffusion and popularization of science and technology, CVT does little to contribute to the socialization of historically constructed scientific knowledge. Finally, the CVT is inserted in the context of productive restructuring, which aims to respond to the processes of internationalization of the economy, technology and new dynamics of the labor market, returning to meet the demands of the productive sector and the market.

Keywords: Technological Vocational Center, ST & I Policy, Vocational and Technological Education, Vocational Qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição territorial dos CVTs	96
Figura 2	Eixos de atuação do CVT	99
Figura 3	Rede de parceiros que constituem o CVT	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Principais parceiros dos CVTs	94
Gráfico 2	Distribuição regional por unidades do Programa CVT, 2003-2008	97
Gráfico 3	Distribuição do Programa CVT por UF (2003-2008)	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Configuração mínima do CVT	2
Quadro 2	Orçamento do CVT (2003-2013)	3
Quadro 3	Programas de acesso à educação profissional para classe trabalhadora	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tipo de ensino realizado pelo CVT, por região e UF	113
-----------------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
C&T	Ciência e Tecnologia
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOA	Lei Orçamentária Anual
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores
PLANSEQ	Plano Setorial de Qualificação
PLANTEC	Plano Territorial de Qualificação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECIS	Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT
SETEC
EU
UNESCO

Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
União Europeia
Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	25
1.1 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DO HOMEM E DO SER SOCIAL	25
1.1.1 O trabalho sob a reprodução do capital	32
1.1.2 O trabalho como princípio educativo	37
1.1.3 O papel dos intelectuais e a escola emancipadora	42
1.2 ESTADO NEOLIBERAL E A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO	46
1.2.1 O Estado enquanto formador de consenso e relação social: revisitando os conceitos de Gramsci e Poulantzas	46
1.2.2 A ideologia neoliberal e o papel do Estado de capitalismo dependente	51
1.2.3 Reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho	56
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA CLASSE TRABALHADORA: O QUE ISSO TEM A VER COM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO?	62
2.1 A IDEOLOGIA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO NA RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	62
2.2 CONVERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	68
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO FLEXÍVEL	71
2.3.1 Educação profissional de nível básico como formação para o trabalho simples	74
CAPÍTULO III – PROPOSTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAL, PROFISSIONALIZANTE E CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS	84
3.1 A GÊNESE DOS CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS	84
3.1.1 De política do estado do Ceará à política federal	87
3.1.2 O CVT e as contradições na política de CT&I e educação para o desenvolvimento social	90
3.2 O CVT COMO EXTENSÃO TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO: O QUE ISSO SIGNIFICA?	106
3.2.1 Extensão tecnológica por demanda social: o discurso do desenvolvimento local como solução para a crise do capital	106
3.2.2 Sobre o ideal e o real na formação profissional tecnológica	110
3.2.3 Empreendedorismo e inovação e a formação para o desemprego	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

O Centro Vocacional Tecnológico (CVT) é um programa que foi transformado em política pública federal no ano de 2003 e se estabelece como uma das ações da Secretaria de C&T para a Inclusão Social (Secis). O CVT insere-se como parte do Programa de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)¹, o qual visa tornar o conhecimento científico-tecnológico acessível à população², por mediação da educação profissional.

Os Centros Vocacionais Tecnológicos são caracterizados por seus documentos como unidades de ensino e de profissionalização que pretendem, além de ofertar educação profissional, se constituir como centros de referência em extensão tecnológica, a qual articula pesquisa aplicada e educação profissional e tecnológica com vistas à ampliação das oportunidades de inclusão produtiva e social, especialmente para grupos populacionais urbanos, rurais e povos tradicionais de baixa renda; ao fortalecimento dos sistemas produtivos locais por meio do desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas; à geração de renda e a inserção ocupacional por meio de metodologias de extensão tecnológica orientada para o desenvolvimento local e sustentável. Levando em conta a ideia de vocação local, os processos de implantação e implementação dos CVTs articulam representantes do governo (em níveis Federal, estadual e municipal), trabalhadores, empresas e associações da sociedade civil organizada.

As unidades do CVT são caracterizadas em três tipos. O CVT tipo 1 volta-se para a educação profissional e ao apoio ao sistema de ensino de ciências pela disponibilização de seus laboratórios de física, química e biologia aos professores e alunos das escolas públicas. O CVT tipo 2 volta-se para educação profissional priorizando a integração das ofertas de cursos e a demanda de mão de obra relacionada à vocação econômica da região ou município. Já o CVT tipo 3 caracteriza-se como a junção entre o CVT tipo 1 e CVT tipo 2, ou seja, destina-se tanto para o apoio ao sistema de ensino de ciências quanto para a oferta de cursos de educação profissional

¹ O Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) teve sua denominação alterada para Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), no ano de 2011, como parte da estratégia do Governo Dilma Rousseff de dar continuidade às ações da pasta iniciadas no governo anterior, a partir da Lei da Inovação (nº 10.973/2004) e da Lei do Bem (nº 11.196/2005). Leis estas cujos traços gerais se manifestaram nas Conferências de Ciência, Tecnologia e Inovação. Para mais detalhes, ver Silveira (2011).

² Segundo Marx (1985), a população é uma abstração se não forem levadas em conta as classes sociais, a relação capital, trabalho assalariado, bem como a educação classista. Entretanto, neste trabalho, empregamos o termo população como referência ao vocábulo do MCTI.

direcionados às demandas produtivas locais. A Tabela 1 mostra a configuração mínima de cada tipo de unidade CVT.

Quadro 1: Configuração mínima do CVT

CVT tipo 1	CVT tipo 2	CVT tipo 3
<ul style="list-style-type: none"> – 1 Laboratório/Oficina Vocacional – 2 Laboratórios de Informática – 1 Biblioteca com área para estudos – 1 Auditório ou sala de videoconferência – Salas polivalentes (salas de aula) – Recepção e área administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Laboratório/Oficina vocacional – 2 Laboratórios de informática – 1 Biblioteca com área para estudos – 1 Auditório ou sala de videoconferência – Salas polivalentes (salas de aula) – Recepção e área administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Laboratório/Oficina vocacional – 2 Laboratórios de informática – 1 Biblioteca com área para estudos – 1 Auditório ou sala de videoconferência – Salas polivalentes (salas de aula) – Recepção e área administrativa – 1 Sala de apoio ao empreendedor

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de BRASIL/MCT/SECIS, 2008.

Os recursos financeiros para a implantação e implementação do CVT são oriundos do orçamento geral da União, destinados ao MCTI/Secis, incluindo os provenientes de emendas parlamentares. A Tabela 2 mostra os recursos financeiros destinados ao CVT pelo governo federal no período de dez anos.

Quadro 2: Orçamento do CVT (2003-2013)

Ano	Orçamento (R\$)
2003	–
2004	–
2005	–
2006	70.525.000
2007	86.155.007
2008	111.561.570
2009	80.630.000
2010	65.326.422
2011	49.450.000
2012	58.080.00
2013	-

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da LOA disponíveis em <http://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/legislacao/loa>.

Os recursos financeiros apresentados são provenientes do governo federal, por meio da LOA. Destacamos que nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2013 o CVT não aparece como programa contemplado pela LOA.

Além dos recursos provenientes do governo federal, o CVT recebe investimentos dos governos estaduais e municipais que, ao se candidatarem por meio de edital de seleção de projetos à parceria com o MCTI para implantação e/ou modernização do CVT, assumem a destinação de contrapartidas financeiras para o projeto, segundo os percentuais estabelecidos na LOA.

A trajetória profissional desta autora, como supervisora educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do estado do Rio de Janeiro (Faetec), permitiu acompanhar o desenvolvimento do processo de implementação do CVT na unidade Engenho Novo da Rede Faetec, no período de 2014 a 2016. O CVT Engenho Novo, localizado no bairro do Engenho Novo, Zona Norte do município do Rio de Janeiro, oferta educação profissional de formação inicial e continuada, isto é, cursos de qualificação profissional. Esses cursos portam algumas características que chamaram a minha atenção, como: a grande oferta de vagas em cursos de qualificação profissional

de curto tempo de duração; o perfil dos trabalhadores que se matriculavam nos cursos; o retorno de constante de egressos interessados em se certificar em mais outros cursos.

Além dos aspectos da educação profissional de formação inicial e continuada, atrai interesse um dos objetivos principais dos CVTs, que, segundo seus documentos, objetivam fortalecer as vocações econômicas locais através da capacitação profissional voltada para as demandas locais, visando ao potencial de desenvolvimento econômico-produtivo de uma determinada região. Aliás, a implantação de uma nova unidade CVT justifica-se pela demanda do mercado de trabalho local (BRASIL, 2008; 2010; 2013a; 2013b). Essa orientação atrela-se à concepção de arranjos produtivos locais, que, segundo Cassiolato e Lastres (2003), são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais com foco em um conjunto específico de atividades econômicas que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Sendo assim, as políticas públicas direcionadas para os arranjos produtivos locais articulam ações do Estado, por meio de políticas de promoção e financiamento; instituições de ensino, públicas e privadas, voltadas para a qualificação de trabalhadores; e empresas privadas, nas suas variadas formas de associação e representação.

Tanto as características dos cursos FIC quanto os objetivos dos CVTs trouxeram-me inquietudes, colocando-me a necessidade de entender o fenômeno da educação profissional atrelada à concepção de educação tecnológica. Isto é, torna-se necessário compreender a proposta de atividades científico-tecnológica, educacional e profissional dos CVTs e convertê-la em problemática concretizada nesta dissertação de mestrado.

A partir da década de 1980, o mundo do trabalho sofreu grandes metamorfoses³. Acompanhando momentos de desenvolvimento e crises do capitalismo, o trabalho e as relações sociais estabelecidas por ele são rearranjados à medida que surgem novas demandas desse modelo econômico societário.

No final do século XX e início do século XXI, observa-se que as mutações no mundo do trabalho se intensificaram e houve a adoção do modelo de produção denominado por Harvey (1992) de acumulação flexível. A produção de ciência, tecnologia e inovação, organizada pelo tripé Estado, empresa (pública e privada) e universidade passa a ser o mote do desenvolvimento econômico (SILVEIRA, 2011; 2015a, 2015b; SILVEIRA, BANCHETTI, 2016), o trabalho torna-se flexibilizado,

³ Expressão usada por Antunes (2006) para evidenciar as transformações vistas no mundo do trabalho a partir da década de 1980.

precarizado, terceirizado, *part time*, informal, escravo, cujo contexto é de desemprego estrutural (ANTUNES, 2006).

Este também é o contexto em que o capital exige, em nível internacional, a reforma do Estado, o ajuste fiscal para atender às metas que beneficiam a financeirização da economia, a retirada de direitos sociais, como as garantias trabalhistas, a educação e a saúde públicas, mas ainda as contrarreformas educacionais que atingem a todos os níveis e modalidades de educação, com vistas a dotar a escola e a universidade de feição empresarial (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

No Brasil, em particular, buscou-se formar o consenso, por meio de canais empresariais, governamentais, e pela grande mídia, em torno do chamado “apagão de mão de obra”, sob o discurso de que a crise não se dá pela falta do emprego, mas sim pela falta de mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalho específicos que a produção de ciência, tecnologia e inovação estava a demandar (SILVEIRA, 2006; 2010). Na prática, expressa um deslocamento da realidade atual que resultou em ampliação das dificuldades para compatibilização de qualificações requeridas e ofertadas, para uma situação hipotética de inexistência absoluta de trabalhadores qualificados. Este novo “conceito” parece ter sido cunhado com a intenção calculada de impacto midiático (DIEESE, 2011, p. 9).

Em contrapartida a essa ideologia, autores como Antunes (2006), Harvey (1992) Frigotto (1993; 2001; 2008), Kuenzer (2008), Silveira (2006; 2010) evidenciam o movimento contraditório do capital que, de um lado, impescinde do trabalho vivo; de outro, por meio da modificação dos modelos de produção, torna obsoletos os posto de trabalho e, por conseguinte, a formação e qualificação da classe trabalhadora. A conta entre postos de trabalho *versus* trabalhadores qualificados não se ajusta. Mais do que isso, os fundamentos da discrepância entre qualificações demandadas e oferecidas no mercado de trabalho encontram-se no bojo das contradições entre capital, trabalho e educação.

Sobre essa discrepância entre postos de trabalho e trabalhadores qualificados, Silveira (2006; 2010; 2011) explica que desde a década de 1960 reitera-se o discurso da falta de qualificação profissional da classe trabalhadora, quando se propõe a criação dos então denominados cursos tecnológicos e da engenharia operacional, o que escamoteia a especificidade do capitalismo dependente brasileiro e sua inserção subordinada no processo de internacionalização da economia e, por conseguinte, na divisão internacional do trabalho.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais passam a incorporar ao debate temas em torno da educação, em geral, e da educação profissional, em particular, como educação para o trabalho; educação e desenvolvimento econômico; desenvolvimento científico-tecnológico e educação profissional científico-tecnológica; internacionalização da economia e internacionalização do conhecimento; modernização de instituições de formação profissional e reforma do Ensino Médio e Técnico; tempo de formação e expansão do número de matrículas na educação profissional; formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo, constituindo-se em temáticas resultantes de múltiplas determinações do processo histórico e das contradições entre capital, trabalho e educação (SILVEIRA, 2015a, p. 145).

Nesse sentido, Silveira (2015a) chama a atenção para o duplo papel da educação, o econômico e o social, reiterados historicamente pelo Estado e pelos organismos supranacionais⁴ que, sob a ótica da teoria do capital humano, como aponta Frigotto (1993), entendem que, no plano macroeconômico, a educação é determinante para o desenvolvimento econômico do Estado-Nação, em geral, e, no plano microeconômico, resulta em ganhos individuais como aumento salarial, mobilidade social e, por conseguinte, torna-se possível a diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Assim, a adequação das políticas educacionais à teoria do capital humano tem como concepção ideológica a educação e o treinamento como criadores de capacidade de trabalho e determinante para o desenvolvimento econômico da nação, que na questão individual se traduz em aumento de renda e mobilidade social (FRIGOTTO, 1993).

Se, de um lado — na perspectiva da classe trabalhadora —, a formação para o trabalho articulada à sólida formação geral caminha na direção da politecnia (FRIGOTTO, 2009; RODRIGUES, 1998), de outro — sob a ótica capitalista —, a formação profissional, como uma das condições para o desenvolvimento da capacidade produtiva e o ajuste da economia, tem sido vista como resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela internacionalização da economia, pela busca da

⁴ Silveira (2011; 2015; 2016) se refere aos organismos supranacionais — Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização da Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural (Unesco), bem como os blocos econômico-políticos regionais, Mercosul e União Europeia — como instituições que buscam garantir o pleno desenvolvimento capitalista, cujo poder privado reúne intelectuais oriundos dos Estados-nações, como ministros e secretários de Estado, empresários, engenheiros, executivos, analistas e cientistas, que ao formularem diretrizes e orientações que influenciam nas políticas públicas dentro dos Estado-nação, buscam esvaziar o debate público ao mesmo tempo que acabam por acirrar as lutas de classes internas a cada Estado (sociedade política) e respectiva sociedade civil.

qualidade e competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e do desemprego estrutural.

Em outras palavras, as políticas de educação profissional tendem a se adequar às exigências da internacionalização da economia. Esta, por sua vez, tendo em sua essência a internacionalização da tecnologia, promove, como afirmamos anteriormente, as metamorfoses do trabalho, que se apresentam atualmente sob a forma de menos trabalhos formais e estáveis e mais trabalhos terceirizados, *part times* e precarizados, ao mesmo tempo que manifesta uma das contradições entre capital, trabalho e educação: de um lado, requer sólida formação científico-tecnológica e cultural de longo tempo de escolarização; de outro, prima por formação aligeirada, fragmentada e de curta duração.

É operando sobre esta contradição que o Estado brasileiro, desde o final do século XX até esta segunda década do século XXI, vem fomentando ações em torno da formação profissional que perpassam por políticas públicas de ministérios distintos, caracterizadas, dentre outras, pela grande oferta de cursos de formação inicial e continuada, também chamados de cursos de qualificação profissional de baixa escolaridade.

No Ministério do Trabalho e Emprego, tais políticas estão expressas de forma global no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e efetivamente em cursos do PlanSeq e PlanTec. No Ministério da Educação, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, no Programa de Apoio Implantação e Modernização dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), este último, objeto dessa pesquisa. Como ponto em comum, os programas, dentre outras coisas, buscam constituir um novo perfil de trabalhador, polivalente e flexível, fundamentado na concepção de educação tecnológica burguesa de qualificação/requalificação e empregabilidade.

O conceito de qualificação como processo de formação da força de trabalho surge com o modelo taylorista-fordista de produção, tendo a divisão do trabalho como um dos principais eixos de definição desse modo produtivo. A ocupação dos postos de trabalho passa a relacionar-se com o perfil ou a aptidão do trabalhador para uma função específica. Essa relação, aptidão do trabalhador e função específica, determina a admissão ou não do trabalhador num determinado emprego. A qualificação profissional do trabalhador dava-se através de treinamentos e acúmulo de experiência, medida pela execução habilidosa das atividades. Desse modo, a capacidade do trabalhador para executar determinada atividade estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades

físicas, muitas vezes ligadas à repetição, e mentais, ligadas essencialmente à memorização de procedimentos (DELUIZ, 2011).

Gramsci (2001), ao analisar o americanismo e o fordismo do início do século XX, aponta para além do surgimento de um novo modelo de organização do trabalho — que requeria a formação de um novo tipo de trabalhador qualificado, capaz de dominar parte da produção, desenvolver sua função com precisão e eficiência —, o desenvolvimento dessa ciência e racionalização do trabalho com pressupostos que excedem o fazer laboral dentro da fábrica para interferir no modo de pensar e de viver dos trabalhadores fora dela.

Com isso, compreende-se que o fordismo, com seu modelo de sistematização do processo produtivo e organização do trabalho, extrapola a esfera econômica e se materializa sob aspectos ideológico, político e cultural na vida dos trabalhadores.

No modelo de produção taylorista-fordista, a qualificação profissional era entendida como a capacidade do trabalhador de cumprir com eficiência as exigências de tarefas isoladas nos postos de trabalho. Essa concepção de qualificação relaciona-se diretamente com a sociedade formatada na industrialização e no salário, o que exigia do trabalhador uma escolarização baseada em determinados conteúdos que lhes garantisse um diploma formal e, conseqüentemente, emprego (PAIVA, 2000).

Em meados do século XX, o conceito de qualificação profissional, em consonância com a teoria do capital humano, ganha um caráter formativo como recurso, no nível macroeconômico, para desenvolvimento econômico e aumento da produtividade; e no nível microeconômico, para mobilidade social (FRIGOTO, 1993, p. 41).

Em ambos os níveis, macro ou microeconômico, geral ou individual, a educação é tida como investimento capaz de produzir capacidade de trabalho, passando a explicar as diferenças de produtividade, trabalho e renda. Sendo assim, o processo educativo

é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. (FRIGOTTO, 1993, p. 40)

Além dessa redução, a visão de capital humano estabelece a meritocracia dentro do processo escolar, que, sob a forma de qualificação, explica a ascensão profissional

como resultado da capacidade individual, da iniciativa, do esforço pessoal, da boa administração dos recursos; e a não ascensão profissional como falta de esforço, falta de aptidão ou vocação.

No campo das políticas públicas, tanto no Brasil como em outros países, a teoria do capital humano norteou as ações governamentais, principalmente no que tange à educação profissional. A educação ganhou importância à medida que passou a ser fator de aumento de produção, através da qualificação do trabalhador produtivo e, conseqüentemente, de capital. Com isso, a concepção de educação como gasto público modifica-se para educação como investimento, tendo como principal investidor para o aumento do capital humano, e conseqüentemente do capital privado, o Estado.

Silveira (2015) acrescenta que a questão da educação como fator determinante do crescimento econômico assume estatuto de legitimação científica e econômica, dado o clima de euforia que marcava a expansão dos sistemas educativos no final dos anos 1960 e início dos 1970. Definido como um fator que reúne a saúde física e mental do indivíduo, talentos individuais inatos, habilidades e competências adquiridas pela educação formal, não formal e, ainda, pela capacitação em serviço. O conceito de capital humano encontra boa acolhida em programas das agências supranacionais como a OCDE, a Unesco, o Banco Mundial e, sobretudo, a Usaid. Nesse mesmo período, inicia-se a institucionalização das políticas de ciência e tecnologia,

cujas bases conceituais, a estrutura organizacional, os instrumentos de financiamento e as formas de avaliação dos mesmos são comuns aos países que desenharam e implementaram políticas explícitas para estimular a produção e utilização de conhecimento científico e tecnológico voltado para o desenvolvimento econômico. (SILVEIRA, 2011; 2015, p. 149)

Os conceitos iniciais de qualificação profissional ganham outras dimensões sob as novas formas do processo produtivo, a partir dos anos 1970 e 1980, que “exigiam uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista” (RAMOS, 2002, p. 36), como a introdução das tecnologias na divisão do trabalho, que exigiu uma requalificação da força de trabalho. “Essa requalificação estaria relacionada à adoção dos novos modelos de organização industrial que levariam as empresas a adotarem organizações do trabalho qualificante” (Ibid). Essa especificidade demonstra o processo

contraditório da qualificação, pois ao mesmo tempo que impulsiona uma maior qualificação também desqualifica o trabalhador.

Antunes (2006) explica que a desqualificação é resultante de fatores como desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo, do fenômeno dos trabalhos temporário, parcial e subcontratação, e criação dos trabalhadores multifuncionais resultantes, dentre outras, da crise de 1970⁵ e da reestruturação produtiva⁶ na busca pelo aumento da produtividade e maiores lucros que se conjecturou para novas formas de organização do trabalho.

Sob essa nova perspectiva, o modelo de produção taylorista-fordista, caracterizado pela fragmentação, repetição, rotina e prescrição, mescla-se com novas formas de trabalho de característica polivalente, integrado, em equipe, com mais flexibilidade e autonomia, bem como recria, sob novas bases, formas pretéritas de exploração do trabalho. Para o capital, o trabalhador, inserido em um mundo do trabalho em constante mudança, deve assumir características mutantes, no sentido do enfrentamento à constante relação qualificação/desqualificação do trabalho. Se no modelo taylorista-fordista exigia-se apenas a objetividade do trabalhador, no modelo de acumulação flexível requer-se também a sua subjetividade. Assim, o trabalhador passa a ter que saber gerir o trabalho, não apenas no seu fazer, mas, principalmente, na gerência da sua qualificação, a fim de manter-se na empregabilidade⁷.

Nos anos 1990, o Brasil viveu a implementação das políticas neoliberais⁸ que, sob a égide da internacionalização da economia e as bases da reestruturação produtiva, acirrou o processo de desmantelamento do trabalho. A agenda neoliberal dita as reformas do Estado como: redução de gastos governamentais, abertura econômica para

⁵ Harvey (1992) explica que no início dos anos de 1970 o mundo capitalista sofreu grande crise impulsionada pelo setor energético. A recessão nessa década evidenciou a incapacidade do modelo fordista e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo, explicada, nesse caso, pela característica rígida, tanto no modelo econômico quanto político. Rigidez no sistema de produção, nos mercados, nos contratos de trabalho e do Estado, tanto pela sua interferência no mercado quanto nos seus compromissos sociais. Nesse contexto, começa-se a delinear mudanças na organização da produção, inaugurando um novo modelo capitalista denominado por Harvey de acumulação flexível, que se caracteriza por uma série de práticas que vão de encontro à rigidez do modelo fordista.

⁶ A reestruturação produtiva é composta por um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção em uma sociedade capitalista baseada em programas de implantação de robótica e automação microeletrônica, novas formas de gestão da qualidade total, fusões e aquisições de empresas, que implicam demissões em massa (ARAÚJO, 2008, p. 38).

⁷ Adiante trataremos da noção de empregabilidade.

⁸ Antes dos anos 1990, outros países da América Latina já haviam passado pelo processo de implantação das políticas neoliberais, a saber: Chile (1973), com o presidente Augusto Pinochet; e México (1982), no governo de Carlos Salinas. Também nos anos 1990, Argentina, Peru e Venezuela implantam políticas neoliberais.

importações, liberação para entrada do capital estrangeiro, privatização e desregulamentação da economia.

Nesse contexto, as mudanças no mundo do trabalho intensificam-se à medida que se aprofundam as novas estratégias das empresas para geração de lucro baseado na acumulação flexível. Harvey (1992) diz que a acumulação flexível é apoiada pela flexibilização dos mercados e processos de trabalho, bem como dos produtos e padrões de consumo, e é caracterizada por um novo movimento do capital,

pele surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1992, p. 140)

Antunes (2006), explica que, no âmbito da produção, a acumulação flexível significou a consolidação da larga utilização da automação microeletrônica na produção, a terceirização e flexibilização do trabalho e o surgimento de termos como “qualidade total”, que passou a definir esse novo processo produtivo, denominado reestruturação produtiva.

No entanto, neoliberalismo e reestruturação produtiva são mais do que isso, articulam-se as ações do capital para retomada do controle dos processos sociais e políticos. Isso significa que seus ditames interferem no plano político e ideológico da organização do Estado, se desdobrando em implicações no plano econômico, científico-tecnológico, educacional e cultural, na busca por atender às necessidades da acumulação capitalista.

Os postos de trabalho nesse novo modelo exigem trabalhadores altamente qualificados, “polivalentes e multifuncionais da era formacional”. Porém, se por um lado uma parte dos trabalhadores tornou-se qualificada, de outro, “há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação”, retomando com isso a articulação entre qualificação/desqualificação, agora potencializada pela precarização do trabalho sob as “formas de *part time*, emprego temporário, parcial”, ou do próprio “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2006, p. 184).

Essas mutações criaram, portanto uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e

velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc. (Ibid)

Dentro da lógica capitalista, a educação, em geral, e a educação profissional, em particular, é concebida como uma adequação funcional à preparação de força de trabalho. Sob esse entendimento, ao reduzir a formação profissional do indivíduo à sua preparação para determinados postos de trabalho, “a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 15).

Desse modo, o termo qualificação profissional é substituído pelo termo competência, na mesma medida que o trabalho assalariado e o emprego formal são achatados. Nesse sentido, as competências, além de atender às necessidades do capital de diminuição de custos para alcançar lucro, preparam o trabalhador para enfrentar o desemprego, encontrando alternativas a ele (PAIVA, 2000).

Retomando a articulação qualificação/desqualificação, na pedagogia das competências elas tendem à inversão no sentido do perfil empregável ou não empregável do trabalhador, uma vez que, nesse modelo de acumulação flexível, “a formação profissional do trabalhador inclui a disposição e a capacidade de mudar constantemente, de aprender não apenas novas técnicas, mas de aceitar novas relações sociais e laborais”. Então, os trabalhadores com uma qualificação maior podem não ser empregáveis, agora não mais pela obsolescência dos seus conhecimentos ou porque não tenham mais utilidade para empresa, “mas porque eles vêm acompanhados de um determinado tipo de experiência profissional que inclui direitos (e, portanto, variadas práticas reivindicatórias) e vantagens que estão sendo eliminados” (PAIVA, 2000, p. 62).

Em conjunto com a pedagogia das competências, atrela-se o conceito de empregabilidade que, unido ao novo modelo de trabalhador flexível, adaptável e criativo, define a capacidade do indivíduo de sair da situação de desemprego para emprego, a princípio. Porém, a melhor forma de definir empregabilidade é a condição do indivíduo em obter ou produzir um trabalho que garanta seu sustento.

Sobre esse aspecto, a educação básica e a qualificação profissional são apresentadas como saídas ao desemprego, um investimento que pressupõe uma educação que desenvolva “habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e

dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade e, conseqüentemente, para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 45).

Com o aumento da concorrência por um posto de trabalho, as dificuldades para obtenção do emprego são encaradas coletivamente, ao mesmo tempo que as iniciativas individuais de busca por atividades alternativas para vencer tais dificuldades são valorizadas como virtudes pessoais. Isso é um exemplo da ideia implícita de que o trabalhador é responsável pela sua formação e obtenção de trabalho, o que para Frigotto (2001) se configura em uma violência ideológica, já que leva à interpretação de que os indivíduos desempregados estão em tal condição por incompetência.

Ainda sobre esse aspecto, “a formação técnico-profissional (...) vem sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadoras e população em geral (...) a ideia de que, mediante as diferentes modalidades desse tipo de formação, todos se tornarão empregáveis” (DEL PINO, 2001, p. 79).

Para Silveira (2010), trata-se de um arsenal político-ideológico e teórico norteador da reforma neoliberal da educação, enfatizando a “formação e valorização do trabalhador” como estratégia de produtividade, competitividade e qualidade para os três setores da economia, quando a pedagogia das competências é exaltada em detrimento da pedagogia histórico-crítica. Por trás desta “formação e valorização do trabalhador”, continua Silveira, encontra-se o individualismo leonino da ideologia neoliberal em que o Estado brasileiro, em busca do crescimento econômico, transfere para jovens e adultos trabalhadores a responsabilidade de adquirir competências e habilidades, ter iniciativa própria e capacidade de resolver problemas, ter criatividade e espírito empreendedor, a fim de se inserirem na empregabilidade, em um contexto de precarização do trabalho (Ibid, Ibid). (aspas da autora)

É neste contexto que a concepção de flexibilidade passa a fazer parte da própria subjetividade do trabalhador quando incorpora o discurso das vantagens do trabalho flexível, entendido como a tão desejada autonomia do trabalhador, assim “os arranjos de emprego flexíveis não criam por si mesmos uma insatisfação trabalhista forte, visto que a flexibilidade pode às vezes ser mutuamente benéfica” (HARVEY, 1992, p. 144).

Esse quadro revela que as reconfigurações na relação capital, trabalho e educação, observadas ao longo de, aproximadamente, três décadas, e as bases ideológicas do capital que asseguram a extração de mais-valia sofreram pequenos ajustes, acrescidas da justificativa pela falta ou precarização do emprego que culpabiliza

o trabalhador excluído do mercado como incapaz de gerir sua formação para o trabalho e de gerar por iniciativa própria novas formas de emprego e renda.

Assim, acreditamos que o presente trabalho de pesquisa traz contribuições ao campo Trabalho e Educação, na medida em que busca analisar a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT). Outra contribuição está no movimento que busca apreender a relação entre a proposta de atividades científico-tecnológica, educacional e profissionalizante dos CVTs e a concepção de educação tecnológica da contemporaneidade pelas conexões que permeiam a totalidade, na qual se insere o fenômeno, e pelas contradições presentes na convergência das políticas de ciência, tecnologia e inovação e políticas de educação profissional de nível básico, no período entre os anos 2003 e 2013; nas concepções da relação trabalho e educação das políticas públicas de implantação e implementação dos Centros Vocacionais Tecnológicos.

Os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT), transformados em política pública federal no ano de 2003, fazem parte do conjunto de programas, iniciados nos anos 2000, tendo como finalidade o “fortalecimento e consolidação da rede nacional de difusão e popularização do conhecimento científico e tecnológico, por meio da ampliação da oferta de pontos de acesso ao conhecimento em ciência e tecnologia que propiciem a formação continuada” (BRASIL/MCT/SECIS, 2008, p. 2). Sendo o CVT uma das estratégias para o desenvolvimento econômico e social sustentável, que, através da articulação entre educação, ciência e tecnologia, promovem a inclusão social. Para isso, uma de suas principais ações é a promoção de cursos de formação profissional na área científico-tecnológica, visando à capacitação da população como meio para reduzir as desigualdades sociais, culturais e econômicas; e o encaminhamento ao mercado de trabalho.

Dáí surgem algumas questões orientadoras deste estudo: qual a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos?; qual a relação entre aquela proposta e a concepção de educação tecnológica na contemporaneidade?; como tem se constituído o resultado da política pública de formação profissional, de nível básico, para classe trabalhadora?; quais as contradições presentes na convergência das políticas de ciência, tecnologia e inovação e políticas educação profissional de nível básico no período entre os anos 2003 e 2013?; quais as concepções da relação trabalho e educação que se manifestam nas

políticas públicas de implantação e implementação dos Centros Vocacionais Tecnológicos?

Partindo dessas questões, levantamos as seguintes hipóteses: os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) configuram-se parte do projeto educacional de formação da classe trabalhadora ajustada à acumulação flexível, que requer trabalhadores com baixas qualificações, formados para o trabalho simples, ao mesmo tempo que necessita de trabalhadores com altas qualificações, formados para o trabalho complexo, reproduzindo as desigualdades educacionais segundo a estrutura da sociedade dividida em classes; a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) constitui-se uma oferta de formação aligeirada e precarizada, que não garante a popularização da ciência e tecnologia como pretende a política governamental e tampouco a socialização do conhecimento científico construído historicamente.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (2003-2013). Relacionando-se a esta, os objetivos específicos são: compreender a relação entre a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica do CVT e a concepção de educação tecnológica na contemporaneidade; analisar as contradições presentes na convergência das políticas de ciência, tecnologia e inovação com as políticas de educação profissional de nível básico no período dos anos 2003-2013; apreender as concepções da relação trabalho, educação ciência e tecnologia nas políticas públicas de implantação e implementação dos Centros Vocacionais Tecnológicos.

Para isso, o percurso teórico-metodológico da pesquisa pauta-se pelo materialismo histórico dialético.

A história, na concepção marxista, parte do desenvolvimento do processo real de produção da vida resultante da atividade prática dos homens sobre o mundo, constituído num processo de múltiplas determinações num movimento dialético.

Marx e Engels se contrapõem ao conceito de dialética idealista de Hegel, que determina a Ideia como ponto de partida para entender a história, acrescentando a concepção materialista da história à dialética. Invertem, assim, o conceito de Hegel, determinando que a história é construída a partir do movimento real da existência humana. Não é a consciência que determina o ser, mas os homens, na produção concreta da sua existência, que determinam a consciência (MARX; ENGELS, 1998).

Sobre as diferentes concepções de dialética em Hegel e Marx, Chauí (1989) explica que, a dialética de Hegel tem como objeto e sujeito da história, o Espírito. “A história é o movimento de posição, negação e conservação das Ideias — unidade do sujeito e do objeto da história, que é o Espírito” (p. 17). E que, nesse sentido, Hegel revoluciona o conceito de história, já que esta não é tida como “uma sucessão contínua de fatos no tempo, pois o tempo não é uma sucessão de instante (antes, agora, depois; passado, presente, futuro) nem um recipiente vazio no qual se alojariam os acontecimentos, mas um movimento dotado de força interna, criador dos acontecimentos”. (CHAUÍ, 1989, p. 15).

Essa força interna responsável por produzir os acontecimentos, é chamada contradições. O que determina o movimento da história são as produções e superações das contradições. Apesar de conservar o conceito de dialética de Hegel, é no entendimento sobre contradição que Marx elabora seu conceito de dialética, se afastando do idealismo de Hegel. Para este, a dialética é um movimento histórico temporal, resultante das contradições e “cujo Sujeito é o Espírito como reflexão” (Ibid, p. 17).

Para Marx, a dialética é, também, um movimento histórico temporal, resultante das contradições, porém, a contradição, “não é a do Espírito consigo mesmo”, entre as ideias e o real, mas é estabelecida “entre homens reais em condições históricas e sociais reais e se chama luta de classes”. (Ibid, p. 19).

Marx, com isso, inverte o conceito de dialética de Hegel, que, das ideias para o real, passa do real para as ideias. “A história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência.” (Ibid, p. 19)

Partindo dessa concepção é preciso compreender que os homens produzem sua existência a partir das condições que encontram para o seu desenvolvimento.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada da natureza dos meios de existência já encontrados e que precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1998, p. 11)

Sob esse entendimento, e retomando a relação entre Ser e Consciência, Lukács (1979) ajuda-nos a compreender a formação do Ser dentro da sua própria materialidade, entendendo os homens como um todo processo histórico, que não “é ou que se torna”, mas que constituem suas “formas de existir”, no movimento da realidade, determinados pelas condições da própria existência.

Nesse sentido não há distinção entre os homens e as condições de sua existência, já que o próprio homem cria tais condições. De igual modo, a Consciência também se estabelece no “desenvolvimento do ser material” e, ao refletir a realidade, ela é capaz de “intervir nessa realidade para modificá-la” (LUKÁCS, 1979, p. 3).

Na tese número XI sobre Feuerbach, Marx afirma que a realidade é modificada pelo homem ao mesmo tempo que a realidade o modifica, num movimento dialético, determinado historicamente, sendo o homem capaz de mudar tais determinações através da consciência entendida como práxis revolucionária (MARX, 1998, p. 100).

Neste sentido, a dialética como ciência, a busca da verdade não se expressa no campo das ideias, mas no real, tendo a práxis como fundante. A verdade, sob essa perspectiva, é relativa porque não é fixa, ela é dinâmica e vai se constituindo no movimento dialético da realidade social, revelando o momento atual e a tendência para o futuro do homem. “O mundo da verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém” (KOSIK, 1976, p. 23).

A concepção de verdade como uma aproximação do real reconstruída historicamente tem como bases a história como processo, como produção social da existência humana que, sob a ação dos sujeitos sociais, está em constante transformação; e a história como método que, ao buscar a totalidade das relações sociais, capturam as articulações que explicam o real (CIAVATTA, 2014, p. 226).

Engels, ao abordar o caráter científico da dialética materialista da história, considera três leis gerais com base para análise da história da sociedade humana: “1) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) A lei da interpenetração dos contrários; 3) A lei da negação da negação” (ENGELS, 1976, p. 34 *apud* SANFELICE, 2005, p. 75).

Por isso, nossa opção por esse referencial metodológico está no fato de que a dialética marxista não se reduz a um determinado método de investigação estabelecido por uma determinada lógica, mais do que isso, ela fundamenta a busca pela verdade

partindo do princípio de que “o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir” (SANFELICE, 2005, p. 75). Possibilita a compreensão do fenômeno social em sua totalidade e como unidade de contrários, desafiando o pesquisador na captura do conflito, do movimento e da tendência predominante da sua transformação.

Marx, ao analisar a relação entre teoria e prática na busca pela verdade, na tese número XI sobre Feuerbach, explica que o pensamento humano não se resume à teoria, mas se constrói na prática. “É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (MARX, 1998, p. 100). O pensamento apartado da práxis resulta em uma verdade metafísica, sem base na realidade.

Com isso, Marx estabelece uma metodologia em que o ponto de partida está em verificar como são produzidas as condições materiais da vida e, a partir daí, investigar, capturando os nexos e conexos de forma a “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 de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente o movimento real” (Ibid, p. 28).

Gramsci, ao incorporar o termo “filosofia da práxis”, contribui para a compreensão da dialética materialista histórica de Marx, considerando à práxis como categoria-base de um novo modo de construção do conhecimento.

A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis é concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera [e, superando, integra em si os seus elementos vitais] tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões velhas das sociedades. Se a filosofia da práxis não é pensada senão como sendo subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual precisamente, aquela superação se efetua e se expressa. (GRAMSCI, 1981, p. 159 *apud* SANFELICE, 2005, p. 77)

Retomando ao objeto desta pesquisa, a constituição do CVT é compreendida como síntese de múltiplas determinações que compõem uma determinada realidade, neste caso, a realidade brasileira. Com base neste pressuposto, entendemos que a análise

empírica deva partir da compreensão de que o objeto tem sua materialidade numa sociedade cujas relações sociais estabelecidas são determinadas pelo capital.

A análise da concretude real, ou de uma totalidade, neste caso, a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos CVTs, configura-se um fenômeno que não se explica por ele mesmo. Nesse sentido, a observação do campo empírico, puro e simples, mostra a realidade, mas não explica como essa realidade se constituiu ou por que tal realidade se apresenta de determinada forma. Ou seja, mostra a aparência sem revelar a essência do fenômeno. Neste trabalho, a essência se manifesta na revelação de elementos que busquem compreender a concepção de educação para o trabalho, presentes nas políticas públicas de educação profissional, e de como e por que elas se manifestam de determinado modo na inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

Segundo Kosik (1976), para capturar a realidade no seu movimento dialético, que trata da “coisa em si”, é necessário fazer um *detour*. Sabendo que a realidade não se apresenta como um objeto a ser analisado teoricamente e que o pesquisador não é sujeito neutro afastado do mundo em que o objeto se encontra. A realidade “apresenta-se como o um campo em que se exercita a sua atividade prático-sensorial, sobre cujo o fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade”. Com isso, o homem capta um conjunto de representações de “formas fenomênicas da realidade”, chamado “mundo da pseudoconcreticidade”. No entanto, Kosik difere “formas fenomênicas” da “lei do fenômeno”, que analisa a estrutura da “coisa em si”, buscando a sua essência. Para entender o fenômeno na sua essência, é preciso romper com a pseudoconcreticidade.

o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. (KOSIK, 1996, p. 15)

Ao romper com a pseudoconcreticidade — que é o mundo dos fenômenos externos, da práxis fetichizada dos homens, das representações comuns, dos objetos fixados — o movimento dialético “não nega a existência ou a objetividade do fenômeno, mas destrói a sua pretensa independência” (KOSIK, 1996, p. 16). A relação

entre aparência e essência fenomênica não é de negação de uma sobre a outra, mas de contradição. Sendo assim,

o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real: por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real; por trás do fenômeno, a essência. (Ibid, p. 21)

Esta pesquisa, tendo como método a reconstrução histórico-dialética do nosso objeto de estudo, precisa, necessariamente, romper com a aparência fenomênica — partindo do real, concreto, abstrato, passando para elaboração da “síntese de múltiplas determinações” chegando ao concreto pensado — através da apreensão da sua totalidade. O que resume Kosik (1976) quando diz que a compreensão da realidade se apresenta no caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” (p. 36). A totalidade é compreendida não como a soma das partes que resulta num todo, mas como a problematização dos fenômenos compreendidos não como fatos isolados, mas relacionados a outros muitos fenômenos.

Assim, a totalidade não se resume a um modelo racional explicativo da sociedade, mas a “um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2014, p. 194).

Sobre a totalidade concreta como conhecimento do real, Kosik (1976) explica que sua apreensão se estabelece num processo dialético cujos momentos são:

a destruição da pseudoconcreticidade, isto é fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio social. (KOSIK, 1976, p. 61)

A reconstrução materialista histórico-dialética busca aproximar-se do real. Isso implica romper com as visões dogmática e evolucionista da história, expressas pela concepção escolástica e positivista; e a fragmentação do mundo, tendo o relativismo como ponto de partida, expressa pela concepção pós-moderna. Compreender a história como processo é analisar o objeto na sua singularidade “a partir de sua gênese nos

processos sociais mais amplos” e “reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob ação dos sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2014, p. 193-4).

Para tanto, é necessário captar as conexões determinantes que situam o objeto no tempo e espaço para explicar a totalidade do fenômeno. As conexões, nesse sentido, apresentam-se como categoria as mediações que, para Ciavatta (2014), não são meios ou elos que unem pontas para formar um todo completo, mas são as singularidades dos processos compreendidos na sua particularidade histórica, que vão formatando a realidade ao desvelar a realidade em seus diferentes aspectos.

Ao analisar *A questão teórico-metodológica das mediações*, Ciavatta (2014) localiza as mediações no campo das particularidades, que permitem ao situar o objeto historicamente no tempo e espaço, apreender as múltiplas determinações sociais, indo a sua essência, num movimento que vai do singular ao universal, rompendo com a visão genérica e abstrata do objeto. Analisados sob essa concepção, os objetos “revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo dos sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos” (CIAVATTA, 2014, p. 227).

A apreensão das mediações, compreendidas como decomposição das partes do objeto desta pesquisa, assim como a identificação das contradições existentes no processo de análise da totalidade, entendendo que cada mediação se constitui também uma totalidade articulada, determinada e determinante das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, buscará como resultado, através da articulação do todo, a síntese das múltiplas determinações, analisar o objeto como concreto pensado.

Partindo desse caminho teórico-metodológico, esta pesquisa buscará analisar a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), entendendo que as políticas públicas são produzidas a partir das relações de poder e de classe, e que se estabelecem pelas contradições entre capital e trabalho e trabalho e educação. Para capturar as contradições no desenvolvimento histórico das políticas de formação da força de trabalho que primam, tanto pela formação para o trabalho complexo quanto pela formação aligeirada e fragmentada na oferta de cursos de curta duração, este estudo buscará analisá-las pela mediação a política neoliberal, bem como de suas manifestações na reforma do Estado brasileiro, no mundo do trabalho [ou da denominada reestruturação produtiva] e na produção e materialização das políticas públicas de educação profissional, em específico os cursos FIC dos Centros

Vocacionais Tecnológicos, que atenda a essa sociabilidade. Outra mediação está na formulação das políticas de ciência, tecnologia e inovação, no Brasil, que, ao convergirem com a política educacional, desvelam, segundo Silveira (2011), a concepção de educação tecnológica que norteia aquelas formulações de políticas de formação para altas qualificações e baixas qualificações. Mais do que isso, revelam que o papel da educação guarda coerência com os mecanismos de internacionalização da economia e da tecnologia. Com isso, faz-se necessário recuperar a história da política de educação profissional na sua articulação com as políticas de ciência, tecnologia e inovação — não como uma sequência de fatos lineares, mas como um processo social, contraditório, demarcado pelas exigências do tempo histórico do capital.

O objeto desta pesquisa situa-se nas relações entre capital, trabalho e educação no contexto das políticas neoliberais, no seu sentido histórico e ontológico enraizados nas condições de vida, de trabalho e de educação da sociedade em que vivemos. Ao se constituir, dialeticamente, como realidade objetiva, a relação capital, trabalho e educação, torna-se uma mediação pertinente para compreensão do fenômeno, por determinar a formação dos trabalhadores que se configuram da particularidade histórica das relações sociais de produção. Desse modo, a captura da aparência do fenômeno que se estabelece na relação entre atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica do CVT será analisada, a fim de buscar sua essência, levando em consideração as contradições entre capital, trabalho e educação na sociedade brasileira.

Nesse sentido, entendemos o trabalho sob dois aspectos: trabalho ontológico, compreendendo que, por mediação dele, o homem constrói sua existência; e trabalho histórico, determinado pelo processo que se constitui através da luta de classes e representa o modelo societário de um determinado modo de produção. No caso do capitalismo em sua fase neoliberal, o trabalho apresenta-se sob forma precarizada, apoiada na teoria do capital humano, reconfigurada pela acumulação flexível que requer um novo perfil de trabalhador, polivalente, flexível e (con)formado.

O Estado, como regulamentador e principal aplicador das políticas públicas de educação profissional, torna-se categoria fundamental para a investigação sobre o seu papel, que, segundo a concepção materialista histórica dialética, representa a ideologia dominante, e por isso uma via que não possibilita a promoção do desenvolvimento de um sistema educativo que equalize os interesses dos mais pobres e da classe burguesa.

Com isso, para compreender o fenômeno das atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos CVTs, identificando as articulações dos

processos sociais que o define em sua universalidade e sua particularidade histórica, o método de investigação e exposição privilegiará as categorias totalidade, mediação, essência e aparência, contradição, ideologia, Estado, classe social, trabalho e educação.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o eixo teórico para compreensão do tipo de capitalismo que se desenvolveu no Brasil a partir de 1990 e que se manifesta nas políticas de CT&I e educação profissional, em específico as que implantaram e implementaram os Centros Vocacionais Tecnológicos, nos anos 2000. Para isso, na primeira seção, revisitamos o conceito do trabalho em Marx como produção e reprodução da existência do homem e do ser social. Na segunda seção retomamos a concepção de Estado, segundo as análises de Gramsci e Poulantzas. Mostramos a constituição ideológica do Estado neoliberal e como ele se manifesta no Estado brasileiro de capitalismo dependente. Nessa seção também analisamos a atual fase do processo de produção capitalista, denominada acumulação flexível (HARVEY, 1992), e suas implicações no mercado de trabalho e na formação profissional da classe trabalhadora.

No segundo capítulo, buscamos evidenciar como a política de educação profissional para a classe trabalhadora se articula com a política de ciência, tecnologia e inovação. Nesse sentido, na primeira seção, tratamos de apreender como o conhecimento é subjugado ao capital, tornando-se ideologia pela qual desloca a centralidade do trabalho na produção de valor, bem como o desenvolvimento social e econômico, para a centralidade da ciência, tecnologia e inovação. Intentamos, ainda, desvelar como as políticas de CT&I convergem com as políticas de educação no Brasil e como essa relação vem sendo apropriada na atual fase do capitalismo. Na terceira seção, analisamos o modo pelo qual tem se constituído a educação profissional tecnológica voltada à formação para o trabalho simples, de modo a apreender a relação trabalho, educação, ciência e tecnologia nos Centros Vocacionais Tecnológicos.

No terceiro capítulo, buscamos apreender o processo de implantação e implementação dos CVTs como política pública federal, desde sua criação no ano de 2003 até o ano de 2013, e, mais especificamente, o seu modelo de atividade educacional, profissionalizante e científico-tecnológico destinado à classe trabalhadora, anunciado como promotor de desenvolvimento regional, econômico e social. Nossa análise recai sobre os documentos legais que empreenderam a institucionalização do

CVT⁹, quais sejam: (i) Programa de Apoio à Implantação e Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs (2008); (ii) Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população (2009); (iii) Avaliação do programa de apoio à implantação e modernização de centros vocacionais tecnológicos (CVT): série documentos técnicos 2 (2010); (iv) Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011 (2012); (v) Programas Estruturantes: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social (2013); 10 anos de CVT : 2003-2013 (2013).

Desse modo, procuramos desvelar as concepções político-ideológicas presentes no discurso em torno do CVT que se volta prioritariamente à oferta de cursos de qualificação aligeirados e fragmentados, segundo a concepção burguesa de educação tecnológica; à promoção da formação para o trabalho, com foco na ideologia da empregabilidade e empreendedorismo; e à difusão e popularização de CT&I sem, no entanto, socializar o conhecimento científico e tecnológico historicamente construído.

⁹ Esta pesquisa não encontrou documentos referentes à institucionalização do CVT como política pública federal anteriores ao ano de 2008.

CAPÍTULO I – A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Neste capítulo apresentamos o eixo teórico para compreensão do tipo de capitalismo que se desenvolveu no Brasil a partir de 1990 e que se manifesta nas políticas de CT&I e educação profissional, em específico as que implantaram e implementaram os Centros Vocacionais Tecnológicos, nos anos 2000. Partimos do pressuposto que para apreendermos os nexos e conexos de tais políticas é preciso considerá-las no interior da formação social do país, no contexto do modo de produção capitalista.

Para tanto, abordaremos, em linhas gerais, três pontos que consideramos fundamentais. São eles: 1) as dimensões do trabalho e seu princípio educativo; 2) o conceito de Estado; e 3) as relações entre Estado neoliberal, reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho.

1.1 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DO HOMEM E DO SER SOCIAL

Para Karl Marx, o trabalho é categoria fundante que define a própria forma do ser humano. Ao agir sobre a natureza, de forma coletiva, os homens deixam de ser apenas seres biológicos e constituem-se em seres históricos-biológicos-sociais. O trabalho, portanto, associa-se à práxis humana na busca pela produção e reprodução da vida em sociedade. Ao transformar a natureza através do trabalho, os homens se constituem seres sociais.

Marx define o trabalho como

um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe e movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza. (MARX, 1985, p. 149)

Dessa forma, Marx diferencia o trabalho humano do trabalho irracional e reconhece a centralidade do trabalho na formação físico, intelectual e social do homem.

A diferença essencial entre a ação do homem e dos seres irracionais sobre a natureza é que somente o homem pode imprimir sua vontade à natureza. Os animais até modificam a natureza, mas apenas pela sua presença nela. Já o homem, pelo trabalho, além de modificar a natureza, é o único ser capaz de dominá-la e servir-se dela (ENGELS, 2013, p. 25).

Engels (2013) define trabalho como a “condição básica e fundamental de toda a vida humana”. Mais do que isso, afirma que “o trabalho criou o próprio homem”. Engels explica que a transformação do macaco em homem, bem como a necessidade da sua organização em grupos, deu-se através do trabalho. O desenvolvimento das mãos, dos pés, o ficar ereto, o desenvolvimento da laringe e a comunicação pela fala, a mudança dos hábitos alimentares e o desenvolvimento do cérebro são transformações que se desenvolveram a partir da necessidade e da relação do homem com a natureza e com o outro.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só cada indivíduo, mas também a sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios aparecem, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. (ENGELS, 2013, p. 22)

Marx estabelece uma diferenciação entre a relação do homem com a necessidade imediata e mediata. A necessidade imediata refere-se à necessidade física do homem, a produção e reprodução biológica da vida. Já a mediata ultrapassa a necessidade imediata de reprodução da vida, mas relaciona-se à necessidade humana de criação, produção e liberdade. Sendo assim, o homem é um ser não apenas de necessidades natas, mas um criador das próprias necessidades.

O trabalho pressupõe intencionalidade. O trabalho só passa a ser entendido como tal quando o homem toma consciência e projeta a atividade para o futuro. Com isso, à medida que o trabalho se complexifica, o homem se forma e se modifica através da relação dialética com a natureza e os outros homens.

Marx acrescenta que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana e que

o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constitui o favo na sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 35)

Diferentemente do animal — que não é capaz de produzir e reproduzir sua existência, agindo tão somente por instinto, e não supera o fim que é a reprodução biológica de sua espécie —, o homem, pelo trabalho, é capaz de produzir sua existência, e ir além, produzindo o novo a partir da realização de suas necessidades básicas como comer, vestir, morar, reproduzir etc., e com isso distinguir o ser biológico do ser social. É na satisfação das necessidades que o homem produz novas necessidades, numa constante complexificação de novos objetos e do trabalho.

Ao analisar o trabalho pelo seu lado objetivo, que aqui existe um domínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico. Visto do lado do sujeito, isso implica uma continuidade sempre renovada de tal domínio, e uma continuidade que se apresenta em cada movimento singular do trabalho como um novo problema, uma nova alternativa, e que a cada vez, para que o trabalho tenha êxito, deve terminar com uma vitória da compreensão correta sobre o meramente instintivo. (LUKÁCS, 2013 p. 60)

Ao agir sobre a natureza, mediante o processo de trabalho, o homem modifica a natureza e também se modifica, constituindo-se homem e humanizando-se. Lukács, ao explicar a ontologia do ser social, afirma que o homem só se constitui como ser social pelo trabalho, sendo todas as outras atividades humanas fundadas também pelo trabalho. Contudo, sem negar a natureza como constitutiva do ser humano, ao produzir e reproduzir a vida, os homens constituem-se por uma dupla determinação, uma de base natural e outra de base social, numa “relação ontológica entre natureza e sociedade”. Nesse sentido, o trabalho tem dupla transformação.

Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras

coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”. Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. (LUKÁCS, 2012, p. 199)

Diante disso, para existir como ser social, o homem se formou primeiramente como ser natural. Lukács distingue a constituição do homem em três naturezas, que se relacionam entre si: a natureza inorgânica, a natureza orgânica e a natureza social. A natureza inorgânica tem como processo essencial o constante tornar-se outro mineral. A natureza orgânica tem sua essência biológica em que o ser reproduz a própria vida. Já na natureza social, a essência está na reprodução das relações sociais pela incessante produção do novo que, através da consciência, modifica o mundo real.

Sendo o homem capaz, pelo trabalho, de produzir e reproduzir sua existência, também é por meio dele que é possível os homens distinguirem as bases ontológicas que o compõem. O trabalho possibilitou um salto ontológico entre o ser social e as bases orgânicas e inorgânicas, porque é pelo trabalho que os homens produzem e reproduzem a si mesmos, tanto como seres biológicos quanto, fundamentalmente, como seres sociais. O trabalho então, no seu sentido ontológico, tem um caráter transitório, em que marca o salto ontológico entre o homem estritamente biológico e o homem social. Desse modo, o trabalho é, essencialmente,

uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35)

Para Lukács, a consciência é o elemento preponderante que diferencia o trabalho do homem dos outros animais.

O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno de reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal. (LUKÁCS, 1979, p. 5)

A consciência não é um epifenômeno, resultado das ações instintivas dos homens, mas se dará na práxis, constituída através das intencionalidades inerentes ao processo de trabalho. Sendo assim,

no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na imaginação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não quer dizer que ele opera apenas uma alteração de forma do elemento natural; ele efetiva no elemento natural, ao mesmo tempo, seu propósito, que fornece a lei de seu modo de agir e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade. (LUKÁCS, 2012, p. 199)

No processo da vida social, a casualidade, por meio da racionalidade, é um aspecto que está intrinsecamente ligado pela busca de um sentido à existência dada pela teleologia, sendo o trabalho o sintetizador dessas duas instâncias como parte da mesma realidade. Ao estabelecer a relação entre teleologia e causalidade, Lukács (2013) explica que “enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência”, a teleologia, essencialmente, é uma categoria posta. Desse modo, “todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins”. O pôr teleológico tem um caráter ontológico, já que a consciência dá início a um processo real, diferentemente do que ocorre com a casualidade, em que a consciência é uma mera elevação. Assim,

conceber teleologicamente a natureza e a história, implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (LUKÁCS, 2013, p. 38).

A teleologia evidenciada por Lukács se constitui em “categoria ontologicamente objetiva” pertencente à essência do mundo dos homens e sua relação dialética com a causalidade corresponde à essência do trabalho.

O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. (LUKÁCS, 2013, p. 37)

Ainda que a causalidade tenha alguma participação no ato da consciência como o movimento que se conserva, a teleologia é sempre a mediação entre o fim e o objeto. Em outras palavras, a necessidade do conhecimento dos nexos causais para as realizações empreendidas no processo de trabalho é que orientará a ação dos homens na busca dos meios adequados para a realização daquele fim proposto, enquanto projeto, que só poderá se tornar real numa relação entre teleologia e causalidade. “O trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries casuais” (LUKÁCS, 1979, p. 6). O trabalho seria, então, a mediação que, através dessa relação, daria início ao processo real da consciência.

Isso significa, na concepção marxiana, que o trabalho no sentido objetivo, a consciência exerce um domínio sobre os instintos biológicos do homem e que a consciência se manifesta como uma eterna luta do homem contra si mesmo.

Visto do lado do sujeito, isso implica uma continuidade sempre renovada de tal domínio, e uma continuidade que se apresenta em cada movimento singular do trabalho como um novo problema, uma nova alternativa, e que a cada vez, para que o trabalho tenha êxito, deve terminar com uma vitória da compreensão correta sobre o meramente instintivo. (LUKÁCS, 2013, p. 60)

Ainda sobre o desenvolvimento da consciência pelo trabalho humano, Lukács (1979) explica que

tão somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. O que não desmente o fato de que tal satisfação só possa ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade, quanto os homens que nela atuam, as suas relações, qualidades etc., da natureza que, de outro modo não poderiam exercer essa ação, ao mesmo tempo em que o homem liberando e dominando essas forças — põe em ser um processo de desenvolvimento das próprias capacidades no sentido de níveis mais altos. (LUKÁCS, 1979, p. 5-6)

Ao reconhecer o trabalho como mediador na transformação dos homens de meros seres naturais em seres sociais, Lukács (2013), com base em Marx, vê no trabalho “o modelo de toda práxis social, de qualquer prática social ativa”, tornando-o, com isso, categoria fundante para o processo sócio-histórico, e possibilitando as manifestações sociais em suas particularidades e a reprodução da existência social em todas as suas formas.

Lukács (2013) distingue o trabalho em duas formas de desenvolvimento da práxis social. Na primeira, de caráter original e restrito, o trabalho é um processo que articula atividade humana e natureza, tendo como objetivo a transformação de objetos naturais em valores de uso. O trabalho, na segunda forma, mais desenvolvido na práxis social, diferencia-se pela ação dos homens sobre os outros homens, tendo como objetivo final uma mediação para produção de valores de uso¹⁰, e constituído pelos “pôres teleológicos” e pelas cadeias causais que eles põem em movimento, sendo esses “pôres teleológicos” seu fundamento ontológico-estrutural. No entanto, Lukács explica que

o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento — falando em termos inteiramente gerais e abstratos — é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pôres teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais. (LUKÁCS, 2013, p. 62-3)

Kosik (1976) explica o conceito de práxis como um movimento ativo do processo de desenvolvimento do ser social que se produz historicamente. Na sua essência e universalidade, a práxis

é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teórica; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 222)

Desse modo, a práxis possibilita ao homem não apenas a compreensão da realidade, mas a sua transformação. A práxis revolucionária da humanidade compreende o homem como indivíduo social-histórico, essencial ao processo de transformação por meio da realização da verdade e a criação da realidade humana (KOSIK, 1976).

Os homens, como universalidade social, desenvolvem-se num processo que difere do desenvolvimento das universalidades naturais. Ao diferenciar ontologicamente universalidade social e universalidade natural, Lukács denominou a primeira de generalidade humana, como forma concreta, histórica, da universalidade humana. E

¹⁰ Nesse momento, Lukács (2013), ao explicar a ontologia do ser social, não se deteve às novas funções que o trabalho adquire no curso da criação de uma produção social em sentido estrito (os problemas do valor de troca).

denominou devir-humano dos homens o processo histórico de constituição da generalidade humana.

O desenvolvimento do trabalho é ontológico e, ao se aperfeiçoar, “chama à vida produtos sociais de ordem mais elevadas”. Lukács chama a atenção para a diferenciação entre o conhecimento e as finalidades e os meios no trabalho concreto, a tal ponto que o conhecimento se sobrepõe aos fins e ao meio, e como exemplo dessa separação cita

a matemática, a geometria, a física, a química etc., eram originariamente partes, momentos desse processo preparatório do trabalho. Pouco a pouco, elas cresceram até se tornarem campos autônomos de conhecimento, sem porém perderem inteiramente essa respectiva função originária. Quanto mais universais e autônomas se tornam essas ciências, tanto mais universal e perfeito torna-se por sua vez o trabalho; quanto mais elas crescem, se intensificam etc., tanto maior se torna a influência dos conhecimentos assim obtidos sobre as finalidades e os meios de efetivação do trabalho. (LUKÁCS, 1979, p. 10)

Assim, a produção e a reprodução da existência humana nada têm de natural, mas se manifestam como forma social, fundada pelo trabalho. Ao compreender essa análise, entende-se que é pelo trabalho que se efetiva a representação do ser em sociedade e pelo qual ele se emancipa, sendo ele categoria primordial para análise, a partir da totalidade social, reconstrutiva do processo de desenvolvimento que se origina o ser social.

1.1.1 O trabalho sob a reprodução do capital

Marx apresenta três elementos primordiais para explicar o processo de trabalho: o próprio trabalho, o objeto de trabalho e os meios de trabalho. Ao pressupor o trabalho como forma inerente exclusivamente do ser humano, Marx explica que o resultado obtido no fim do processo do trabalho já existia idealmente na cabeça do trabalhador. Assim, o trabalho é subordinado a sua vontade, e isso o diferencia dos outros animais. O trabalho

não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar a

sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2013, p. 32).

O objeto de trabalho é entendido como o elemento a que se aplica o trabalho, ou tudo que o homem separa da natureza de forma imediata, também chamada de matéria-prima como: peixe, madeira, minério etc. Porém Marx chama a atenção explicando que “toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada pelo trabalho” (Ibid, p. 33).

Do trabalho como processo do homem com a natureza, modifica-se o objeto de trabalho através dos meios de trabalho, transformando-o em produto de valor de uso, “uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma.” Nesse sentido, o produto, ou o valor de uso, é a razão pela qual a produção se desenvolve, mediante o processo de trabalho. Em resumo, o objetivo-fim do processo de trabalho, o produto (valor de uso), é determinado pelo produto como resultado da soma dos meios de produção (objeto de trabalho e meios de trabalho) e trabalho produtivo.

Isso demonstra que todo processo de trabalho, enquanto produtor de valor de uso, está vinculado à própria humanização do homem e está intrinsecamente ligado à relação do homem com a natureza e do homem com os outros homens.

O valor de uso pode ser matéria-prima, meio de trabalho ou produto. A caracterização do valor de uso “depende totalmente de sua função determinada no processo de trabalho, da posição que nele ocupa, e com a mudança dessa posição variam essas determinações”. Até esse momento, os valores de uso ou produtos do trabalho são utilizados para satisfação das necessidades vitais. MARX (2013) explica que

o processo de trabalho, como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é orientado a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 40)

Com a complexificação do processo e o surgimento de novos meios de produção, os produtos do trabalho ganham outras dimensões, não importando se são

produtos de trabalho passado, mas agora vistos como meios de produção de um novo produto. Esse processo ganha novas formas quando o capitalista entra no processo e passa a deter os elementos que constituem a produção do produto. Ou seja, o capitalista compra e concentra os meios de produção e a força de trabalho.

No sistema capitalista, da unidade entre valor de uso e valor de troca origina-se a mercadoria. O trabalhador passa a ser possuidor da mercadoria força de trabalho, a qual vende em troca de um salário para o capitalista, que além de ser dono dos meios de produção passa a deter o produto do trabalho. Com isso, o trabalhador deixa de ser dono da sua ferramenta de trabalho e do próprio produto do trabalho, para ser apenas vendedor de força de trabalho. O trabalho antes entendido como produção da existência humana, agora apresenta-se estranhado e alienado ao trabalhador, produto do sistema de produção capitalista. O trabalho alienado “aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio individual”. Assim, só será possível a emancipação do trabalhador rompendo com a lógica do capital.

Marx (2013) evidencia que, com a entrada do capitalista no processo de trabalho, que passa a consumir a força de trabalho, surgem dois fenômenos peculiares. No primeiro, o trabalho passa a pertencer ao capitalista e o trabalhador passa a trabalhar sob seu controle. No segundo, o resultado do trabalho do trabalhador, o produto, passa a ser propriedade do capitalista e não mais produto do trabalhador. Assim, o processo de trabalho torna-se “um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem”. Essa nova característica do processo de trabalho tem como resultado o estranhamento do trabalhador, ele não se reconhece mais nos produtos de seu trabalho e torna-se alienado, não apenas aos produtos de seu trabalho, mas ao próprio processo de produção.

Ao deter e controlar a força de trabalho e os meios de produção, o capitalista altera o objetivo do processo de produção. O produto, antes caracterizado como valor de uso, torna-se substrato material portador de valor de troca. Sob esse aspecto, o capitalista quer “produzir um valor de uso que tenha um valor de troca”, ou seja, quer produzir uma mercadoria. E, mais do que isso, quer produzir uma mercadoria que compense o valor gasto com os meios de produção e força de trabalho. “Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valia” (MARX, 2013, p. 43). Assim, a mercadoria porta em sua essência valor de uso e valor de troca.

Sendo o processo de produção agora um processo de valorização, a mercadoria como valor de uso e valor de troca, os meios de produção, a força de trabalho e o tempo de trabalho são elementos fundamentais para formação de valor. Contudo, essa equação encontra-se no processo de circulação simples, da troca de valor por valor, se ao final do processo de produção o capitalista receber o equivalente ao que ele gastou para produzir a mercadoria.

O objetivo do capitalista ao final do processo de produção é apropriar-se da mais-valia. Sob esse aspecto, a compra da força de trabalho pelo capitalista é fundamental para a produção de mais-valia. O que determina a mais-valia é a quantidade de trabalho socialmente necessário para produzir a mercadoria, mas, também, o excedente, ou trabalho não pago, despendido pelo trabalhador num processo prolongado de trabalho. O capitalista, ao comprar a força de trabalho de um trabalhador, a utiliza como lhe convém, inclusive não pagando ao trabalhador as horas extras de trabalho despendido para produção de mercadoria, gerando o mais-valor ou a mais-valia. Sendo assim, a força de trabalho no modo de produção capitalista também se torna mercadoria como valor de troca, vendida em troca de salário.

Nisso consiste o processo de valorização do capital: que o valor da força de trabalho seja sempre inferior ao valor que a força de trabalho produziu no fim do processo de trabalho, formando com isso excedente. Então,

se compararmos o processo de formação de valor com o processo de valorização, veremos que o processo de valorização não é mais que um processo de formação de valor prolongado além de certo ponto. Se este apenas dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, então é um processo simples de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, torna-se processo de valorização. (MARX, 2013, p. 54)

Cabe ressaltar que para Marx todo processo de trabalho é caracterizado pela produção de valor de uso, ou seja, de trabalho útil, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas. Desse modo, todo trabalho é trabalho produtivo porque gera produto de valor de uso. Já no processo de valorização, o valor é medido pelo tempo despendido pela força de trabalho na produção, tendo como objetivo a extração da mais-valia. Nesse sentido, o trabalhador pode ser produtivo ou improdutivo.

Marx (2013) explica que trabalhador produtivo é aquele de quem o capitalista extrai diretamente mais-valia. Assim, do ponto de vista do capital, o trabalho produtivo

é consumido exclusivamente no processo de produção, ao mesmo tempo que produz mercadoria e valoriza diretamente o capital através da expropriação do excedente da força de trabalho. Já o trabalhador improdutivo, por sua vez, não possui as características anteriores, mas ainda assim constitui uma força de trabalho que, apesar de não ser produtiva, contribui para a circulação de capital.

Como “o processo de produção capitalista não é simplesmente produção de mercadoria”, e sim um processo de produção e reprodução de mais-valia, mas também é circulação, distribuição e consumo, torna-se necessário incorporar à análise o trabalhador coletivo que, submetido à divisão sociotécnica e internacional do trabalho, traz em sua essência não apenas o trabalho abstrato, mas, sobretudo, os trabalhos, produtivo e improdutivo, que se complementam e se articulam no processo de produção capitalista.

A análise do trabalhador coletivo feita por Marx (1985) ocorre no bojo do processo de desenvolvimento do capitalismo, o qual remonta ao capitalismo industrial manufatureiro, destacando-se, além da apropriação dos meios de produção pelo capitalista e da expropriação, o trabalhador do produto do seu trabalho, a combinação de trabalhadores com funções específicas dentro de um mesmo espaço físico, tendo como objetivo final o produto que só se constitui pelo trabalho coletivo. Nas palavras de Marx (1985), o trabalhador coletivo é a combinação de muitos trabalhadores parciais.

As diferentes operações que são executadas alternadamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaçam no conjunto de seu processo de trabalho apresentam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, em outra mais habilidade, numa terceira mais atenção mental etc., e o mesmo indivíduo não possui essas qualidades no mesmo grau. Depois da separação, autonomização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados e agrupados segundo suas qualidades dominantes. Se suas peculiaridades naturais formam a base sobre a qual se monta a divisão do trabalho, a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, forças de trabalho que por natureza só são aptas para funções específicas unilaterais. O trabalhador coletivo possui agora todas as propriedades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e ao mesmo tempo as despende da maneira mais econômica, empregando todos os seus órgãos, individualizadas em trabalhadores ou grupos de trabalhadores determinados, exclusivamente para suas funções específicas. A unilateralidade e mesmo imperfeição do trabalhador parcial tornam-se sua perfeição como membro do trabalhador coletivo. (MARX, 1985, p. 464-5)

Sendo o trabalho coletivo a articulação de diferentes trabalhadores em diferentes funções, podendo “ser mais simples ou mais complexas, mais baixas ou mais elevadas, seus órgãos, as forças de trabalho individuais” (MARX, 1985, p. 465), ele também

exige diferentes graus de formação da força de trabalho. Desse modo, no trabalho, todo ofício de que o capitalismo se apossa, cria-se tanto uma classe de trabalhadores qualificados quanto de trabalhadores não qualificados, resultando, em ambos os casos, na diminuição do valor da força de trabalho.

A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho. (MARX, 1985, p. 466)

Conforme o exposto, compreendemos, ainda nessa fase inicial da exposição da dissertação, que o Centro Vocacional Tecnológico direciona-se à relação de produção, na qual o trabalho perde sua dupla dimensão (social e emancipatória). Se por um lado o CVT busca democratizar as oportunidades educacionais e de formação científico tecnológica, de outro, ao privilegiar os interesses particulares do capital, se caracteriza como uma unidade de formação de mão de obra para o trabalho abstrato e alienado, e segundo a concepção de educação tecnológica, que no Brasil tem se caracterizado pelas ofertas de cursos fragmentados, desarticulados e de curta duração.

1.1.2 O trabalho como princípio educativo

Como Marx, partimos do pressuposto do trabalho como atividade vital para a produção e a reprodução da existência humana. Neste sentido, o trabalho é categoria central para se pensar a constituição do homem e da sociedade. Sendo assim, na visão marxiana, o trabalho como princípio educativo torna-se um processo de afirmação do homem em todas as dimensões da sua vida.

Em contrapartida, esse princípio educativo ganha outro significado na sociedade capitalista. O trabalho transformado em mercadoria, o produto do trabalho, não pertence ao homem que o produziu, mas a quem comprou os meios de produção e a força de trabalho. Nesse sentido, o trabalho nega o homem, e o seu princípio educativo contribui para a desumanização e a alienação do homem não apenas ao trabalho, mas a sua constituição como ser social.

Ao tratar da questão da educação, Marx e Engels não a desvincula do trabalho. Ao contrário! Para Marx e Engels, a educação encontra-se na essência do trabalho e

vice-versa, como parte de um único processo no qual teoria e prática, bem como a superação das condições sociais existentes, se combinam no sentido de superar a sociedade capitalista.

Ao criticar as relações sociais capitalistas, os clássicos apontam para a necessidade de se construir uma nova sociedade e um homem sob novas bases. Nesse sentido, trabalho e educação são primordiais para o processo de formação desse novo homem social que se constituirá pela práxis. Daí, a concepção de educação tecnológica em Marx e Engel privilegiar a união entre trabalho e educação, sendo o trabalho concreto, no chão da fábrica, fundamental para o processo de formação.

Nas Instruções aos Delegados para o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866), Marx e Engels (2011) reivindicam a educação para a classe operária como um processo de formação em três dimensões:

1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX e ENGELS, 2011, p. 85).

Frigotto (2009) explica que nas obras de Marx e Engels a educação politécnica ou tecnológica, bem como o trabalho como princípio educativo, não são evidenciados projetos e métodos de projetos pedagógicos, mas particularmente a concepção dos processos sociais e educativos, “que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social” (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

A educação deve articular-se ao trabalho concreto, útil, que para Marx é o trabalho produtivo. E esse processo formativo deve iniciar-se na infância. Em sua Crítica do Programa de Gotha, ao falar sobre a proibição do trabalho infantil, Marx afirma que “o fato de se combinar desde cedo o trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual” (MARX, 2013, p. 123). Com isso, não está sendo defendido o trabalho infantil, tal como conhecemos na forma de exploração dentro do processo capitalista, mas Marx está evidenciando a

concepção de que o homem se constrói como ser social por meio da práxis no mundo, no e pelo trabalho. E nisto está posto o sentido de trabalho como princípio educativo.

A associação entre trabalho produtivo e educação cria as bases necessárias para superar a divisão do trabalho, segundo especializações, tal como aponta a formação ofertada nos Centros Vocacionais Tecnológicos, e com isso romper com a alienação resultante da divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. A articulação trabalho produtivo e educação possibilitaria o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos em seus diferentes campos, tais como: científico, filosófico, físico, industrial, cultural etc.

Cabe ressaltar que, para Marx, esse modelo de educação — chamada, por pensadores críticos¹¹, de educação tecnológica, politécnica, unitária, escola do trabalho — vai em direção oposta aos objetos capitalista de aumento da produtividade e extração da mais-valia.

As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego — compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil. (FRIGOTO, 2009, p. 72)

A educação proposta por Marx requer a superação da separação da escola e treinamento. Mais do que isso, busca a extinção da sociedade de classes, da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Contudo, Marx aponta para a possibilidade do desenvolvimento da educação politécnica ainda na sociedade capitalista. Em suas Instruções aos Delegados para o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866), ele evidencia que é no próprio capitalismo, por meio do acirramento das suas contradições e pela luta de classe, que se formará as condições materiais necessárias à superação do capitalismo e ao desenvolvimento do socialismo.

Podemos compreender melhor a concepção de trabalho como princípio educativo, de forma concreta, através dos trabalhos de Moisey Pistrak e Viktor Shulgin. Pistrak desenvolveu os pressupostos da Escola do Trabalho, expressos nas obras Fundamentos da escola do trabalho (2003) e A escola-comuna (2009), na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas do início do século XX, e “foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da

¹¹ São esses pensadores: Karl Marx, Antonio Gramsci, Moisey Pistrak, Viktor Shulgin.

pedagogia marxista” (FREITAS, 2009). A centralidade da sua obra, a reflexão sobre trabalho e educação, aponta que para alcançar a mudança da sociedade é preciso transformar a escola. Para tanto, as mudanças na organização, conteúdos, práticas de ensino e funcionamento da escola devem estar em consonância com o objetivo final da revolução dos trabalhadores, formar o novo homem para a nova sociedade, a sociedade socialista.

era necessário colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar — se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento — o conhecimento. (PISTRAK, 2009, p. 121)

Shulgin (2013) trouxe uma contribuição fundamental à concepção de trabalho como princípio educativo, ao formular o conceito de *trabalho socialmente necessário* como mediação fundamental na construção articulada entre escola e trabalho. O autor propõe não apenas a incorporação do trabalho na escola, mas a incorporação do trabalho de natureza politécnica na escola. A sua concepção de politecnismo pauta-se na superação da divisão entre conhecimento teórico e prático, bem como a superação da dicotomia entre escola do campo e escola da cidade. Trata-se de uma concepção de trabalho como dimensão pedagógica e que seja indispensável, mediado pela escola, e realizado fora dela, materializa-se através da conexão direta com a vida social. Com isso, busca-se formar uma nova sociedade, com base em valores éticos do trabalho, voltada para o coletivo e a organização científica e coletiva do trabalho.

Nesse sentido, é preciso retomar o sentido do trabalho como socialmente útil, caráter esse perdido na escola capitalista. Retomar a relação entre a teoria e a prática.

É pelo trabalho, em sentido amplo que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, por tanto, de qualquer “atividade”. Mais ainda, não se trata de uma “prática teórica” ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, *às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica – não, porém, como uma simples formadora de “quadros técnicos”*. (FREITAS, 2009, p. 33) – itálicos do autor

Para Pistrak (2009), a prática pedagógica deve se estabelecer a partir do meio concreto e real em que a criança está posta, respeitando a sua formação em outros espaços que não o escolar, vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho.

(...) a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico — lutador e construtor — onde a ciência e a técnica entram como elemento *desta luta em construção*. (Ibid, p. 27) – itálicos do autor

Essa nova escola nasce no bojo das contradições internas da escola atual. Sob esse aspecto, ela deve se caracterizar como formadora do novo homem, com base na atualidade, cujo princípio está no entendimento da escola não apenas como transmissora de saberes acumulados historicamente, mas capaz de proporcionar e relacionar o conhecimento científico produzido no momento atual.

[...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela (PISTRAK, 2009, p. 117-18).

A outra característica da escola formadora do novo homem está ligada à coletividade, cujo princípio está na autogestão dos alunos, tendo como finalidade colocá-lo no centro do processo educativo e fazê-lo compreender os elementos que constituem a organização do trabalho, entendendo-o na sua totalidade (PISTRAK, 2009). Portanto, como base da educação, o trabalho na escola deve estar vinculado à produção real, ao trabalho socialmente útil, sem o qual perderia seu valor essencial, seu aspecto social, se reduziria, por um lado, à aquisição de conhecimentos sistemáticos e, por outro, a procedimentos técnicos para execução de uma determinada atividade.

Outro autor que nos ajuda a pensar o trabalho como princípio educativo é Antônio Gramsci, que, ao criticar a sociedade industrial do início do século XX, analisa as escolas profissionais como instituições de “formação” com tendência democrática, porém não contribuíam para o desenvolvimento omnilateral e não rompiam com a divisão de classes, mantendo os filhos da classe trabalhadora em posições subalternas.

Gramsci (2001) chama a atenção para a dualidade da escola burguesa na época, quando diz que

a tendência da escola atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

1.1.3 O papel dos intelectuais e a escola emancipadora

Gramsci (2001) relaciona a questão da escola com a formação dos intelectuais, tendo como ponto de partida a concepção ampliada de intelectual. Todos os homens são filósofos e, portanto, intelectuais, tendo em vista que todo trabalho requer uma elaboração mental, uma intervenção intelectual. Entretanto, nem todos desempenham tal função, somente aqueles que possuem a capacidade de exercer “a função diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 25).

O autor refuta a divisão social entre o trabalho manual e intelectual e explica que não é o trabalho em si que determina a classe social, mas sim as relações sociais do trabalho que determinam a função que cada classe desempenhará na sociedade.

Na verdade, o operariado ou proletariado, 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, do “gorila *amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em que trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Ao abordar a função dos intelectuais na sociedade, Gramsci explicita a importância de entendê-los como parte fundamental no processo de formação da sociedade e, já que cada classe forma para si os seus intelectuais, para a superação da sociedade de classes pelo desenvolvimento da consciência crítica. Cada classe, para legitimar sua posição na sociedade e garantir seus interesses na sociedade, cria para si

seus intelectuais. E a organização desses intelectuais se desenvolve no processo histórico material da sociedade.

Gramsci (2001) caracteriza os intelectuais em dois tipos: orgânicos e tradicionais. Os intelectuais orgânicos são aqueles que as novas classes criam pra si e para seu desenvolvimento. Sobre esse aspecto, exemplifica dizendo que

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc., etc. Deve observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual); ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.) Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe. (GRAMSCI, 2001, p. 15)

Os intelectuais tradicionais são os ligados às estruturas e tradições antigas, como os eclesiásticos que “monopolizaram durante muito tempo (...) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a benevolência, a assistência etc.”, e a partir dos clérigos se formou a própria concepção de “intelectual”, comumente entendida, bem como outros intelectuais tradicionais como juristas, administradores, cientistas, teóricos, filósofos não clérigos etc. Desse modo, os intelectuais tradicionais são aqueles vinculados, nos contextos de desenvolvimento histórico específico, aos grupos sociais dominantes.

A formação desses intelectuais, sejam eles tradicionais ou orgânicos, é desenvolvida fundamentalmente na escola, e a complexidade de intelectuais de um determinado Estado pode ser medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização. Gramsci diz que “quanto mais extensa for a ‘área’ escolar, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado”.

No entanto, o autor reflete que a formação dos intelectuais na realidade concreta não ocorre num âmbito democrático abstrato, mas se desenvolve segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Nesse sentido, historicamente, formaram-se

camadas que tradicionalmente ‘produzem’ intelectuais, e elas são as que com frequência especializam-se na ‘poupança’, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana.

E os diferentes tipos de escolas, sejam elas clássicas ou profissionais, são distribuídos segundo as determinações da economia e dos interesses dessa classe, que também indicam a produção dos diferentes ramos de especialização intelectual. Essa relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, “mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Para Gramsci, a formação de intelectuais da classe trabalhadora é primordial para superar a sociedade de classes e preparar para uma nova sociedade. Os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora desempenham o papel formador da classe em três dimensões: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas. Isso quer dizer, organizar tanto o processo de formação de uma consciência crítica quanto o processo de luta contra a exploração da classe dominante, e orientaria a construção de um novo bloco histórico que se voltaria para o projeto da classe trabalhadora.

Sobre o papel da escola, retomamos a concepção de Gramsci de que a educação é um processo que se constitui na práxis humana e que a escola deve realizar uma educação que articule o saber e o fazer. O princípio educativo tem como base o trabalho no seu sentido ontológico em que o homem na sua relação com a natureza a transforma e se transforma. O autor chama a atenção para a necessidade de uma escola que se organize, com o objetivo de superar a divisão entre o trabalho produtivo e o trabalho intelectual, e reconhece que dentro do próprio trabalho industrial, ainda no capitalismo, é possível extrair princípio educativo. Da relação do homem com a natureza mediada pelo trabalho se estabelece a técnica, de igual modo no trabalho industrial se faz presente o conhecimento científico e filosófico.

Nesse sentido, Gramsci propõe a Escola Unitária como modelo educativo, que, de modo justo, equilibre o desenvolvimento da capacidade de técnica, o trabalho em si, e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, articulando o ensino de cultura geral, humanista e formativa laboral. “Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 33-4).

O autor aponta três fundamentos básicos da escola unitária. O primeiro, a necessidade de a escola desenvolver os homens dentro de uma moral necessária à convivência em sociedade, devendo “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). O segundo fundamento da escola unitária é sua caracterização enquanto espaço de formação para o trabalho útil, contudo sem limitá-la ao aprendizado da técnica, mas relacioná-la com a “formação humanista”. O terceiro, diz respeito ao papel do Estado enquanto financiador e inteiramente responsável pela educação nacional, proporcionando escola pública e gratuita para todos, tendo como objetivo o fim da formação privada, bem como das diferenciações nas educações dos grupos sociais.

Outro fundamento básico é que a escola unitária proporcionaria uma educação igualitária no sentido de que cada indivíduo pudesse se tornar um dirigente. Sobre isso, Gramsci pontua que

deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória, que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Desse modo, a escola unitária deve se constituir em um modelo de formação de um novo tipo de intelectual. Um intelectual que não se baseie na eloquência, mas que se insira na vida prática de forma ativa. Um intelectual que seja “construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas o orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político)” (Ibid, p. 53).

Assim como Marx, Pistrak, Shulgin e Gramsci, é fundamental entendermos que trabalho como princípio educativo, tendo como objetivo a formação do homem em todas as dimensões e, mesmo dentro das contradições da sociedade capitalista, proporcione a organização da classe trabalhadora para sua emancipação. A educação tecnológica, escola do trabalho ou escola unitária, serviria ao propósito primeiro de formar o homem omnilateralmente e na direção da construção de uma nova sociedade. Esses autores não defendem uma escola igual para todos, mas uma escola que, dentro do

processo histórico da práxis social e segundo as necessidades dos homens, proporcione a todos o acesso ao conhecimento de modo que todos os homens tenham condições de se emancipar, de forma a desenvolverem consciência crítica e autônoma.

Sobre esses aspectos, já podemos apontar que a proposta de formação profissional e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos caminha em direção oposta à proposta de educação de emancipação da classe trabalhadora, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos socialmente construídos, e que supere a formação em especializações.

1.2 ESTADO NEOLIBERAL E A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção, retomamos o conceito de Estado, segundo as análises de Gramsci e Poulantzas. A seguir, mostramos a constituição ideológica do Estado neoliberal e sua face dependente, característica do Estado brasileiro. Por fim, analisamos a atual fase do processo de produção capitalista, denominada acumulação flexível (HARVEY, 1992), e suas implicações no mercado de trabalho e na formação profissional da classe trabalhadora.

1.2.1 O Estado enquanto formador de consenso e relação social: revisitando os conceitos de Gramsci e Poulantzas

Gramsci apresenta o Estado como uma formação específica dentro da organização social de produção da vida, em que se estrutura como organismo próprio, resultante da correlação de forças sociais, sendo hegemônica¹² a classe dominante. Ele consiste em “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2011, p. 331). Como grupo dominante dentro do Estado, a classe dominante cria condições favoráveis à ampliação do seu domínio através da incorporação de determinadas demandas da classe trabalhadora e pela educação do consenso (GRAMSCI, 2011)

O Estado é concebido por um processo dinâmico de luta de classes, entre os interesses da classe dominante e os interesses da classe trabalhadora, se constituindo em

¹² Tratamos hegemonia, segundo o conceito de Gramsci, como uma forma de dominação, em que uma classe legitima sua posição obtendo, muitas vezes, aceitação irrestrita da outra classe.

um espaço de embate entre os interesses dos diferentes grupos, os quais exercem tanto influência ou pressão no Estado como resistem à dominação.

A relação de forças estabelecidas na sociedade também se manifesta no âmbito do Estado, e, como um campo de forças, seu movimento é orgânico (permanente) e conjuntural (momentâneo).

Gramsci amplia o conceito de Estado ao explicá-lo como resultado da conjunção entre sociedade política e sociedade civil, no qual o exercício do poder é exercido por meio da “hegemonia couraçada de coerção”. Como partes do Estado, nas suas funções, a sociedade civil e a sociedade política mantêm uma relação orgânica e dialética, estruturando-se da seguinte forma:

A sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (COUTINHO, 1999, p. 127)

O Estado burguês, ao incorporar em seu interior as demandas das diferentes camadas de classe, amplia seu campo da ação, mantendo o equilíbrio, no sentido de evitar conflitos que afetem a ordem estabelecida. No âmbito da sociedade civil, a classe dominante, por meios coercitivos combinados com o consentimento, contribui para a conformação da classe trabalhadora aos imperativos da hegemonia burguesa. É nesse âmbito que a hegemonia, na relação dialética entre coerção e consenso, é construída sob a disputa entre as classes sociais que a compõem. Considerando que o modo de produção capitalista não consegue manter-se exclusivamente pelo aspecto econômico, faz-se necessário que a classe dominante, na disputa pela hegemonia na sociedade civil, sustente sua ideologia.

Em resumo, o Estado exerce um papel educativo formativo, tendo como objetivo final “elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 2011, p. 284). Gramsci entende Estado como a correlação entre sociedade política e sociedade

civil, sendo a primeira formada pelos aparelhos como o governo, a justiça, a burocracia, as instituições militares e policiais; já a segunda abrange os “aparelhos privados de hegemonia” como as organizações escolares, as organizações religiosas, os partidos políticos, as ordens e os conselhos profissionais, os grupos de mídia e produção cultural etc. Desse modo, o Estado “educa o consenso”, por mediação, tanto dos aparelhos governamentais quanto dos aparelhos privados de hegemonia, sob a perspectiva da classe dominante, criando um ambiente de conformação social em torno da aceitação ideológica às determinações das relações sociais capitalistas.

Poulantzas (2000) enfatiza a necessidade de se compreender a importância e de como é forjada a luta de classes na ossatura institucional do Estado. Ao conceituá-lo, o autor afirma que o Estado se constitui pelas relações sociais. Assim, não é uma “coisa” nem tampouco um “sujeito”, mas uma materialidade específica formada na luta de classes. O Estado como “coisa” é sem autonomia e se configura como instrumento a serviço de uma única classe ou fração de classe. O controle político seria exercido unicamente pela burguesia e sempre a seu favor. Sob esse entendimento, as contradições de classe estão restritas ao exterior do Estado.

Em outro extremo, o Estado como “sujeito” aparece com autonomia absoluta, desempenhando o papel de árbitro entre as classes sociais. Este Estado sujeito seria submetido a uma vontade racionalizada, oriunda da sociedade civil. Dessa forma, o Estado seria então gerido por uma política externa ao próprio Estado, pela burocracia e pelas elites políticas, submetidas aos interesses mais diversos da sociedade civil.

Ao abordar o tipo de relação que forma o Estado, o autor diz que ela é uma “condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe.” (POULANTZAS, 2000, p. 131)

É a relação do Estado como condensação na separação capitalista do Estado e dessas relações de produção e da divisão social do trabalho, concentrada na separação capitalista do Estado e dessas relações, que constitui a ossatura material de suas instituições (...) O Estado não se reduz à relação de forças, ele apresenta uma opacidade e uma resistência próprias. (Ibid, p. 133)

A burguesia enquanto classe dominante no seio do Estado capitalista se apresenta não de forma homogênea e absoluta, mas relacional com as demais frações burguesas. Poulantzas (2000) explica que o processo de organização do Estado não resulta de uma prévia existência da burguesia como classe dominante que se utiliza do

Estado como instrumento da sua dominação. Mas que o processo de organização do Estado se faz no bojo das relações de produção capitalista estabelecidas pela luta de classes no processo histórico específico.

Desse modo, a política do Estado se manifesta como resultado das contradições de classes que formam o bloco no poder¹³ na estrutura do Estado. E é no jogo dessa condensação material de uma relação contraditória que, paradoxalmente, torna-se possível a função de organização do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 136). Isso mostra que os conflitos e contradições sociais manifestam-se dentro do Estado, mas que também o constituem e o definem em toda a sua opacidade.

Assim, o nível de contradição que se manifesta no interior do Estado está relacionado ao grau de correlação de forças de cada uma das classes ou frações de classes, numa determinada conjuntura específica. Contudo, o Estado encontra limites na organização do capital, na perspectiva de que este consegue superar suas contradições pela política de Estado.

Esses limites do papel organizacional do Estado não lhe são impostos somente do exterior. Eles não se referem unicamente às contradições inerentes ao processo de reprodução e acumulação do capital, mas igualmente à estrutura e essência material do Estado, que, ao mesmo tempo, fazem dele o lugar de organização do bloco no poder e lhe permitem uma autonomia relativa em relação a tal ou qual suas frações. (POULANTZAS, 2000, p. 136)

A teoria relacional do Estado, elaborada por Poulantzas, não se refere apenas à relação de forças entre as frações dominantes do bloco no poder, mas também à relação de forças entre as classes dominantes e as classes dominadas. As contradições e divisões dentro do Estado também são resultado das lutas populares no Estado. A existência da classe trabalhadora não se materializa no seio do Estado da mesma maneira que as classes e frações dominantes, mas de maneira específica. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

¹³ Poulantzas (2000) explica o conceito de bloco no poder como classes ou frações de classes distintas que se relacionam, de forma dinâmica e contraditória, no seio do Estado, sob a hegemonia de uma dessas frações ou classes. Isso permite explicar as classes que compõem o poder numa situação concreta. Quando falamos da classe burguesa, entendemos que ela é composta por frações como burguesia agrária, burguesia industrial, burguesia de serviços, burguesia financeira, que em determinado momento histórico detém a hegemonia do Estado.

Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas. A autonomia relativa do Estado diante de tal ou qual fração do bloco no poder é necessária igualmente para a organização da hegemonia, a longo termo e de conjunto, do bloco no poder em relação às classes dominadas, sendo imposto muitas vezes ao bloco no poder, ou a uma ou outra de suas frações, os compromissos materiais indispensáveis a essa hegemonia. (POULANTZAS, 2000, p. 142-3)

“Em resumo, as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí” (Ibid, p. 167). O caráter relacional do Estado é condensado, no que Poulantzas chama de ossatura material do Estado, que é uma organização específica que garante a dominação, mas uma dominação que está sempre em construção dentro de uma materialidade específica. Nesse sentido,

a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. (Ibid, p. 29)

O autor ainda enfatiza a necessidade de se analisar o Estado como materialidade histórica, que se caracteriza por formas específicas de atuação que sofrem mudanças constantes com fim de manter-se operando. As transformações do Estado ocorrem no compasso das transformações nas relações de produção e da divisão social do trabalho, e tais transformações permitem a reprodução do capital no seu tempo e espaço.

Ao abordarmos as especificidades das políticas de Estado, entendemos que elas são práticas que detêm um papel importante na constituição do Estado capitalista. As políticas de Estado entendidas como relação são constituídas pelos resultados das contradições de classe inseridas na própria ossatura do Estado, sendo este formado tanto pelas contradições como pela reprodução das divisões de classe nos diversos ramos e aparelhos que o representam. Suas práticas expressam seu caráter tanto de coerção quanto de consenso, e são expressas na relação contraditória que estabelece com as classes dominadas na sua materialidade.

Compreendemos que tanto o Estado quanto a sociedade civil não são um corpo homogêneo. O Estado não é apenas um corpo político administrativo, e, assim como na sociedade civil, não está isento de conflitos. Ele se configura como arena de disputa de projetos societários, na qual a correlação de forças tende aos interesses da classe dominante, que, no geral, leva à ampliação da acumulação capitalista e em maior grau, da fração da classe dominante hegemônica do bloco no poder (POULANTZAS, 2000).

Gramsci e Poulantzas, ao analisarem o Estado, respectivamente, como formador do consenso e como relação social, fornecem o entendimento de como o Estado se constitui e atua, sendo esse entendimento fundamental para uma proposta contra a hegemônica. Ao definirem o Estado como uma arena de disputa, esses autores sugerem o domínio dessa condição de suma importância para a proposição da luta de classes com vias à construção da sociedade socialista.

1.2.2 A ideologia neoliberal e o papel do Estado de capitalismo dependente

O capitalismo é um processo dinâmico no qual todas as pessoas estão profundamente implicadas. Sempre orientado para o desenvolvimento baseado na obtenção do lucro, o capital apoia-se na exploração do trabalho improdutivo e do trabalho produtivo, gerador de mais-valia. Como processo de desenvolvimento, o capitalismo está em constante movimento, e sempre em busca de novas estratégias que mantenham sua hegemonia. Para tanto,

suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara o fetichismo, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. (HARVEY, 2005, p. 307).

Nesse sentido, o capitalismo, de tempos em tempos, se reelabora, mascarando as próprias contradições inerentes ao seu processo de desenvolvimento. Num contexto de crise, o capitalismo se transforma e também transforma as relações sociais com a finalidade de manter sua reprodução.

O capitalismo, sob a forma neoliberal, surge na metade do século XX como uma evolução do liberalismo econômico se contrapondo ao modelo keynesiano¹⁴. O liberalismo, de forma geral, tem como princípio a exaltação do mercado, da livre concorrência e da liberdade de iniciativa. O marco neoliberal¹⁵ está na concepção de que a intervenção do Estado no campo da regulação econômica deve ser rejeitada, ascendendo o mercado a principal regulador, posto à frente das ações do Estado. (BOITO JR., 1999)

O neoliberalismo tem como principal elemento o fortalecimento das liberdades individuais, sendo essas garantidas pela ampla liberdade de mercado e de comércio sob a forma de Estado mínimo. Sobre esse aspecto, Harvey (2005) aponta a contradição entre a teoria e a prática neoliberal ao revelar que o Estado mínimo se constitui modelo, mas que na prática o neoliberalismo impescinde de um Estado forte, se necessário coercitivo, e interventor no sentido de defesa à propriedade privada, às liberdades individuais e às liberdades de empreendimentos. Esse Estado também precisa manter-se forte, a fim de salvá-lo das crises resultantes do próprio modelo neoliberal.

O neoliberalismo surge no final da Segunda Guerra Mundial, porém é na década de 1970 que se estabelece como ideologia em escala mundial (Harvey, 2005). A crise na década de 1970, resultante da superacumulação e da queda na taxa média de lucro, evidenciou a incapacidade do modelo fordista e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo, e implicou uma reconfiguração nas relações econômicas, político e sociais internacionais (Ibid).

A partir da crise estrutural alavancada pela instabilidade do setor petrolífero, pelo endividamento dos Estados e pelo desemprego em massa, as ideias neoliberais começam a avançar. As forças políticas conservadoras começam a pôr em prática as ideias neoliberais, primeiramente, na América Latina, pela ditadura de Augusto Pinochet, no Chile (1974-1990), e nos países centrais, marcadamente, pelos governos de Margaret Thatcher (1979-1990), na Inglaterra, e de Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos.

¹⁴ O keynesianismo é o um modelo liberal que pressupunha um Estado forte e intervencionista, ancorado em políticas de bem-estar social, que primava por uma relação entre Estado e sociedade. Esta relação apoiava-se em princípios que priorizavam a extensão de direitos sociais e a preocupação com o pleno emprego, sendo sua institucionalização um modo de instituir uma rede de defesa contra a pobreza e, também, um meio de garantir a manutenção de padrões mínimos de atenção às necessidades básicas (HARVEY, 2005).

¹⁵ A teoria neoliberal advoga que não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado, sendo necessária sua reforma que implique a diminuição da sua atuação.

As políticas neoliberais instauradas, de modo geral, significaram a liberação econômica às leis de mercado e a limitação da intervenção do Estado na economia; a abertura comercial; a liberdade de ação aos capitais internacionais, a redução das taxas alfandegárias sobre as importações e a baixa proteção ou incentivo às empresas nacionais; a privatização das empresas estatais; o ataque ao trabalho organizado (HARVEY, 2005).

Desse modo, o neoliberalismo requer um Estado mínimo, no sentido da

destruição dos direitos trabalhistas por parte de empresários e governos, com redução salarial e enfraquecimento das instituições sindicais; desregulamentação industrial de modo a favorecer não apenas o movimento de compra e venda de indústrias, mas, também, o de fusões e, por conseguinte, a reestruturação do setor produtivo, em particular, e, de outras organizações, em geral. (SILVEIRA, 2010, p. 32)

Entretanto, Estado mínimo não significa Estado fraco, ao contrário, o Estado neoliberal “tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os ‘negócios de Estado’ da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesses específicos” (PAULANI *apud* SILVEIRA, 2010, p. 32).

Sobre esse aspecto, Harvey (2005) explica que o papel do Estado neoliberal é criar e preservar uma estrutura apropriada, que garanta os direitos à propriedade privada, o livre mercado e o livre comércio. Para isso, deve garantir a qualidade e a integridade do dinheiro, implicando o modo como gerencia o fundo público¹⁶, e estabelecer as estruturas legais e coercitivas, com o fim de garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar o funcionamento apropriado dos mercados, mesmo que para isso seja necessário o uso da força.

Segundo Silveira (2010), como ideologia, o neoliberalismo se estabelece como doutrina mundial, capitaneada pelos organismos supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e

¹⁶ A gestão neoliberal do Estado implica transformá-lo em gerenciador do fundo público, isto é, agente de financiamento simultâneo da acumulação do capital e de reprodução da força de trabalho. O financiamento da acumulação do capital em gastos públicos na produção (subsídios para agricultura, indústria, comércio, ciência e tecnologia) e o financiamento da reprodução da força de trabalho (gastos sociais como educação, medicina socializada, previdência social, seguro-desemprego, vale-transporte, vale-alimentação, habitação, salário-família etc.) tornam o fundo público condição da acumulação e reprodução do capital. (SILVEIRA, 2010, p. 32)

a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses organismos têm o papel de estabelecer diretrizes a serem aplicadas às contrarreformas dos Estados nacionais, em geral, e aos países de capitalismo dependente, em particular. Sendo abrangentes em suas áreas de atuação, os organismos supranacionais exercem forte influência nos rumos do desenvolvimento mundial, sendo de grande importância estratégica no processo neoliberalização dos países dependentes por meio do direcionamento das políticas de ajuste estrutural. Além de exercerem o papel de financiadores das reformas, se constituem em “banco de ideias” (HARVEY, 2005, p. 13) para a construção de novas agendas, com o fim à manutenção da hegemonia neoliberal.

Silveira (2011) salienta que, a respeito das diretrizes neoliberais fomentadas pelos organismos supranacionais, elas se expressam de formas diferenciadas nos Estados-Nação. As políticas que se desenvolvem em cada contexto são determinadas pelas relações sociais e pela luta de classes internas. Desse modo, faz-se necessário compreender que a associação subordinada dos Estados dependentes às diretrizes neoliberais, por mediação dos organismos supranacionais, não se manifesta apenas como forma de dominação externa pura e simplesmente, mas que se articula num movimento de dominação e dependência.

No caso da especificidade do capitalismo brasileiro, Fernandes (1975) nos ajuda a entender a relação de desenvolvimento do país com os países de capital central como um processo contraditório de desenvolvimento, que mescla o arcaico e o moderno¹⁷. O capitalismo brasileiro vem se construindo apartado da soberania financeira e do pioneirismo tecnológico, contribuindo para a sua inserção dependente no cenário mundial.

Fernandes (1975) esclarece que o capitalismo dependente se desenvolve na articulação entre o interno, quando interesses socioeconômicos de classe¹⁸ optam por se

¹⁷ Fernandes (2008) explica que a articulação de estruturas modernas e arcaicas é um expediente que permite as burguesias dependentes compensar a debilidade de sua estrutura de capital e o circuito de interdeterminação gerado pela extrema precariedade da conjuntura mercantil em que vivem. (p. 86)

¹⁸ Para Florestam Fernandes, a burguesia brasileira coloca seus interesses particulares de classe de forma egoísta, acima dos interesses nacionais, operando geralmente no nível das suas reivindicações econômicas mais imediatas, o que não resulta nem em uma “revolução burguesa dentro da ordem” nem em uma “revolução burguesa contra a ordem”, impossibilitando o desenvolvimento autônomo. Os interesses burgueses “univocamente econômicos definem-se segundo esquemas tão emaranhados, instáveis e incertos que o chamado ‘egoísmo de classe’ se alimenta de puras contingências econômicas e só se transfigura em política sob a pressão de imperativos de autodefesa num plano imediatista e mais ou menos estreito”.(FERNANDES, 2008, p. 90) Desse modo, a revolução burguesa brasileira se construiu de forma débil ao não internalizar as forças produtiva, mantendo seu papel exportador primário dentro da

manter dependentes do capitalismo central, e o externo, que exercem pressão para que não haja autonomia produtiva e econômica nos países periféricos¹⁹. Para o autor, o capitalismo brasileiro se desenvolveu como economia de mercado constituindo-se

para operar, estrutural e dinamicamente como uma entidade especializada, ao nível da integração ao mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ele aparece como uma fonte de incremento ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2008, p. 36)

Desse modo, o Brasil mantém sua inserção subordinada no cenário de internacionalização da economia e na divisão internacional do trabalho, priorizando uma economia baseada na exportação de commodities e uma produção industrial focada nas condições objetivas de realização, com vistas ao mercado exterior.

Diante desse quadro estrutural, as disputas por projetos políticos nacionais forjados na arena do Estado acabam por reforçar o modelo de desenvolvimento dependente através de contrarreformas que promovam “a criação ou reformulação de instituições de nível governamental, tornadas mediadoras para a efetivação dos compromissos comerciais, financeiros, cambiais, militares, tecnológicos, científicos” (FERNANDES *apud* SILVEIRA, 2011) e quaisquer outros assumidos nessa relação de dominação e dependência.

O Brasil dos anos de 1990 foi marcado pelo fortalecimento das políticas neoliberais através de “reformas orientadas pelo mercado” (BOITO JR., 1999) que se caracterizaram pela abertura econômica e liberação do mercado interno, o que significou mais liberdade para entrada de investimentos de capital estrangeiro como ajuda para retomada do crescimento, com abertura do mercado, num largo processo de desindustrialização e desnacionalização²⁰; pelas privatizações de empresas estatais e dos serviços públicos; pela desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho,

divisão internacional do trabalho; ao não universalizar uma ordem competitiva nacional; e ao não romper com as relações pré-capitalistas e colonialistas que historicamente mantêm uma série de anacronismos sociais.

¹⁹ Segundo palavras de Fernandes (1973), essa articulação é desvelada pela afirmação de que “os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratadas facilmente como ‘os interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações externas”. (p. 11-12).

²⁰ A liberação do mercado brasileiro à entrada de investimentos estrangeiros implicou a quebra do monopólio em áreas estratégicas e o impulso aos movimentos de fusões e aquisições de empresas nacionais por empresas estrangeiras.

marcada pelo fomento à prática de terceirização, de contratação temporária e subcontratação; e pelos constantes ataques aos direitos trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

A partir de então se assistiu uma inserção do Brasil na internacionalização da economia e na divisão internacional do trabalho, segundo os impactos das políticas neoliberais aprofundadas pela relação da burguesia brasileira com a burguesia internacional, tendo como plataformas a valorização financeira internacional e produção de bens de baixo valor agregado (PAULANI, 2006). A relação de dominação e dependência ganha novas dimensões que se tipifica pela dependência a serviço da financeirização do capital, entendida como o único meio de inclusão do país na economia internacional, mesmo que de forma subalterna e marcada pela superexploração do trabalho²¹.

1.2.3 Reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho

A partir da década de 1970, as mudanças no regime de acumulação do capital resultaram na intensificação da extração da mais-valia e exploração da força de trabalho. Tais mudanças implicaram uma reestruturação na produção e nas relações de trabalho em âmbito mundial. No campo político-ideológico, o neoliberalismo, em conjunto com as mudanças da produção, articulou-se em ações que visavam superar o modelo keynesiano e fordista, tidos como inadequados às novas necessidades de acumulação do capital reveladas com a crise de 1970. Desse modo, neoliberalismo e reestruturação produtiva se articulam em ações do capital na busca pela retomada do controle total dos processos políticos e econômicos, após o declínio do keynesianismo e do fordismo.

Denominado por Harvey (1992) para designar o atual estágio de produção capitalista, o conceito de acumulação flexível surge em contraposição à rigidez do modelo fordista e pela emergência do modelo toyotista de produção que impescinde de produção flexível, da desregulamentação do trabalho, da desindustrialização, da

²¹ Segundo Marx, todo desenvolvimento capitalista pressupõe a exploração do trabalho. No caso dos países de capitalismo dependente, essa exploração aprofunda-se, tornando-se superexploração, por ter que garantir os lucros do capitalismo interno e externo.

financeirização econômica e de novos padrões de consumo orientados cada vez mais por hábitos artificiais.

A transição do fordismo para a acumulação flexível, além de modificações na produção e na economia, implicou mudanças de caráter social e ideológico. Sobre essa especificidade, Harvey (1992) explica que

embora as raízes dessa transição sejam, evidentemente, profundas e complicadas, sua consistência com uma transição do fordismo para a acumulação flexível é razoavelmente clara, mesmo que a direção (se é que há alguma) da causalidade não o seja. Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil — tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do incremento do controle do trabalho — o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível. (HARVEY, 1992, p. 161)

A acumulação flexível ainda é caracterizada por Harvey (1992) pelo surgimento de novos setores de produção, novo modo de financeirização, novos mercados e, sobretudo, por inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais. O autor ainda ressalta que esse tipo de acumulação

envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (Ibid, p. 140).

No entanto, embora o momento atual seja de avanços tecnológicos e formas organizacionais flexíveis, que caracterizam a acumulação flexível, esse modelo de produção não é hegemônico. Sobre esse aspecto, Harvey (1992) explica que, ao longo dos processos capitalistas, um modelo de produção supera o outro, sem que o superado deixe de existir. Pelo contrário, o que se observa é uma articulação entre o novo e o antigo. Segundo esse entendimento, a fase atual do capitalismo caracteriza-se pela combinação de produção altamente tecnológica e flexível, produção fordista e de sistemas de produção antigos e com formas pretéritas de controle do trabalho baseadas em relações escravista, artesanal, paternalista.

A reestruturação produtiva trouxe modificações no mundo do trabalho pela expansão do setor de serviços e pela segmentação dos trabalhadores em estruturas ocupacionais cada vez mais diversificadas e complexas. Os direitos e proteções trabalhistas, conquistados historicamente pela classe trabalhadora, assumem novos contornos. A desproteção, precarização e insegurança do trabalhador surgem como mecanismo de geração de maiores lucros para o capital.

A nova configuração do capitalismo promovida pela reestruturação produtiva, acompanhada da financeirização econômica e do neoliberalismo como expressão política, trouxe consequências à caracterização da classe trabalhadora. Esta hoje não se restringe ao trabalhador fabril, mas incorpora a totalidade dos homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho.

Antunes (2005), ao ampliar a noção de classe trabalhadora, a denomina, no atual estágio do capitalismo, como “classe-que-vive-do-trabalho”²². Esta classe engloba os trabalhadores produtivos, aqueles que trabalham na produção industrial e geram diretamente mais-valia; trabalhadores improdutivos, aqueles que trabalham no setor de serviços público ou privado e não geram mais-valia, mas que se articulam com os trabalhadores produtivos; trabalhadores hifenizados, aqueles que inserem-se em trabalhos subcontratados, temporários, parciais, precarizados, terceirizados. Somam-se ainda os trabalhadores rurais que vendem a sua força de trabalho para o capital, como o agronegócio, e incorporam “também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part time*”, que se caracteriza pelo vínculo empregatício temporário e por condições instáveis (ANTUNES, 2009, p. 53).

Ainda sobre a ampliação da noção de classe trabalhadora, o autor destaca a diminuição dos trabalhadores industriais, a ampliação do trabalhador do setor de serviços, o retorno do trabalho domiciliar e o trabalho comunitário, voluntário e assistencial, característicos do terceiro setor. Observa-se o aumento do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, a exclusão do jovem e do idoso do mercado de trabalho. E a ampliação do trabalho feminino reconhecido por ser mais intensivo, com menores salários, piores condições, menos direitos e menos qualificações. Sendo assim,

quando se pensa, portanto, na classe trabalhadora hoje, é preciso reconhecer esse desenho compósito, heterogêneo e multifacetado que caracteriza a *nova*

²² Como não pertencentes à classe-que-vive-do-trabalho encontram-se os gestores do capital, altos funcionários, especuladores, pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural. (ANTUNES, 2005)

conformação da classe trabalhadora: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos”, temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. O que nos obriga a elaborar uma concepção ampliada de trabalho, que engloba a totalidade dos assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos empregados manuais diretos, mas incluindo também o enorme leque que compreende aqueles que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (ANTUNES, 2009, p. 53) – itálicos do autor

Todo esse conjunto que compõe a classe trabalhadora contemporânea, chamada por Antunes (2009) de “nova morfologia do trabalho”, está imbricado na “totalidade do trabalho coletivo e social” que participa do processo produtivo na fase flexível de reprodução do capital.

O capital, na fase de produção flexível, vem redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho em que diversos modos de trabalho precarizado proliferam, mascarando as novas modalidades de exploração do trabalho. Antunes (2009) exemplifica o cooperativismo como forma de ocultamento das novas modalidades de exploração do trabalho. Sendo originalmente um instrumento de luta e defesa dos trabalhadores contra o desemprego e a precarização do trabalho, as cooperativas ganham novo significado na era da flexibilização.

Na fase capitalista das megafusões, os capitais denominam como “cooperativas” verdadeiros empreendimentos patronais para destruir direitos sociais do trabalho. Muito diferentes das experiências de cooperativas feitas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST) no Brasil, por exemplo, que são esforços autênticos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais para buscar sua sobrevivência e reprodução fora dos marcos dominantes do capitalismo (ANTUNES, 2009, p. 50.) – aspas do autor

Outro exemplo de ocultamento das novas modalidades de exploração do trabalho, apontado por Antunes (2009), é o empreendedorismo, que se configura em forma oculta de “trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho ‘autônomo’ de última geração, que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo. Na verdade, trata-se de uma nova marginalização social e não de um novo empresariado” (VASAPOLLO *apud* ANTUNES, 2009, p. 50).

O sistema capitalista, como apontado por Marx (1985), se desenvolve na contradição entre capital e trabalho, tendo em vista que o capital para manter sua

reprodução, cada vez mais imprescindível em explorar a classe trabalhadora, preconizando atualmente sua flexibilização, desregulamentação e precarização.

A rigor a flexibilização envolve todo um rearranjo interno e externo da classe operária, em âmbitos nacional, regional e mundial. Modificam-se os seus padrões de sociabilidade, vida cultural e consciência, simultaneamente às condições de organização, mobilização e reivindicação. Os padrões de trabalho, organização e consciência que foram produzidos e sedimentados no âmbito da sociedade nacional são reelaborados ou abandonados, já que a nova divisão internacional do trabalho e produção, na fábrica, estabelece outros horizontes e limites de sociabilidade, organização e consciência. (IANNI, 1994, p. 5)

A precarização do trabalho é própria do processo de valorização do capital que, a cada crise de produção, rearranja as relações de trabalho. Sendo assim, “toda a forma de movimento da indústria moderna decorre, portanto, da constante transformação de parte da população trabalhadora em braços desempregados ou semiempregados” (MARX, 1985, p. 291).

Não obstante, o modelo de acumulação flexível implica altos níveis de desemprego estrutural, em surgimento e destruição de novas qualificações, baixo valor de salários reais e diminuição do poder dos sindicatos. Diante desse quadro, Ianni (1994) explica que como forma de manterem-se num mercado competitivo, em constante mudança e com lucros em declínio, “os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis” (IANNI, 1994, p. 4).

Com a larga redução do emprego estrutural, não resta ao trabalhador contemporâneo muitas alternativas, senão ajustar-se aos novos contornos das relações de trabalho. Desse modo, para inserir-se no mercado de trabalho o trabalhador vê-se obrigado a aceitar a flexibilização, precarização e redução de direitos trabalhistas como modo de sobrevivência.

Compreender a atual fase da produção capitalista e suas implicações no mercado de trabalho faz-se necessário para entender como se constitui a educação profissional para a classe trabalhadora, no geral, e como ela se materializa nos cursos de formação inicial e continuada dos Centros Vocacionais Tecnológicos, em particular. Nesse sentido, analisaremos no capítulo a seguir como tem se constituído a educação

profissional e sua articulação com as políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A CLASSE TRABALHADORA: O QUE ISSO TEM A VER COM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO?

Neste capítulo, pretendemos compreender como a política de educação profissional para a classe trabalhadora se articula com a política de ciência, tecnologia e inovação. Nesse sentido, na primeira seção, trataremos de apreender como o conhecimento é subjugado ao capital, tornando-se ideologia na qual desloca a centralidade do trabalho para a produção de valor, bem como para o desenvolvimento social e econômico, para a centralidade da ciência, tecnologia e inovação. Na segunda seção, buscaremos apreender como as políticas de CT&I convergem com as políticas de educação no Brasil e como essa relação vem sendo apropriada à atual fase do capitalismo. Na terceira seção, a partir da reconstrução histórica do ensino profissional no Brasil, em particular no período de reestruturação produtiva, analisaremos como tem se constituído a educação profissional tecnológica voltada à formação para o trabalho simples. Desse modo, buscaremos construir elementos que possam contribuir para a reflexão e análise sobre a relação trabalho, educação, ciência e tecnologia nos Centros Vocacionais Tecnológicos.

2.1 A IDEOLOGIA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO NA RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A dinâmica do capitalismo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI apresenta profundas transformações no âmbito econômico, político e social. Sob a égide do capital imperialismo e no contexto da internacionalização da economia é que se estabelece a reestruturação produtiva como um processo complexo e com características heterogênicas. Autores como Harvey (1992) e Antunes (2006) acrescentam que a reestruturação produtiva se desenvolve a partir da década de 1970, no bojo da crise de acumulação capitalista taylorista-fordista, na revolução tecnológica e científica da informática e da microeletrônica e na política do Estado neoliberal.

Nesse contexto, em que o capital, em resposta à crise de acumulação, desenvolve novas formas de organização e gestão da produção, também chamada de acumulação flexível (HARVEY, 1992), ocorrem profundas transformações no mundo do trabalho

expressas pela “expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (ANTUNES, 2006, p. 41).

Segundo Saviani (2005), os avanços científicos e tecnológicos no início dos anos 1970, poderiam, ao atingir proporções ilimitadas na capacidade produtiva do trabalho humano pela automação e autorregulação, permitir a liberação do homem “para a esfera do não trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre” (p. 21). No entanto, ao serem subjugação do capital como forma de valorização, os avanços em ciência e tecnologia, para grande parte dos trabalhadores, resultaram em ampliação do desemprego e precarização do trabalho. Frigotto (1999) explica que:

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na hipertrofia do capital morto, isto é, ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos: Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça da perda do emprego. Instalação da precariedade do emprego. Mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc. Aumento crescente dos sobrantes. Trata-se de continentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção. (FRIGOTTO, 1999, p. 79)

Em meio a essa contradição entre desenvolvimento científico e tecnológico e trabalho, a educação é chamada a dar respostas às novas demandas do capital. Diante disso, a educação ganha centralidade, já que sobre ela é depositada a responsabilidade da formação da força de trabalho, no que tange ao desenvolvimento das competências necessárias ao indivíduo para atender às necessidades do mercado.

Neves e Pronko (2008) acrescentam que os avanços tecnológicos nas últimas décadas e o estabelecimento da chamada sociedade do conhecimento têm se constituído como uma ideologia, largamente aceita na contemporaneidade, que dissemina a ideia de que vivemos uma nova ordem social, caracterizada pela elevação da ciência, tecnologia e inovação como determinantes para a superação das problemáticas geradas pelo sistema capitalista, dentre elas as do mundo do trabalho. No entanto, essa ideologia, difundida pelos organismos supranacionais²³ e materializada em políticas públicas nos

²³ Sobre o papel dos organismos supranacionais, Silveira (2011) explica que eles inserem-se no plano político-ideológico que busca a hegemonia doutrinária do neoliberalismo, pela construção do consenso, através da difusão de noções para além de sociedade do conhecimento e sociedade da informação, como: globalização, Estado mínimo e agências reguladoras, liberdade de mercado e direito do consumidor, empregabilidade e flexibilização, habilidades, competências e multifuncionalidade do trabalho, trabalho

Estados nacionais, escamoteia como vêm se constituindo as relações sociais na sociedade capitalista na sua realidade histórica. Realidade caracterizada, na sua totalidade, pela assimetria na relação entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores que vendem a força de trabalho, gerada pela subsunção da centralidade do trabalho, e da própria educação e da ciência e tecnologia, de valor de uso, necessário e socialmente útil à vida dos seres humanos, para valor de troca, transformando-se em mercadorias geradoras de acumulação para o capital.

Duarte (2001) concorda que a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia e que, sendo assim, “é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”, que se configura como “uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica²⁴ na sociedade capitalista contemporânea”. O autor afirma que as ilusões da sociedade do conhecimento são cinco:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

em rede e trabalho em equipe, sociedade pós-industrial ou pós-fordista, sociedade da informação, reestruturação produtiva, qualidade total, cooperação internacional da ciência, tecnologia e inovação, bioengenharia etc. Nesse sentido, os organismos supranacionais intensificam indicações sobre o cumprimento de metas por parte dos Estados-Nação, sobretudo, no campo educacional como parte do projeto de desenvolvimento econômico, modernização e competitividade dos Estados-Nação e respectivos blocos econômico-regionais (p. 19).

²⁴ Duarte (2001) diz que a função ideológica da sociedade do conhecimento seria a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (p. 39)

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE, 2001, p. 39)

De igual modo, no campo educacional, a pedagogia das competências, entendida por Duarte (2001) como uma das “pedagogias do aprender a aprender”, está situada em uma das ilusões da sociedade do conhecimento, difundindo a ideia de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, e que, para tanto, precisa ser capaz de “encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”.

Ressaltamos que o chamado modelo das competências está configurado à reestruturação produtiva e à precarização do trabalho, e assume um caráter adaptativo à produção capitalista na atualidade.

Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38)

Ao mesmo tempo que trabalho, educação e desenvolvimento científico e tecnológico se articulam sob a noção de sociedade do conhecimento, desenvolve-se a

concepção ideológica expressa pelos lemas da educação para o novo século, “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser”, que pautam os processos educativos subordinados aos interesses do capital, afirmando que somente a educação funcionalista é capaz de oferecer formação ao trabalhador, a fim de inserir-se de forma inteligente no novo mundo do trabalho, o qual exige trabalhadores polivalentes que atendam às variantes exigências impostas pelo mercado.

Esse discurso, próprio da concepção liberal e aprofundados pelo neoliberalismo, enfatiza a importância do individualismo ao atrelar a formação profissional, as competências e a empregabilidade como valores adquiridos através de processos pessoais. E, assim, o indivíduo, ao “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser”, se autorrealiza, tornando-se um agente ativo na construção da sociedade. Ou seja, cada indivíduo torna-se o único responsável, tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso.

No modo de produção capitalista, a relação trabalho e educação é determinada por mediações que visem transformar valores de uso em valores de troca. De igual modo, o conhecimento expresso atualmente pela ciência e tecnologia, ao se tornar força produtiva, transforma-se em valor de troca, em mercadoria. Nesse sentido, enquanto força produtiva, o acesso ao conhecimento está condicionado à divisão sociotécnica do trabalho.

No entanto, a ciência não substitui o trabalho no seu sentido ontológico e, como força produtiva, não é capaz por si só de transformar as relações sociais de produção capitalistas. Antunes (2000) acrescenta que “a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações capital e trabalho, a qual ela não pode superar” (p. 122) e, sendo assim, não é a principal força produtiva da atualidade, e sim determinada pelas bases materiais do capitalismo. Desse modo, para Antunes (2000), não se trata de substituir o trabalho pela ciência, mas de uma

maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo. (ANTUNES, 2000, p. 134)

No Capítulo I, explicamos que no Brasil, na década de 1990, experimentou-se de forma sistemática a implementação das políticas neoliberais e a reestruturação produtiva na produção capitalista, porém de caráter dependente. As políticas educacionais passam

por mudanças que se adéquam ao momento socioeconômico, ajustadas à ideologia da sociedade do conhecimento, se caracterizam como

profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 47).

De forma geral, as políticas educacionais defendem a necessidade de se acompanhar as transformações da sociedade regida pelo mito da ciência e tecnologia que, de acordo com o discurso hegemônico determinista, rompem com a estrutura de classe social, e, acrescido o conhecimento como fator produtivo como diferencial para o crescimento da nação, já que entende não ser mais o trabalho o produtor de riqueza e sim o conhecimento, elege a educação em sua convergência com a CT&I como uma das saídas aos problemas econômicos e sociais.

No âmbito da educação, e em outros segmentos²⁵, a educação profissional tornou-se um dos principais aportes na reformulação das políticas para o alinhamento às exigências da expansão capitalista. A educação profissional, a partir dos governos neoliberais da década de 1990, legitimou, por meio das políticas públicas, o necessário às demandas das novas formas de reprodução do capital e reafirmou o padrão dependente e subalterno do Brasil na divisão internacional do trabalho e na internacionalização da economia e da tecnologia. Como resultado, observa-se, de modo geral, uma educação profissional fragmentada e voltada para a formação em habilidades e competências para o mercado de trabalho. Mercado de trabalho este que, contraditoriamente, cada vez menos é capaz de absorver esses profissionais.

Esses resultados ganham contornos específicos quando nos atemos à educação profissional de nível básico, ou educação profissional voltada para os trabalhadores mais pobres, como no caso do CVT²⁶.

²⁵ Os programas de educação profissional, principalmente os de nível básico, também chamados de qualificação profissional ou de formação inicial e continuada, estão pulverizados em ações não apenas no Ministério da Educação, mas também no Ministério de Trabalho e Emprego (Planseq, Planteq, Proesq) e no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

²⁶ Trataremos das especificidades do CVT enquanto política de CT&I convergente com a educação no capítulo seguinte.

2.2 CONVERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Acerca do processo de institucionalização das políticas de ciência e tecnologia, Silveira (2011) desvela que, desde meados do século XX, elas vêm se desenhando no sentido de estimular a produção e na utilização de conhecimento científico e tecnológico voltado para o desenvolvimento econômico. Sendo políticas transnacionais, os organismos supranacionais desempenham papel fundamental na difusão de C&T para o desenvolvimento econômico, em nível mundial, através da elaboração e orientação no que tange a planos de ação, atividades e destinação de recursos institucionais e financeiros que julguem necessários para tal finalidade.

Sobre o papel dos organismos supranacionais, Silveira (2011) acrescenta que eles funcionam

como mecanismo de interpenetração e desdobramento dos conteúdos políticos, econômicos e culturais do imperialismo, os organismos supranacionais, tidos como *partido político*, mediados pelos Estados-Nação, burguesias dependentes associadas ao capital internacional, intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos, assumem papel decisivo nas orientações de ordem política, assistência técnica, metodológica e financeira (...) com vistas à reforma cultural, intelectual e moral da sociedade. (SILVEIRA, 2011, p. 179) – itálicos da autora

Assim, os organismos supranacionais levantam bandeiras de interesse da classe trabalhadora como “inclusão social”, “combate à pobreza”, “combate às desigualdades na educação”, “democratização do acesso à educação”, ao mesmo tempo que conjugam ações em torno do desenvolvimento, da paz e da segurança, manifestando, também, os interesses gerais dos Estados-Nação e da classe dominante no poder, em particular. Operam, deste modo, sobre as contradições entre capital e trabalho, capital e tecnologia, trabalho e produção, trabalho e educação, tanto no seio de países de capitalismo central quanto de capitalismo dependente (SILVEIRA, 2011, p. 179).

Ainda segundo a autora, diferentes países redefiniram suas políticas de C&T, mais precisamente a partir dos anos 1960, de modo a acompanhar o processo de internacionalização da economia e da tecnologia, segundo a organização geopolítica do Pós-Segunda Guerra Mundial e, mais tarde, já nos anos 1990, sob a reconfigurada organização geopolítica e divisão internacional do trabalho que passa a integrar países da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Tigres Asiáticos.

É com a consolidação dos sistemas nacionais de ciência e tecnologia²⁷, prossegue Silveira (2011), que são elaboradas ações, em nível internacional, que visam à popularização da CT&I, bem como a formação científico-tecnológica da população em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, coerente não só com a ideologia da sociedade do conhecimento, mas também com a concepção burguesa de educação tecnológica²⁸.

Silveira (2010), ao apreender como se constituiu a concepção de educação tecnológica no Brasil, explica que num primeiro momento a expressão “formação profissional-tecnológica” se referia a cursos de nível superior relacionados ao setor produtivo industrial e que guardavam distinções, tanto dos chamados cursos de formação profissional científica, estes também de nível superior, porém com duração e formação mais ampla, quanto dos cursos técnicos de nível médio, tidos, até então, como de formação técnico-profissional.

Entretanto, com o desenvolvimento de tal concepção burguesa, a educação tecnológica passa a ser concebida, já nos anos 1990, como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e as demandas do mercado, de modo a atender aos três setores da economia. Assim, a educação tecnológica passa a abranger todos os níveis de ensino e modalidades educação, de modo a formar o corpo do trabalhador coletivo por medição de um leque ampliado de ofertas formativas em diferentes instituições organizadas hierarquicamente, segundo os ramos do saber, o tempo e o custo da formação e o reconhecimento social dos cursos (SILVEIRA, 2010, 2011, 2015).

Contraditória em sua essência, a educação tecnológica é concebida, de um lado, como formação ampla, associada a um nível maior de conhecimento e envolvendo questões relacionadas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, de outro, associa essa mesma formação a cursos aligeirados, de conteúdos fragmentados e apartados da realidade e das bases científico-tecnológicas e humanísticas (SILVEIRA, 2010).

Essa concepção de educação tecnológica — diferentemente da concepção de Marx que prima pela unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, educação e produção material com vistas à totalidade do ser social — promove a separação entre trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência, e norteou e vem norteando a contrarreforma da educação em todos os níveis de ensino (SILVEIRA, 2010, p. 192).

²⁷ Para compreender o desenvolvimento das políticas de C&T no Brasil, cf. Silveira (2011).

²⁸ A esse respeito, ver Silveira (2010-2011).

Silveira (2010), ao analisar a contrarreforma do Ensino Médio e Técnico, promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, não só evidencia que esta é resultante da relação entre forças no interior do Estado (sociedade política e sociedade civil), cuja burguesia brasileira associada ao capital internacional opta por manter a dependência econômica, tecnológica e cultural brasileiras, mas que também, coerentemente com a concepção burguesa de educação tecnológica, destina-se, fundamentalmente, a qualificação, adaptação e conformação da força de trabalho à produção imediata.

Ainda Segundo Silveira (2010), é neste contexto de abertura ao capital estrangeiro que os processos de desindustrialização e desnacionalização assolam o país, possibilitando o aumento do setor de serviços, mas também a perda total da capacidade de se produzir com autonomia a ciência e a tecnologia.

Contraditoriamente, é ainda na década de 1990, em meio ao processo de reestruturação produtiva, a qual reconfigura o capitalismo brasileiro numa nova organização sociotécnica da produção e na sua adaptação à reconfigurada divisão internacional do trabalho, que a agenda de CT&I ganha destaque como fundamental à construção de um país mais moderno, competitivo, dinâmico e socialmente justo.

Para isso, é formado e consolidado o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, no qual integra “um conjunto de instituições em um arranjo institucional envolvendo três elementos fundamentais: estado, universidades/centros de pesquisa e empresas públicas e privadas, além das fundações de apoio e fomento à pesquisa” (SILVEIRA, 2011, p. 157).

Esse arranjo institucional, tendo o Estado como agente fomentador da capacitação tecnológica e integrador dos agentes envolvidos, além de propiciar a geração, implementação e difusão de CT&I, consolida um estreito vínculo entre políticas de ciência e tecnologia e políticas educacionais.

Não sem razão, os Centros Vocacionais Tecnológicos surgem no contexto brasileiro nesse mesmo período, tendo como objetivos primordiais a difusão e popularização de CT&I e a profissionalização da população com vistas ao desenvolvimento econômico, voltando-se ao mercado regional e local²⁹.

A articulação entre políticas de CT&I e políticas educacionais, como aponta Silveira (2011), está expressa nos documentos resultantes das conferências nacionais de ciência, tecnologia e inovações que, sob o ideário que define a CT&I como geradora de

²⁹ Analisaremos a relação CVT, CT&I e educação profissional, no Capítulo III.

desenvolvimento econômico e social manifestada nos Planos Plurianuais para CT&I³⁰, são sintetizadas nas publicações do Livro Verde (2000), no Livro Branco (2002) e no Livro Azul (2010). Ao longo desses documentos, a educação, em resposta à política de CT&I, é chamada a capacitar pessoal qualificado em todos os níveis de ensino³¹.

Ressaltamos que tanto a ascensão da CT&I como preponderante para o desenvolvimento econômico social quanto a consolidação da concepção de educação tecnológica como formadora de quadros qualificados, com vistas às demandas do mercado, estão articuladas e subscritas na visão neoliberal, na qual a CT&I e a educação são fatores econômicos voltados para a modernização e crescimento do país, bem como para a sua inserção competitiva na divisão internacional do trabalho pelo binômio produtividade e qualidade.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO FLEXÍVEL

Na década de 1990, as políticas educacionais, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), estiveram fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos e pelas novas regras do mundo do trabalho. O projeto político-econômico de inserção do Brasil na dinâmica da internacionalização da economia e da tecnologia de forma dependente resultou na implementação de reformas educacionais que se alinhavam sob os paradigmas da flexibilização, privatização e desregulamentação expressas pelas políticas neoliberais.

Kuenzer (2008) aponta que no regime de acumulação flexível o mercado vivencia um “processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para [depois então] incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva”; contraditoriamente, no campo da educação de massas, inclui-se, precarizando “os

³⁰ Planos Plurianuais surgiram na ocasião da promulgação da Constituição de 1988 como documentos que definem as ações do governo federal para o período de quatro anos, sendo três para o mandato vigente e um para a gestão seguinte. Os PPAs para a área C&T são referências documentais em que estão contidas as principais prioridades para essa área. Desde a sua criação, os PPAs já apontavam para inserção do Estado brasileiro ao processo de internacionalização da economia de forma consentida e subordinada, que, através da orientação da política científica e tecnológica para a difusão e introdução de inovações tecnológicas nas cadeias produtivas, priorizavam a competitividade das empresas brasileiras (SLVEIRA, 2011).

³¹ Abordaremos aspectos da articulação de CT&I e educação desses documentos legais no Capítulo III.

processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem a inclusão nem a permanência” nos postos de trabalho. Sob essa conjugação, observa-se que há

do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente e, exatamente por isso, alimenta as cadeias produtivas com competências que são consumidas diversamente e, de modo geral, predatoriamente. (KUENZER, 2008, p. 493)

Diante dessa análise, o que se observa a partir dos anos 1990 na política de educação profissional, mais precisamente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) de 1996, é que, embora apresente um discurso de inclusão dos trabalhadores, através da formação profissional, no mundo do trabalho, na prática o que ocorre é um processo contraditório em que, ao mesmo tempo que há precarização das ofertas educativas no sentido mais amplo materializadas pelos cursos de formação aligeirada, privilegia a formação de qualidade.

Esse modelo se consagra na Lei nº 11.741/2008 que, além de dar mais visibilidade à concepção de educação tecnológica, ao incluir a expressão na nomenclatura da modalidade, passando a ser denominada educação profissional e tecnológica³², determina, em seu artigo 42, que as instituições de educação profissional e tecnológica ofereçam, além dos cursos tradicionalmente vinculados ao Nível Médio e Superior, cursos especiais, abertos à comunidade, sendo a matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Observa-se com isso o traço de continuidade entre as políticas de governo de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, na medida em que a Lei nº 11.741/2008 mantém os três níveis de educação profissional e tecnológica.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016)³³, a política de educação profissional mantém o caráter do governo anterior, e vem abarcada, principalmente, sob o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), numa clara busca pela

³² Ressaltamos que desde o final dos anos 1990 a rede incorpora à sua denominação a palavra “tecnológica”; a partir do início do governo Lula, a expressão Educação Profissional se juntou à “educação tecnológica”.

³³ O segundo mandato da presidente Dilma Rousseff foi interrompido após pouco mais de um ano por um golpe parlamentar que levou ao poder o seu vice-presidente Michel Temer.

ampliação de ofertas de vagas para a educação profissional e tecnológica, em consonância com o ideário neoliberal, que exige trabalhadores qualificados com o objetivo de atender às necessidades do mercado.

O Pronatec, criado em 2011, tem como objetivos principais: fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento à educação profissional e tecnológica; ampliar e diversificar a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no país; integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos. Para isso, o Programa tem como principais iniciativas o aumento da oferta de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada de nível básico (FIC), que se traduzem, no primeiro, em oferecimento de cursos técnicos com carga horária (mínima) de 800 horas, a estudantes que estejam matriculados no Ensino Médio em escolas públicas, nesses casos oferecidos na modalidade concomitante (podendo receber Bolsa-Formação) e na subsequente; e no segundo, pela oferta de cursos de qualificação aos trabalhadores com distintas escolaridades, identificados como de formação inicial e continuada (FIC), com carga horária (mínima) de 160 horas, recebendo, para tanto, a chamada Bolsa-Trabalhador. Além disso, o Programa visa à ampliação da aplicação dos recursos do Sistema S, recebidos da contribuição compulsória, em vagas gratuitas.

Observa-se, com isso, que, nos últimos anos, a educação profissional expandiu-se além dos sistemas federais e estaduais, para as secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais voltados ao segmento empresarial, principalmente o Sistema S, e ainda para as organizações não governamentais, pelos sindicatos e diversas iniciativas institucionais.

Isso mostra a contradição presente no discurso legal e na prática das políticas de educação profissional, pois ao mesmo tempo que sugere a retomada do conceito de integração entre educação básica e educação profissional fomenta ações de ampliação de vagas em cursos técnicos e FIC que não necessariamente se articulam com a educação básica. Isso se explica pelo discurso que apregoa a baixa qualidade da oferta na educação básica da rede pública, tornando a educação profissional uma alternativa no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, tais políticas, ao incentivarem a oferta gratuita de matrículas na educação profissional pelos setores privados, podem ser, contraditoriamente, muito atrativas à sociedade, pois valeria, novamente, como compensação à baixa qualidade do ensino público.

Contudo, de modo geral, a oferta de educação profissional gratuita, tanto pelos setores públicos quanto privados, é pouco aderente às demandas da classe trabalhadora, cujos resultados não evidenciam outra possibilidade de inserção no mercado de trabalho senão através da realização de trabalhos precarizados e predominantemente eventuais, segundo a lógica da inclusão subordinada ao capital. (KUENZER, 2008, p. 500) Se, por um lado, as novas estratégias de exclusão do trabalho formal proporcionam ao trabalhador a sua inclusão em um trabalho precarizado, por outro, as políticas se propõem a dar uma resposta à grave crise do emprego. Nesse sentido, com o avanço do neoliberalismo e da reestruturação produtiva no Brasil a partir dos anos 1990, as políticas de educação profissional se apresentam, em grande parte, como oportunidade de qualificação para os mais pobres conquistarem a empregabilidade por diversas vias formativas, sem, contudo, promover a socialização do conhecimento historicamente produzido.

2.3.1 Educação profissional de nível básico como formação para o trabalho simples

Partindo do entendimento, como aponta Marx, de que o capital impescinde da exploração da força de trabalho coletivo para levar a cabo seu processo de produção e de valorização, compreendemos que a formação do trabalhador coletivo, tendo em conta a divisão social e técnica do trabalho, é composta por trabalhadores que ocupam postos de trabalhos manuais e trabalhos intelectuais.

Desse modo, o sistema escolar tem como objetivo geral formar “mão de obra qualificada coerente com a organização social da divisão técnica do trabalho do sistema capitalista, isto é, formar o corpo do trabalhador coletivo” (SILVEIRA, 2011). Formação que difere em duas funções distintas: uma formação mais geral, com a função dominante de formar quadros diretivos da sociedade, e uma formação tecnológica com a função de formar quadros técnicos-científicos ligados mais diretamente à produção. Sendo ambas caracterizadas por “uma formação cada vez mais pragmática e unidimensional para a reprodução ampliada do capital” (NEVES; PRONKO, 2008). Nesse processo, podemos afirmar que a educação profissional de nível básico, materializada nas instituições de formação inicial e continuada, volta-se para a formação de parte do corpo do trabalhador coletivo.

Na clássica divisão do trabalho³⁴, que configura o trabalho abstrato, o trabalho simples é aquele no qual são exigidos do trabalhador conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática, além de conhecimentos rudimentares de técnicas e procedimentos para o exercício de tarefas profissionais. Já o trabalho complexo exige trabalhadores com níveis mais elevados de escolarização, por necessitarem de conhecimentos mais elaborados para execução de processos mais complexos de trabalho. Desse modo, tanto o valor da formação quanto da força de trabalho do trabalho complexo é mais elevado do que o despendido para o trabalho simples. Contudo, na totalidade do processo de trabalho, entendida como a soma dos trabalhos nos variantes níveis de trabalho simples e complexos, ainda que alguns trabalhadores exerçam atividades mais ou menos complexas e mais ou menos simples do que outros, nenhum deles se apropria, em sua plenitude, de todo o processo de trabalho, pois não dominam o conjunto do trabalho desde a sua concepção até a sua execução.

Entretanto, para o capital, não importa se o trabalho é simples ou complexo, o essencial é a sua utilidade em produzir valor. “Como trabalho concreto, o trabalho no capitalismo é produtor de valores de uso; como trabalho abstrato, o trabalho é produtor de valor” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 22).

Ao abordarem, segundo Marx, os conceitos de trabalho concreto e abstrato e trabalho simples e trabalho complexo, Neves e Pronko (2008) explicam que, devido às mudanças na divisão técnica do trabalho e a decorrente hierarquização do trabalho coletivo, bem como das diferentes composições históricas das classes sociais, o trabalho simples e complexo têm suas características reconfiguradas.

Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho — mais especificamente da força de trabalho — e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução — e, concomitantemente, ao estágio de organização das classes dominadas

³⁴ Karl Marx, no livro *O Capital*, volume I, explicou a divisão social do trabalho desenvolvendo o conceito de trabalho simples e trabalho complexo. Segundo o autor, “o trabalho simples é entendido como todo tipo de dispêndio da força de trabalho que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo. Enquanto o trabalho complexo é compreendido por uma força de trabalho com custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por essa razão, tem valor mais elevado do que a força simples de trabalho” (MARX, 1985).

com vistas à defesa de seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23)

Neves e Pronko (2008), ao analisarem historicamente o trabalho simples e complexo, revelam que, ao mesmo tempo que o processo de acumulação capitalista ao longo do século XX se modifica, o trabalhador coletivo necessita adaptar-se às novas exigências do capital que as incorporam à formação para o trabalho complexo e para o trabalho simples, submetendo-as às constantes alterações na forma e conteúdo para preparação para o trabalho.

A escola enquanto espaço formativo, nesse processo, se estabelece com dupla e concomitante finalidade, “a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade”, que “de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais” garantem, “ao mesmo tempo a reprodução material da existência e a coesão social” (NEVES; PRONKO, 2008).

As autoras ainda acrescentam que, ao longo da expansão do capitalismo, os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples são alterados ao mesmo tempo que aumenta a necessidade de escolas de nível superior destinadas à formação para o trabalho complexo. No entanto, as generalizações da formação para o trabalho simples e complexo se diferem em cada formação social concreta e estão relacionadas ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas que correspondem, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, “especialmente, da divisão entre países produtores de conhecimento e países adaptadores do conhecimento e, também, do estágio da luta de classes em cada momento histórico específico” (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008).

Isso significa, para o trabalho simples, um alargamento dos anos de escolaridade básica, concomitantemente a uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades técnicas e “de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade”. Com relação ao trabalho complexo, observa-se uma pirâmide educacional mais aberta em seu ápice nos países de capitalismo central do que nos países de capitalismo dependente. Porém o alargamento do acesso ao ensino superior é

determinado pelo nível de consciência política e de organização alcançado pela classe trabalhadora nas diferentes formações sociais (NEVES; PRONKO, 2008).

Ao longo do século XX, a generalização da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo ocorreu de forma acelerada. Isso se deve à atuação do Estado capitalista na organização dos sistemas educacionais como resposta às pressões por mais acesso à educação de diferentes segmentos populacionais, visando garantir o “aumento da produtividade da força de trabalho em tempos de extração de mais-valia relativa” (Ibid). O processo de organização dos sistemas educacionais, desde a sua origem, apresenta um caráter dual, à medida que distingue as ofertas formativas de acordo com os objetivos de formação para cada segmento de classe.

Em relação ao trabalho simples, no Brasil, até os anos iniciais do século XX, a formação dos trabalhadores destinados a tais atividades era realizada, na maioria dos casos, no próprio fazer laborativo. Com o processo de desenvolvimento da produção industrial e de racionalização do trabalho, passou-se a exigir uma formação mais sistemática, realizada fora do local de trabalho, em escolas elementares e nos centros de formação técnico-profissionais.

À medida que o processo de produção foi se desenvolvendo, ao longo do século XX, o grau de escolarização para a formação para o trabalho simples foi se alargando. Primeiramente, da educação primária, realizada em quatro séries, para o ensino de 1º Grau, completado em oito anos de escolaridade, e estabelecida como obrigatória pela Lei nº 5.692/1971 até a educação básica, instituída pela LDB/1996, que a subdividiu em três etapas:

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mantendo, no entanto, a obrigatoriedade do ensino fundamental, de oito anos de escolaridade, embora prescreva a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, explicitando assim um alargamento do patamar mínimo de escolarização para o trabalho simples, em tempos de automação flexível e de relações capitalistas neoliberais. (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008)

Atualmente, tendo em vista a racionalização do trabalho simples e do trabalho complexo a patamares superiores no modo de produção capitalista, o aprofundamento da hegemonia burguesa, o desemprego estrutural, a flexibilização e a precarização das relações de trabalho, a dualidade na educação se ampliam e se complexificam. Hoje, já não se trata de formar apenas para o trabalho simples e para o trabalho complexo, mas

de garantir, por diferentes mecanismos, que as múltiplas formas de exercício do trabalho sejam absorvidas pelo processo de validação que se faz na escola. Nesse sentido,

as políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do 'cidadão produtivo' ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2006, p. 266)

A Lei nº 11.741/2008, que modifica a LDB/1996 na modalidade educação profissional e tecnológica, ao subdividi-la em três níveis, oferta a formação profissional para o trabalho simples a ser desenvolvida nos níveis básico, em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e técnico, em cursos profissionais de Nível Médio. Já a formação profissional para o trabalho complexo é ofertada em cursos de graduação e pós-graduação. Essa formação, seja para o trabalho simples ou para o trabalho complexo, ao enquadrar-se aos requisitos da nova base técnica do trabalho e às novas demandas do processo de acumulação capitalista, tende a se diversificar em relação aos tipos de cursos e de instituições, e, ao mesmo tempo que exige níveis mais altos de escolarização, oferta uma variedade fragmentada de cursos de curta duração, característica da concepção de educação tecnológica instituída no Brasil, como explicada anteriormente.

Essa dinâmica é explicada por Frigotto (2006) quando afirma que ao estabelecer convênios com universidades federais e com a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, ou ao transferir recurso para instituições privadas, as políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional garantem a formação para o trabalho complexo e a entrada de um pequeno número de trabalhadores no mercado formal voltado para os setores de ponta da economia. Concomitantemente, ao retirar da escola básica pública a função de produção das bases científico-técnicas, culturais e sociais, tornando-a, cada vez mais, espaço de assistência social e para o alívio da pobreza, limitam-na como espaço de formação para o trabalho simples. Somando-se a ela, a multiplicidade de sistemas paralelos de educação profissional, público e privado que ofertam de forma aligeirada formação para o trabalho simples.

As políticas da década de 1990 e início dos anos 2000 para a educação profissional apresentam um caráter que reforça as formas fragmentadas da oferta

educacional e preserva o modelo estrutural presente desde os primórdios da educação brasileira. Nesse período, destacam-se as estratégias de ampliação e pulverização de ofertas de ensino voltadas para a generalização do trabalho simples, destinadas a atender à demanda da classe trabalhadora, o que inclui o acesso à escola pública e aos programas de qualificação profissional, sob a tônica ideológica da formação em competências, para a empregabilidade e o empreendedorismo.

Essas políticas, na sua aparência, demonstram uma preocupação em democratizar o acesso a maiores níveis de escolaridade, mas, na essência, escamoteiam a qualidade e as condições de permanência da escola, sendo a intenção primordial manter o gerenciamento da pobreza e o controle social (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013), ao analisarem uma série de programas direcionados para a classe trabalhadora a partir dos anos 1990, destacam que a grande variedade e quantidade de propostas de educação para classe trabalhadora não significam ampla oferta, muito menos democratização da educação, e sim oferta pulverizada, irregular, desigual e instável. Isto fica evidente ao observarmos o perfil formativo dos programas, que variam quanto ao seu caráter, podendo voltar-se

para a reinserção escolar, a complementação da escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica ou a formação atitudinal, entre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social. (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 725)

Cabe ressaltarmos que a expansão das ofertas de formação para a classe trabalhadora nas últimas décadas vem ao encontro do movimento de reorganização do capital e de novas formas de expropriação do trabalho como “o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013), ambos subscritos na atual fase da internacionalização da economia e da tecnologia, que no caso do Brasil é expressa pela articulação entre imperialismo e dependência. Nesse contexto,

as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal se viabilizam com um alcance nunca antes atingido, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana. Torna-se, agora, necessário intervir com novas perspectivas, tanto sobre os

diferentes aspectos da formação humana quanto, em particular, sobre a questão educacional, para simultaneamente fazer frente à superprodução acompanhada de expressiva redução da força de trabalho diretamente empregada, a drástica e sempre buscada redução dos custos do trabalho, bem como para aprofundar e intensificar as estratégias de controle social em situações de agudas formas de expropriação. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 719)

Ao mesmo tempo que o capital se estabelece e aumenta sua influência e atuação de forma integrada e conformada às exigências do sistema produtivo que ele próprio cria, é estabelecida a internacionalização das políticas públicas, dos processos de gestão, das regras e normas necessárias para fazer funcionar os sistemas de produção e de consumo em todas as nações sob sua influência. Nesse sentido, a reiteração da importância da educação no atual estágio do capitalismo, na sua essência, constitui-se resposta às crescentes demandas para o aumento da produtividade da força de trabalho. Entendendo que o aumento da produtividade dá-se por meio da educação, sendo a educação profissional um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional, mas sem levar em conta a multiplicidade da força de trabalho fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentado (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

A tais demandas somam-se as cada vez mais intensas necessidades de controle social, derivadas diretamente da intensificação da expropriação. Tal controle busca efetivar-se tanto pela obtenção do consentimento ativo dos governados, visando a torná-los copartícipes dos processos de expropriação, quanto por meio do que denominamos de políticas de invisibilidade. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 719)

No caso do Brasil, a educação vem perdendo de forma acelerada seu caráter como direito universal à educação pública, gratuita, garantida pelo Estado, pela expansão de políticas precárias de formação focalizadas. Essas políticas são justificadas pelo discurso hegemônico, em particular, de superação da falta de força de trabalho qualificada e democratização do conhecimento, e, em geral, de desenvolvimento econômico e aumento da competitividade internacional do país.

Esse discurso traz no seu escopo duas concepções. Primeiramente, revisita a ideologia do capital humano, difundida na conjuntura de 1960 a 1989, e que, atualmente, se mantém pela incorporação da ideia determinista da educação para inclusão, ascensão e mobilidade social. A segunda concepção diz respeito às ideologias da sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, da empregabilidade, qualidade total, cidadão produtivo que, pelo discurso de que não há lugar para todos,

transforma o que é direito social, universal e coletivo em direito individual (FRIGOTTO, 2006).

No que tange, em específico, à educação profissional de nível básico, o discurso hegemônico é reforçado pela ideologia que caracteriza as múltiplas e pulverizadas ofertas formativas como igualdade de oportunidade e mobilidade social para a classe trabalhadora. O Quadro 1 mostra Programas que caracterizam as diversas ofertas formativas³⁵ destinadas, atualmente no Brasil, à classe trabalhadora.

Quadro 3: Programas de Acesso à Educação Profissional para Classe Trabalhadora

Nome do Programa / Ministério Responsável	Característica
Pronatec / MEC	Oferta educação profissional de níveis Médio, Técnico e Básico, de qualificação profissional, para jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.
Proeja / MEC	Oferta educação profissional técnica integrada ou concomitante ao Ensino Médio na modalidade de EJA. Oferta formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao Ensino Fundamental na modalidade de EJA. Oferta formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao Ensino Médio na modalidade de EJA.
Rede Certific / MEC	Reconhece e certifica saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida. O processo associa trabalho à elevação da escolaridade.
Programa Nacional de Qualificação / MTE	Oferta cursos de qualificação profissional a trabalhadores desempregados ou em risco de desemprego; e certifica saberes adquiridos pelos trabalhadores, durante sua trajetória de vida. O PNQ é constituído e implementado por meio de quatro linhas de ação: Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs), Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs), Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs); Certificação Profissional.
Centros Vocacionais Tecnológicos / MCTI	Oferta cursos de educação profissional, em sua grande maioria, de qualificação profissional, voltada para a vocação econômica local. Sendo um dos seus principais objetivos a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico em regiões onde esse acesso é deficiente.

Fonte: Elaboração própria.

³⁵ Este trabalho não pretende analisar os Programas, já bastante estudados, mas apresentar de forma sucinta um panorama atual das pulverizadas vias formativas que discutimos no texto.

Como evidenciam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), essas ofertas formativas, “propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias.” E escondem, cada vez mais, “o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Ou seja, apesar da ampliação do acesso à certificação pela expansão das diferentes vias formativas, isso não se configura em democratização da educação, já que não garante de forma igualitária o acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico para as classes dominantes e para a classe trabalhadora. Ao enfatizar o acesso à certificação, é negado aos sujeitos o direito à escolarização de caráter universal, à educação enquanto prática social, reduzindo-a a processos formativos variados e fragmentados com vistas a preparar para o trabalho, segundo a reprodução do capital. Essa política reforça o modelo de desenvolvimento desigual, combinado à nova lógica de organização do capital mundial (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013) que coaduna com a opção da burguesia brasileira em manter-se como capitalismo subordinado e dependente, sem romper com os ditames do imperialismo externo (FERNANDES, 1973).

A contradição no atual momento da política educacional está no fato de que apesar do alargamento na democratização da escola, se mantém um processo desigual, expresso pelas desigualdades nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, e também

nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de *oportunidades formativas* que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso *inclusivo*. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724) – itálicos das autoras

A análise das diferentes vias formativas para a classe trabalhadora, em especial as de qualificação profissional, tem cumprido a função de acomodar uma parcela da força de trabalho para a qual a inserção no mundo laboral não está prevista com garantias de plenos direitos. Ao contrário, a inscrição nos programas formativos

constitui um fim em si mesma, uma inserção possível nos marcos do atual contexto de expropriação do capitalismo (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013). Por outro lado, se é verdade que tem havido uma preocupação com a oferta de programas para atender aos imperativos de trabalho e educação, esta variedade e quantidade de vias formativas acaba por manter a estrutura societária que se manifesta na educação brasileira, a qual termina por traçar diferentes percursos para os sujeitos da classe dominante e da classe trabalhadora.

É nesse contexto que os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) se inserem como mais uma opção formativa para a classe trabalhadora. Esses espaços de formação estão contaminados pelas ideias de sociedade do conhecimento, empreendedorismo, competência, empregabilidade e qualificação profissional como formas de desenvolvimento econômico e inclusão social.

Diante desse quadro, em que se manifestam as contradições entre trabalho, educação, ciência e tecnologia, buscamos, ao longo deste trabalho de dissertação, reunir elementos que nos permitam responder à nossa questão central: qual a proposta de atividade educacional, profissionalizante e científico-tecnológica do CVT para a classe trabalhadora?

Assim, reunidos os elementos, buscaremos responder a questão no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – PROPOSTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAL, PROFISSIONALIZANTE E CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS

Neste capítulo, a partir da análise documental, buscamos apreender como se constituem os Centros Vocacionais Tecnológicos como política pública, desde sua criação, no ano de 2003, até o ano de 2013, mais especificamente, o modelo de atividade educacional, profissionalizante e científico-tecnológica destinado à classe trabalhadora, anunciado como promotor de desenvolvimento regional, econômico e social.

Na primeira seção, procuramos resgatar a trajetória de implementação do CVT, com o objetivo de mostrar as contradições na política de CT&I e na educação, com ênfase na descrição e crítica à política que tem como tônica a orientação da formação profissional de nível básico em tempos neoliberais e de reestruturação produtiva.

Na segunda seção, buscamos apreender as concepções político-ideológicas presentes no discurso do CVT, o qual se volta prioritariamente à oferta de cursos de qualificação aligeirados e fragmentados, tal qual a concepção de educação tecnológica; a promoção da formação para o trabalho, com foco na ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo; e a difusão e popularização de CT&I sem, no entanto, socializar o conhecimento científico e tecnológico historicamente construído.

3.1. A GÊNESE DOS CENTROS VOCACIONAIS TECNOLÓGICOS

Os CVTs têm sua gênese, no ano de 1995, no estado do Ceará, no governo Tasso Jereissati, sob a liderança de Ariosto Holanda, então secretário de Ciência e Tecnologia³⁶. Para Holanda, a criação de quarenta CVTs no estado do Ceará veio oferecer respostas aos três problemas então candentes no estado.

O primeiro refere-se ao atraso tecnológico, cujos dados foram levantados pela CPMI do Atraso Tecnológico. A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito foi instalada em 23 de maio de 1991 e, partindo do pressuposto de que o Brasil enfrentava um atraso

³⁶ Ariosto Holanda exerceu o cargo de secretário de Ciência e Tecnologia do estado do Ceará de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Desde 2003 é deputado federal. Foi filiado ao PSDB, PSB e, recentemente, ao PROS.

tecnológico, pretendia identificar as deficiências que limitavam o desenvolvimento tecnológico, com vistas a estabelecer metas de desenvolvimento científico e tecnológico a curto, médio e longo prazo para o país.

O relatório final da CPMI foi divulgado em 1994 e, dentre as recomendações, destacamos, em primeiro lugar, a necessidade de articular os setores da educação e da ciência e tecnologia no sentido de melhor aproveitar os recursos destinados a eles, reduzindo, assim, os problemas sociais, regionais e setoriais do país. Em segundo, a necessidade de estabelecer uma política educacional ampla, de modo a atender a sociedade, em geral, mas também que: (i) promovesse a capacitação científica e tecnológica da população; (ii) intensificasse a formação de quadros intermediários para atender às demandas tecnológicas do país, em especial a formação de tecnólogos demandados pelo setor industrial; (iii) o currículo das escolas de nível médio incorporasse a concepção de educação científica e tecnológica; revitalizasse os liceus de artes e ofícios para preparar pessoal no nível básico de ensino.

Como destacamos no primeiro capítulo, é nesse período que se inicia o processo de desindustrialização no Brasil e observa-se a contradição nas políticas de desenvolvimento que, por um lado, incentiva uma nova política industrial, segundo os marcos da internacionalização da economia e da tecnologia, e, por outro, diminui verbas necessárias às pesquisas e ao desenvolvimento em C&T, ao mesmo tempo que passa a incentivar a oferta de cursos de formação fragmentada e aligeirada para a maioria da classe trabalhadora.

O segundo problema, segundo Holanda, diz respeito aos apontamentos levantados pela Comissão Especial Mista do Congresso Nacional sobre o Desequilíbrio Econômico Inter-Regional, em 1991. Tendo como objetivo rever a política de desenvolvimento praticada no país, que até aquele momento teria privilegiado as regiões Centro-Sul em detrimento das regiões Norte e Nordeste, a Comissão, em seu relatório final, apontava para a necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento regional, denominado desenvolvimento sustentável, como forma de combate às desigualdades sociais e de melhoria da qualidade de vida. O relatório, além de criticar as políticas de desenvolvimento que vinham sendo aplicadas no Brasil, ressaltava a necessidade de se reformular a concepção de Estado e de desenvolvimento econômico de modo que incorporasse os ditames neoliberais, particularmente no que diz respeito à abertura ao capital estrangeiro, ao ajuste fiscal, acompanhado de desindustrialização,

desnacionalização, desregulamentação da lei trabalhista e transferência de competências do Estado (*stricto sensu*) para a sociedade civil.

O terceiro problema está relacionado à necessidade de gerar emprego nos setores da indústria e dos serviços, de modo a dar cabo da miséria.

Nesta perspectiva, o governo do Ceará implantou o CVT, que se baseia na oferta de cursos práticos-objetivos nos moldes do Planfor e demais programas destinados à educação profissional de nível básico.

Se, por um lado, o CVT volta-se para a formação em cursos fragmentados e de duração curta, por outro, se define como centro de excelência, “irradiador de conhecimento, voltado para a capacitação tecnológica da população” atuando, sobretudo, na vocação da região (BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009, p. 23). Em meio a esta contradição, os responsáveis pela concepção, ao implantar e implementar o CVT, pretendem torná-lo um referencial para as demais instituições de educação profissional.

Desde já, podemos identificar a contradição do CVT como centro de excelência, para o qual são destinadas verbas específicas, e modelo para as demais instituições que não recebem os mesmos investimentos. Sobre esse aspecto, Motta (2017) revela a desigualdade quanto às condições estruturais mínimas da educação pública brasileira, em que atualmente 0,6% das escolas do país apresenta infraestrutura mínima próxima ao padrão de escolarização e apenas 44% das escolas contam na sua infraestrutura com esgoto, água encanada, energia elétrica, sanitário e cozinha.

Como evidenciamos no segundo capítulo, é também na década de 1990 que se consolida o ideário de que o trabalho deixa de ser atividade central na produção e reprodução da vida. Assim, o conhecimento passa a assumir o lugar do trabalho enquanto produtor da riqueza de uma sociedade. Esse ideário se manifesta nos documentos oficiais produzidos nas Conferências Nacionais de Ciência e Tecnologia como, o Livro Branco, o Livro Verde, o Livro Azul, que acabam por influenciar os rumos das políticas de educação, tornando-as subordinadas, segundo Silveira (2011), às políticas de ciência, tecnologia e inovação.

O movimento de gênese do CVT está subscrito no contexto em que a produção do conhecimento na área de ciência e tecnologia deixa de ser política de governo para tornar-se política de Estado³⁷. O grupo dominante, ao entender a produção de CT&I

³⁷ Entende-se por política de governo as diretrizes e ações praticadas num determinado período e/ou governo. A política de Estado são aquelas que perpassam os anos e diferentes governos.

como resultado não do trabalho, mas do conhecimento, a torna instrumento essencial ao desenvolvimento econômico e à modernização tanto do Estado quanto do bloco regional no qual está inserido.

Segundo Silveira (2010; 2011; 2015; 2016), a concepção de educação tecnológica na contemporaneidade é completamente diversa daquela presente na obra de Karl Marx e Friedrich Engels. Desde a década de 1960, a partir das contrarreformas balizadas pelo Relatório Atcon e pelo Relatório Robbins, que a concepção de educação tecnológica envolve uma multiplicidade de instituições de ensino, organizadas sistematicamente segundo a oferta de seus cursos, os ramos do saber e o tempo necessário para a formação dos sujeitos.

Assim, a educação tecnológica é uma proposta de educação neoliberal burguesa que se volta para a formação do corpo do trabalhador coletivo, segundo a divisão internacional do trabalho, na medida em que ela se manifesta em todos os níveis e modalidades de educação, formando trabalhadores qualificados para os três setores da economia.

Nesta perspectiva, apreendemos o CVT como uma unidade de ensino dentro do espectro de múltiplas ofertas que formam a totalidade do sistema educacional brasileiro, e que não se fazem senão subordinadas ao Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

3.1.1. De política do estado do Ceará à política federal

Conforme mencionamos anteriormente, no contexto da década de 1990, a economia brasileira é marcada por um largo processo de desindustrialização e desnacionalização que intensifica a concentração e a centralização econômica nas mãos do capital estrangeiro, tendo como resultado o fortalecimento dos grandes monopólios, a internacionalização do sistema produtivo e o aumento da pobreza. Mas é também neste quadro que o CVT ganha visibilidade no governo Fernando Henrique Cardoso, por mediação do Ministério de Ciência e Tecnologia, que assume a responsabilidade de ampliá-lo para todo o país.

O que aconteceu com o CVT a partir de sua vinculação ao MCT?

Dando continuidade à política neoliberal de seus antecessores de governo, Lula da Silva, em seu primeiro mandato, torna o CVT política pública federal, no ano de

2003, vinculando-o a então recém-criada Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Secis). Com a missão institucional de promover a inclusão social por meio de ações que busquem melhorar a qualidade de vida da classe trabalhadora, cabe à Secis estimular a “geração de emprego e renda” e fomentar o desenvolvimento sustentável do país, tendo como mediação a popularização do conhecimento científico e tecnológico.

A Secis faz parte do Plano de Ação do MCTI, com dois programas basilares: (i) popularização de CT&I e melhoria do ensino de ciências; e (ii) difusão de tecnologias para inclusão e desenvolvimento social, sobre os quais estruturam-se as seguintes áreas de ação: (a) Espaços públicos de inclusão digital; (b) Projetos tecnológicos de inclusão digital; (c) Inovação e extensão tecnológica; (d) Arranjos produtivos locais; (e) Segurança alimentar e nutricional; (f) Museus e espaços de divulgação científica; (g) Divulgação científica e tecnológica; (h) Realização de olimpíadas em ciências e matemática; (i) Centros vocacionais tecnológicos.

Como parte integrante de uma secretaria de inclusão social e da ação conjunta entre MCTI e MEC, o CVT é mediação não apenas para amortecer os conflitos sociais, dada à formação das competências comportamentais e atitudinais, mas também para trazer modificações a outros programas de governo³⁸, para que tudo permaneça como está. Afinal, no mesmo ano de 2003, foi publicado, pelo Ibope, o 3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), revelando que dentre os 115 milhões brasileiros na faixa etária entre 15 e 64, 85 milhões eram considerados analfabetos funcionais ou analfabetos tecnológicos. Segundo o discurso governamental, são pessoas que não possuem a capacidade de entrar no mercado de trabalho em um contexto de economia do conhecimento.

Com base na experiência de criar quarenta CVTs no estado do Ceará³⁹, Holanda, antes de ser eleito deputado federal, elaborou o projeto “Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população”, de modo a expandir o modelo CVT por todo território nacional. Assim, o referido projeto foi submetido à apreciação do Fórum Nacional dos Secretários de Ciência e Tecnologia do país, em novembro de 2000, e da Conferência Nacional sobre Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada pelo MCT, em setembro de 2001.

³⁸ Os programas de governo constam do Quadro nº 3.

³⁹ Esta pesquisa optou por, nesse momento, não analisar as experiências de implantação e implementação do CVT no estado do Ceará, anteriores a 2003, ano em que se torna programa do governo federal.

Depois da posse de Holanda na Câmara dos Deputados, o projeto passou pelo crivo do Encontro Nacional sobre Educação Profissional – Cidadania e Trabalho, promovido pelo MEC no Parlatino – São Paulo, em outubro de 2003; do Seminário sobre Capacitação Tecnológica da População, promovido pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados, em novembro de 2005; da I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, em Brasília, em março de 2006; do Fórum dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica, em Brasília, em outubro de 2006; e da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, promovida pelo MEC, em Brasília, em novembro de 2006, para depois, então, ser submetido à Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, à Comissão de Educação e Cultura e ao Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados, no ano de 2007, agora intitulado “Centro Vocacional Tecnológico – Infovias do Desenvolvimento”.

Ao tornar-se referência do Ministério de Ciência e Tecnologia para implantar o CVT (em nível nacional) na direção do desenvolvimento socioeconômico sustentável, o documento “Centro Vocacional Tecnológico – Infovias do Desenvolvimento” configura-se uma resposta à necessidade de ampliação da expansão tecnológica apontada por diferentes segmentos do Estado, como explicitamos no início desta seção.

Nesse sentido, foram realizados o Fórum Nacional dos Secretários de Ciência e Tecnologia, em novembro de 2000, a Conferência Nacional sobre Ciência, Tecnologia e Inovação, em setembro de 2001, pelo MCT, e o Encontro Nacional sobre Educação Profissional – Cidadania e Trabalho, em outubro de 2003. Nesses três eventos apontou-se uma política de capacitação tecnológica da população que tivesse como base a educação profissional, a extensão tecnológica e a informação.

Insera-se nesse mesmo contexto, como revela Silveira (2011), o debate na 2ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação, realizada no ano de 2001, em torno das propostas do Livro Verde – Sociedade da informação⁴⁰, publicado no ano anterior pelo Ministério de Ciência e Tecnologia. Este documento defende a necessidade de um esforço contínuo de qualificação de jovens e adultos, em todos os níveis, por meio de leis, diretrizes e ações do setor educativo, “de modo a viabilizar e

⁴⁰ O Livro Verde foi elaborado e publicado para subsidiar os debates da 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, de cuja discussão foram extraídos os elementos das Diretrizes Estratégicas para o setor até o ano de 2010. Ressalta-se o projeto de longo prazo da burguesia que vai sendo ampliado e renovado a cada evento, por ela costurado, expresso no Livro Branco (2002) e Livro Azul (2010). (SILVEIRA, 2011)

sustentar no projeto de longo prazo mecanismos de gestão modernos, ágeis e eficazes que estimulem a inovação”, demonstrando, com isso, o fortalecimento da subsunção da política educativa aos propósitos da política de CT&I (SILVEIRA, 2011).

Isso se traduz numa diversidade de programas, nas áreas de difusão e popularização da ciência, de fomento a tecnologias sociais e assistivas, de inclusão digital e de inovação e extensão tecnológica para o desenvolvimento social. Trata-se, assim, de uma agenda política que, na aparência, visa democratizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico para a população em geral. A questão que fica é: a essência do fenômeno CVT coincide com sua aparência? Como Kosik (1996), entendemos que para compreender e explicar o fenômeno CVT é preciso buscar, para além das aparências, as relações e inter-relações que são próprias de sua essência e que constituem a sua totalidade. Neste sentido, vamos procurar analisar a documentação⁴¹: (i) Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs (2008); (ii) Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população (2009); (iii) Avaliação do programa de apoio à implantação e à modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): Série Documentos Técnicos 2 (2010); (iv) Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: Balanço das Atividades Estruturantes 2011 (2012); (v) Programas Estruturantes: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social (2013); 10 anos de CVT: 2003-2013 (2013), apontando seus limites e contradições.

3.1.2. O CVT e as contradições na política de CT&I e educação para o desenvolvimento social

O documento intitulado “Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos”, publicado pela Secis no ano de 2008, enfatiza a importância do CVT, que opera em torno de quatro eixos: educacional, ciência e tecnologia, econômico, trabalho.

No eixo educacional, o CVT é visto, segundo o documento, como apoio ao ensino formal de educação, na medida em que disponibiliza tempo e espaço dos seus laboratórios para as escolas públicas, mas também como apoio ao ensino a distância e, ainda, à formação de jovens e adultos por meio de cursos de qualificação de níveis básicos e técnicos.

⁴¹ Esta pesquisa não encontrou documentos sobre o CVT anteriores ao ano de 2008.

No eixo ciência e tecnologia, é vetor para difusão e popularização do conhecimento científico-tecnológico, incentivando a curiosidade e a experimentação científica, ao mesmo tempo que é parceiro da universidade e de centros de pesquisas.

No eixo econômico, o CVT é instrumento do desenvolvimento de arranjos produtivos que viabilizem o aumento da competitividade e a melhoria dos bens e serviços prestados pelas empresas locais, além de contribuir para o fortalecimento das micro e pequenas empresas.

No eixo trabalho, volta-se para a geração de emprego e renda, ao mesmo tempo que incentiva, articula e promove o desenvolvimento do empreendedorismo por meio de cursos de capacitação e/ou atualização tecnológica e gerencial. Também promove a incubação de cooperativas, micro e pequenas empresas (BRASIL/MCT/ SECIS, 2008).

Em síntese, esses quatro eixos, que se manifestam em todos os documentos oficiais, elaborados ao longo de seis anos, explicitando pela primeira vez, em âmbito federal, a concepção de CVT como elemento crucial para difundir e popularizar a ciência e a tecnologia, desenvolver a economia baseada na vocação local, ofertar uma formação de base científico-tecnológica, gerar emprego e renda, desenvolver o pensamento e ação empreendedores. Esse movimento do CVT apresenta-se, segundo os documentos oficiais, como mola propulsora da inclusão social e do desenvolvimento local.

É nesta perspectiva que o documento intitulado “Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população”, publicado em 2009, pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados, apresenta a necessidade de implementar o CVT de modo articulado ao seu tempo econômico e tecnológico, isto é, o CVT deve atrelar-se ao processo de internacionalização da economia/tecnologia, segundo a divisão internacional do trabalho, que prevê a criação de novas profissões e extinção de outras.

Concordamos com Silveira (2011) de que se trata de um movimento claro de articulação entre políticas de ciência, tecnologia e inovação e políticas educacionais como estratégia da formação do capital humano, coerentemente com a concepção de educação tecnológica burguesa. Diferentemente da concepção de educação tecnológica de Marx e Engels (2011), a qual se constitui numa unidade entre teoria e prática e, mais do que isso, que pela combinação da educação, que deve ser pública e gratuita de forma universal, com a produção material haverá efetiva democratização e a elevação da classe trabalhadora à classe dominante.

O documento “Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população” foi produzido pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados, que se baseou em dados do Ibope, de 2003, segundo os quais dos 115 milhões da população brasileira na faixa etária de 15 a 64 anos, 85 milhões são analfabetos funcionais.⁴² Com base nestes dados, o Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados aponta o CVT como mais uma política de “extensão tecnológica” capaz de formar jovens e adultos analfabetos funcionais que não teriam tempo suficiente para frequentar a escola formal (sic), mas que, no entanto, precisariam aprender ou desenvolver habilidades e competências exigidas pelo mercado (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2009). Essa concepção de educação que se manifestava no governo FHC, pelo Decreto nº 2.208/1997, permaneceu no governo Lula da Silva.

O discurso de que não falta emprego, mas sim mão de obra qualificada, é reiterado, tornando assim, e mais uma vez, a educação fator econômico. Dessa forma, o discurso oficial do CVT enfatiza que a educação tem papel fundamental na formação do “saber para o trabalho”. O “educar trabalhando” e “trabalhar educando” tornam-se essenciais para que o indivíduo mantenha-se constantemente atualizado e empregável (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2009). Esse discurso corrobora com o que evidenciamos no segundo capítulo, de que a política de CT&I articulada à política de educação vem ao encontro do movimento de reorganização do capital e de novas formas de expropriação do trabalho, subscritos na atual fase da internacionalização da economia e da tecnologia.

Embora o CVT estivesse funcionando como política de Estado desde o ano de 2003, apenas no ano de 2009 é que foi elaborado o “projeto-padrão CVT”, intitulado “Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população”, trazendo em seu bojo a ampliação da concepção de CVT, que passa a ser visto, além de uma unidade de ensino profissionalizante, como um amplo programa de extensão tecnológica.

Sobre a concepção de instituição, o projeto-padrão define o CVT como uma unidade de ensino profissionalizante, voltada para a difusão de conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e para a transferência de conhecimentos tecnológicos na área de processos produtivos, destinada prioritariamente aos jovens e adultos, tidos

⁴² Pesquisa realizada entre 2012-2015 pelo Instituto Montenegro – Ação social do Ibope, a qual resultou no Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), publicado no ano de 2016, revela que 27% da população pesquisada, na faixa etária de 15 a 64 anos, são analfabetos funcionais.

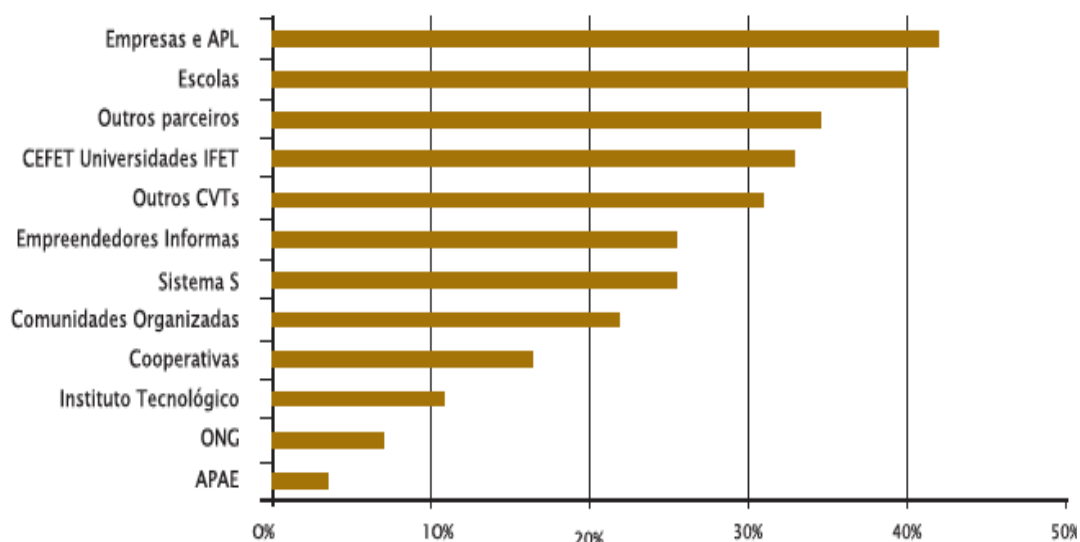
como analfabetos funcionais, que necessitariam de uma profissionalização para entrar no mercado de trabalho.

Em relação à infraestrutura, o projeto-padrão CVT especifica instalações e equipamentos de laboratório de física, laboratório de biologia, laboratório de química, laboratório de análise de solos e água, laboratório de eletromecânica, laboratório de informática, sala polivalente, biblioteca multimídia, sala de videoconferências.

Esse documento revela o caráter contraditório do CVT desde o ano de 2003, ao justificar-se como programa, na essência, que se apresenta como instrumento de combate ao analfabetismo funcional, problema este resultante de uma educação básica, direcionada para a parcela mais pobre da população, é deficitária, quando na realidade trata-se de um problema estrutural da sociedade brasileira.

É possível perceber outra contradição quando o CVT propõe formação científico-tecnológica da população mais pobre, como prioritária, uma vez que se volta para cursos aligeirados, que não oferecem sequer as bases científico-tecnológicas do processo de produção. Sobre esse aspecto, o documento deixa isso claro ao exemplificar os cursos a serem ofertados pelo CVT que são direcionados para a área de serviços técnicos: eletricista reparador, mestre de obras, técnico agrícola, bombeiro hidráulico, mecânico, técnico em refrigeração; e aqueles voltados para a área de processos produtivos: processamento de frutos, processamento do pescado, processamento de materiais de construção, processamento de alimentos.

O Gráfico 1 mostra as parcerias estabelecidas pelos CVTs que envolvem a atuação dos setores público e privado. Os dados demonstram que 33% dos CVTs firmam parcerias com instituições de ensino e pesquisa como Cefets, IFFs e universidades e 40% com escolas públicas da educação básica. Esta última, possivelmente, pelo apoio dos CVTs ao ensino nessas instituições, por meio de seus laboratórios. Em relação ao setor privados, 42% dos CVTs estabelecem parcerias com empresas e arranjos produtivos locais. Aparecem ainda como parceiros desse setor o Sistema S, cooperativas e ONG. Isso demonstra, como abordamos no primeiro e segundo capítulos, que o CVT insere-se no bojo das determinações estruturais da sociedade capitalista, as quais sujeitam as políticas públicas de educação profissional e CT&I aos interesses do setor produtivo e do mercado.

Gráfico 1: Principais parceiros dos CVTs

Fonte: Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos – 2010.

Mesmo deixando evidente o modelo de capacitação tecnológica e para qual fração da classe trabalhadora ela se destina, o projeto-padrão CVT aborda outras possibilidades para sua aplicação. Uma delas é o apoio à educação básica ao cederem seus laboratórios para aulas práticas das escolas públicas.

Outra possibilidade encontra-se no apoio que as unidades CVT, implantadas no interior dos estados federados, podem oferecer à interiorização das universidades e dos IFFs.

Combinando avanço e atraso, o ensino a distância é visto como possibilidade de dar cabo às mazelas sociais: com laboratórios de informática, ligados à internet, e salas de videoconferência, a popularização da ciência e tecnologia pode se realizar. Assim, por meio da EAD, populações distantes, à margem do saber, teriam acesso a cursos de educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis: extensão, especialização, graduação, sequencial, e outros, e, com isso, suprir a curto prazo a formação de professores leigos, agentes de saúde, agricultores, entre outros (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2009).

Ao mesmo tempo que o Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados produzia e publicava o documento “Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do

saber a serviço da população”, o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE⁴³ realizava um estudo de avaliação dos CVTs, intitulado “Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos”, iniciado nos anos 2008 e publicado no ano de 2010. Ressalta-se que somente após cinco anos da criação da Secis, a qual estão vinculados os CVTs, é que estes passam pela primeira avaliação oficial.

O resultado da avaliação aponta para algumas dificuldades no cumprimento dos principais objetivos dos CVTs: por manterem a sua concentração nas regiões Nordeste e Sudeste; por apenas 15% deles possuírem laboratórios vocacionais; e por constar que o atendimento ao público nas unidades ainda era bastante reduzido. A avaliação revela que, ao longo de seis anos da sua implantação e implementação, os CVTs não conseguiram popularizar a ciência e tecnologia no país.

O documento chama atenção para o pouco apoio que os CVTs teriam dado à educação básica uma vez que apenas 1/3 das unidades sequer contavam com laboratório de ciências. Nesse documento, é possível apreender outras contradições do projeto CVT, como veremos a seguir.

Em sua primeira análise é verificada a distribuição territorial das unidades (Figura 1).

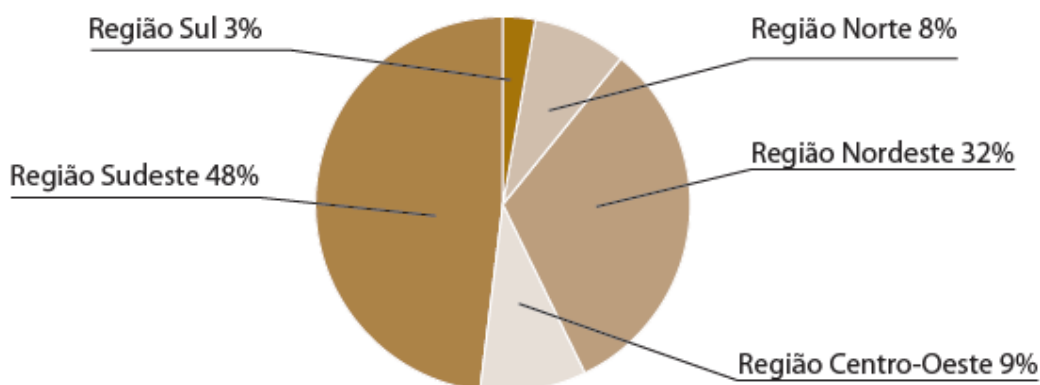
⁴³ O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) é uma associação civil sem fins lucrativos que atua em parceria com o governo federal, sendo qualificada como Organização Social, trabalhada sob a supervisão do Ministério da Ciência e Tecnologia. O CGEE, como organização privada, atua, no âmbito do Estado, nas áreas de prospecção, avaliação estratégica, informação e difusão do conhecimento. E tem se constituído como instituição de referência para o suporte contínuo de processos de tomada de decisão sobre políticas e programas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

Figura 1: Distribuição territorial dos CVTs



Fonte: Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos – 2010.

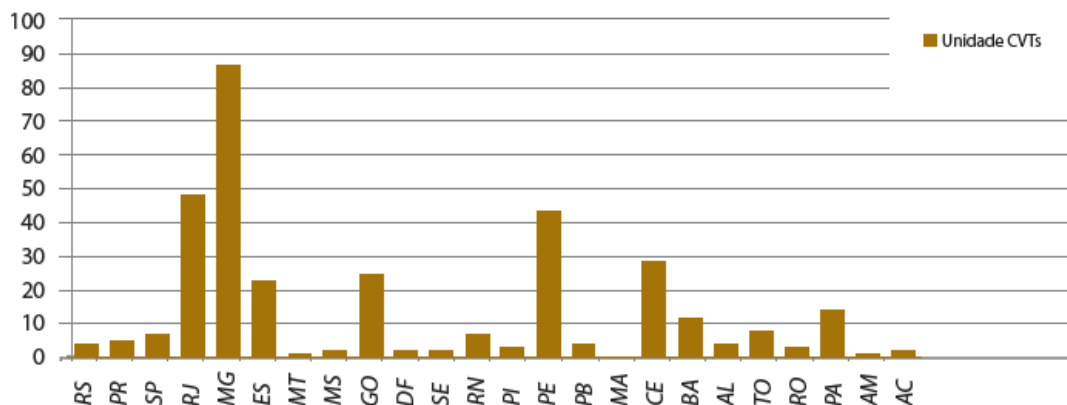
Até 2008, as regiões Nordeste e Sudeste eram detentoras de 80% das unidades de CVT de todo o país. Enquanto os outros 20% estão distribuídos nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição regional por unidades do Programa CVT, 2003-2008

Fonte: Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos – 2010.

Mesmo se tratando de uma proposta que não avança na socialização do conhecimento produzido histórico e socialmente, é possível apontar com o Gráfico 2 a contradição entre popularização e democratização. Aliás, cabe perguntar o que significa popularização para o bloco no poder.

Esse perfil concentrador do CVT se acentua quando observamos sua distribuição nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará e Pernambuco, que concentram, juntos, 61,05% das unidades, sendo que o maior número de unidades está localizado no estado de Minas Gerais, com 88 unidades, seguido do estado do Rio de Janeiro, com 49 unidades, enquanto Pernambuco e Ceará possuem, respectivamente, 44 unidades e 29 unidades. (Gráfico 3)

Gráfico 3: Distribuição do Programa CVT por UF (2003-2008)

Fonte: Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos – 2010.

Os dados dos Gráficos 2 e 3 e da Figura 1 mostram a contradição presente no CVT quando da sua implantação como política pública de CT&I e educação para o desenvolvimento regional e social: se, por um lado, pretende combater o desequilíbrio inter-regional latente no país, através da distribuição de investimentos mais equânimes, de outro, implanta suas unidades de tal modo que mantém a sua concentração em determinados estados e regiões.

Outro aspecto analisado pelo documento “Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos” foram as parcerias do CVT firmadas com outras instituições. A questão das parcerias para essas unidades é apresentada não apenas neste documento de avaliação, mas também em outros documentos⁴⁴, como forma de alavancar recursos e buscar competências externas a ele, sendo possível, dessa maneira, garantir sua sustentabilidade financeira e o acesso a conhecimentos e tecnologias dos seus parceiros. As parcerias também são vistas, segundo o documento, como “importantes para a construção de uma plataforma de convergência de políticas públicas voltadas à qualificação profissional” (BRASIL/CGEE, 2010, p. 46).

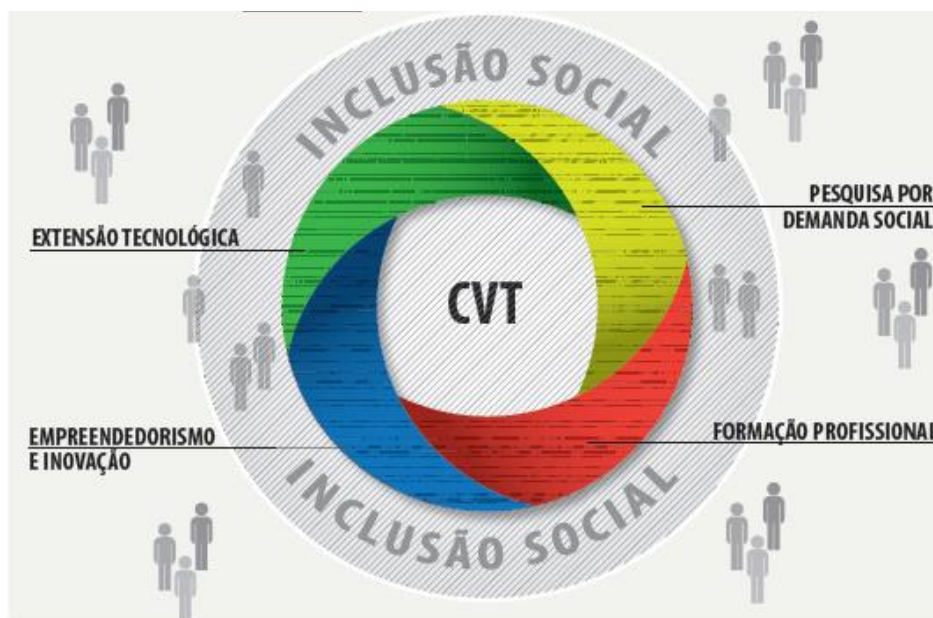
Em relação aos CVTs e o seu apoio ao ensino básico, a avaliação traz uma contradição quando apresenta as parcerias institucionais com as escolas em segundo lugar, e

⁴⁴ Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs (2008) e Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011 (2012).

justifica esse alto índice segundo a hipótese de utilização dos seus laboratórios pelas escolas públicas, e, ao mesmo tempo, mostra que apenas 1/3 dos CVTs analisados possuía os laboratórios, portanto, ao não oferecer uma estrutura de apoio, exerciam pouco destaque em espaços de educação básica.

No ano de 2012, o CVT passa por uma modificação em sua concepção institucional, publicada no documento Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação, que faz um balanço das atividades na área de ciência e tecnologia. Esta modificação não muda seu perfil originário, mas põe foco na concepção do CVT, enquanto um ambiente tecnológico, articula a pesquisa por demanda social, a educação profissional, a extensão tecnológica e o empreendedorismo e inovação (Figura 2), voltando-se para o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, a inserção social e a redução da pobreza. Contudo, o CVT continua operando sobre quatro eixos: educacional, científico-tecnológico, econômico-social e trabalho.

Figura 2: Eixos de atuação do CVT



Fonte: 10 anos de CVT: 2003-2013.

A modificação da concepção institucional do CVT ocorre em consonância com os planos e metas formuladas na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – ENCTI (2012-2015). Nesse documento são destacados os programas prioritários, os

desafios, as fontes de recursos e as estratégias para o desenvolvimento em CT&I durante o período de quatro anos. A ENCTI se estrutura em nove programas prioritários: TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação; Fármacos e Complexo Industrial da Saúde; Petróleo e Gás; Complexo Industrial da Defesa; Aeroespacial; Nuclear; Fronteiras para a inovação; Fomento da economia verde; CT&I para o Desenvolvimento Social. Esses programas se estruturam em torno de três focos prioritários das ações do MCTI, que visam à popularização da CT&I e à melhoria do ensino de ciências; à inclusão produtiva e social; e às tecnologias para cidades sustentáveis.

O CVT é apresentado como ação na ENCTI, dentro do programa prioritário de CT&I para o Desenvolvimento Social. Destaca-se nesse documento a preocupação de que a CT&I seja um instrumento para a promoção do desenvolvimento social do país,

tendo como base um conjunto de ações e programas de governo voltados para o desenvolvimento e a reaplicação de tecnologias sociais com vistas a transferência de tecnologias para empreendimentos individuais e micro e pequenas empresas e a promoção de atividades de extensão tecnológica para a inclusão produtiva e social. (BRASIL/MCTI, 2012, p. 86)

Não por acaso, o foco do desenvolvimento social nas políticas de CT&I é parte das orientações da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, da qual resultou, no ano de 2010, a publicação do Livro Azul – CT&I para o desenvolvimento sustentável.

Além de reafirmar visões apontadas nas edições anteriores, no Livro Verde (2000), o destaque é para o papel preponderante da educação como capaz de garantir a entrada do país na sociedade do conhecimento, e no Livro Branco (2002), destaca a necessidade do investimento em CT&I, bem como na consolidação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, para construção de um país mais dinâmico, competitivo e socialmente mais justo, com vias à inserção do Brasil no estágio atual da internacionalização da economia (SILVEIRA, 2011).

O que o Livro Azul (2010) acrescenta é a questão do desenvolvimento em CT&I com base na agenda da sustentabilidade e o apoio à inclusão social através de programas destinados a reduzir o desequilíbrio regional nas atividades de ciência e tecnologia.

Segundo o Livro Azul, a incorporação do desenvolvimento social na agenda de CT&I constitui-se um passo político de suma importância para o país avançar no crescimento das atividades de popularização da C&T, na difusão de tecnologias sociais

e da economia solidária e na ampliação do uso de tecnologias. Para tanto, recomenda que a popularização da ciência e tecnologia envolva a articulação entre universidades, instituições de pesquisa, organismos governamentais e a sociedade civil; e o estabelecimento de políticas e programas específicos para a difusão, apropriação e uso da CT&I para o desenvolvimento local e regional e para estimular empreendimentos solidários, dentre os quais se destacam os CVTs.

Desse modo, o Livro Azul elege a CT&I como um elemento fundamental

para a conquista da cidadania, para a democratização da vida social, para a segurança individual e coletiva dos cidadãos e para a elevação da qualidade de vida. Ela pode contribuir muito para a redução da informalidade, para o direito a cidade e para a melhoria das condições no campo. Mobilizar a criatividade e a inteligência coletiva dos brasileiros para resolver problemas sociais é um desafio permanente; fornecer-lhes condições e recursos adequados para isto é uma das funções do poder público. Aos movimentos sociais devem ser garantidos espaço e estímulos para participarem da elaboração de políticas públicas e de seu acompanhamento. (LIVRO AZUL, 2010, p. 90-91)

Essas diretrizes estão alicerçadas sob o ideário de que a CT&I desempenha papel central nos processos de mudança social, ao relacionar a resolução da problemática do subdesenvolvimento, da pobreza e da exclusão com a dimensão tecnológica voltada para moradia, produção de alimentos, energia, acesso ao conhecimento e a bens culturais, transporte, ambiente e organização social. Nesse sentido, surge o conceito de tecnologias sociais⁴⁵, entendidas como tecnologias desenvolvidas como meios para resolver problemas sociais e ambientais, “gerando dinâmicas sociais e econômicas de inclusão social e de desenvolvimento sustentável” (OTTERLOO et al., 2009, p. 27).

A inserção de termos como “tecnologias sociais”, “desenvolvimento sustentável”, “inclusão social”, “desenvolvimento social”, todos sob o aporte geral da temática “responsabilidade social”, no documento do CVT de 2012 remete à relação imperialismo e dependência, bem como à opção política da burguesia brasileira

⁴⁵ A partir de meados da década de 1960, começou a proliferar a produção de tecnologias denominadas “apropriadas”, “intermédias”, “alternativas” ou, mais recentemente, “inovações sociais”, “*grassroots*”, e atualmente, tecnologias sociais. O objetivo explícito dessas tecnologias tem sido responder à problemática de desenvolvimento comunitário, de geração de serviços e de alternativas tecnoproductivas em cenários socioeconômicos caracterizados por situações de extrema pobreza (em diferentes países subdesenvolvidos da Ásia, da África e, em menor escala, da América Latina). (OTTERLOO et al., 2009, p. 26)

associada e subordinada ao capital internacional, por mediação não apenas do Estado, mas também dos organismos supranacionais.

Silveira (2015b) explica que embora os organismos supranacionais atuem como um partido político do capital, tendo “papel decisivo nas orientações de ordem política, assistência técnica, metodológica e financeira no que diz respeito à ‘reestruturação’, ‘modernização’, ‘desenvolvimento econômico’ e ‘democratização’ dos Estados-Nação” (p. 369), eles também levantam bandeiras de interesse da classe trabalhadora no que tange à “inclusão social”, ao “combate à pobreza”, ao “combate à iniquidade”, à “democratização da educação” e à “internacionalização da educação”. Com isso, os organismos supranacionais promovem “a reforma cultural, intelectual e educacional da sociedade operando nas contradições entre classes sociais”. (p. 343)

Desse modo, a questão social aparece em destaque nos documentos dos organismos supranacionais, seja para a formação dos trabalhadores ajustada às demandas das novas formas de reprodução do capital, seja para eliminação da pobreza. No entendimento da política neoliberal, a eliminação da pobreza e a diminuição das desigualdades através da ampliação do acesso das camadas mais pobres a alguns benefícios econômicos e sociais constituem forma de estabilidade política.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) acrescentam que, nos documentos⁴⁶ produzidos por esses organismos, o desenvolvimento sustentável se destaca por ser fundamental para o crescimento econômico e a promoção da igualdade. Dentro dessa lógica, a questão da pobreza é combatida por meio de uma formação voltada para valores como autonomia, solidariedade e capacidade de iniciativa, de modo que as pessoas assumam a responsabilidade na resolução das problemáticas individuais e de suas comunidades. Trata-se de uma formação que promova a coesão social e não tensione a ordem estabelecida.

⁴⁶ Os documentos analisados pelas autoras são: a declaração resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, financiada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo as Nações Unidas para a Infância), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial; o documento econômico da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) *Transformación productiva con equidade*, de 1990; o relatório Delors, produzido pela Unesco entre 1993 e 1996; as diretrizes aprovadas pelo Comitê Regional Intergovernamental em 1993, conhecidas como Promedlac (Proyecto Principal de Educación em América Latina y Caribe) V; e o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1995, pelo Banco Mundial.

Ressaltamos que o CVT está inserido no processo de reestruturação dos programas sociais preconizado pelo neoliberalismo, o qual visa descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações mais pobres.

Segundo Draibe (1993), a reestruturação dos programas sociais no neoliberalismo tem como foco a eliminação da pobreza, mas sob razões do desenvolvimento econômico. No entendimento neoliberal, o entrave à modernização das economias encontra-se no fato de as grandes camadas da população não terem acesso a bens e serviços básicos. Isto também se torna um problema, já que os desequilíbrios sociais causam descontentamento da população, que pode voltar-se contra o Estado. Sendo assim, a questão social ganha destaque nas diretrizes dos organismos supranacionais, seja para formação de capital humano nos marcos da reestruturação produtiva e da divisão internacional do trabalho, seja para o combate à pobreza, que emperra o desenvolvimento, impedindo o acesso das populações mais pobres à produção e ao consumo, e ocasiona instabilidade política.

A ENCTI, no programa prioritário de CT&I para o Desenvolvimento Social, apresenta três vertentes principais que orientam suas ações: a popularização da CT&I e a melhoria do ensino de ciências, a inclusão produtiva e social e a tecnologia para cidades sustentáveis. Sendo os CVTs, segundo destaca a ENCTI, uma ação dentro da vertente inclusão produtiva e social, são concebidos como unidades voltadas prioritariamente para a difusão de atividades de extensão tecnológica, com ênfase na implantação de laboratórios orientados para o apoio e desenvolvimento das vocações econômicas locais e das oportunidades de inserção ocupacional e de geração de renda.

Isso demonstra que o CVT se constitui como política de enfrentamento da questão social para o desenvolvimento e redução da pobreza, em que articula CT&I e educação com foco na inclusão produtiva e social. Entende-se a inclusão, segundo a concepção burguesa, enquanto demanda do processo de desenvolvimento, como retirar os trabalhadores mais pobres da tutela do Estado, tornando-os minimamente produtivos e inseridos no consumo. Essa demanda atrela-se à necessidade, cada vez mais intensa, de controle social resultante da intensificação da expropriação do capital. Tal controle se efetiva “tanto pela obtenção do consentimento ativo dos governados, visando a torná-los copartícipes dos processos de expropriação, quanto por meio do que denominamos de políticas de invisibilidade” (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013).

No âmbito da Secis, a inclusão social e produtiva torna-se o programa estruturante II, em que vincula as ação de Implantação e Modernização de Centros

Vocacionais Tecnológicos e Tecnologias para Inclusão Social, priorizando cinco grandes temáticas: Pesquisa e Inovação nos Arranjos Produtivos Locais; Desenvolvimento dos Territórios da Cidadania; Agricultura Familiar de Base Ecológica – Agroecologia; Desenvolvimento das Regiões Norte e Nordeste; Desenvolvimento de Comunidades Tradicionais. “Além da articulação com esses projetos prioritários, os CVTs permanecem atuando de maneira transversal em outros programas estruturantes, como o de Segurança Alimentar e Nutricional e o de Tecnologias para Cidades Sustentáveis” (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013a).

Os objetivos do CVT, nessa modificação da concepção institucional, feita no ano de 2012, são:

- Promover a inclusão e o desenvolvimento social sustentável por meio da articulação de ações governamentais, especialmente a promoção da extensão tecnológica articulada à pesquisa aplicada e à educação profissional e tecnológica.
- Promover a articulação entre pesquisa aplicada, extensão tecnológica e educação tecnológica e profissional orientadas ao desenvolvimento das vocações econômicas locais e à melhoria da qualidade de vida, principalmente das populações em situação de extrema pobreza e de baixa renda.
- Identificar e desenvolver, baseado nas demandas locais e em metodologias participativas, conhecimentos, técnicas e tecnologias sociais com foco no aprimoramento dos sistemas produtivos locais.
- Apoiar ações de democratização das informações e a popularização da ciência e tecnologia.
- Promover a articulação dos diversos atores sociais locais e regionais por meio da proposta de gestão compartilhada do CVT. (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013a, p. 42)

Os principais parceiros na implantação e gestão do CVT são as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF); os Institutos de Ciência e Tecnologia vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES); as Unidades de Pesquisa (UP) vinculadas ao MCTI; prefeituras e governos de estados, por meio das secretarias responsáveis pela pasta de ciência e tecnologia; empresas públicas e privadas; arranjos produtivos locais e organizações sociais, que se articulam como mostra a Figura 3.

Figura 3: Rede de parceiros que constituem o CVT



Fonte: 10 anos de CVT: 2003-2013.

Todas essas referências que conceituam o CVT e o instituem como principal ação para inclusão social em CT&I parecem corroborar o ideário que afirma ser a falta de acesso da população à tecnologia, entendendo aqui população como os grupos mais pobres da sociedade, o entrave para o desenvolvimento social. Esse entendimento escamoteia o fato de que a desigualdade social é inerente às contradições do sistema capitalista. Por tanto, desenvolvimento e/ou inclusão social, na sociedade capitalista, estão atrelados às demandas do processo de produção e acumulação.

Concordamos com Kuenzer (2006), ao dizer que na lógica da sociedade capitalista, na qual se produzem relações produtivas e sociais com a finalidade principal de valorização do capital, não há inclusão efetiva. Como também não há possibilidades de existência de práticas pedagógicas autônomas, mas apenas contraditórias, definidas por projetos, financiamentos e gestões que dependem de opções políticas. Sendo assim, não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível, com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe. O desafio, para a autora, está em romper com este círculo,

o que demanda novas leituras, propostas e práticas a partir da ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e na gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho, tendo sempre em mente que não é possível fazê-lo sem criar oportunidades dignas de trabalho. (KUEZER, 2006, p. 907)

Sob esse entendimento, o paradigma da CT&I como forma de inclusão social não superará as desigualdades sociais, porque sua atuação busca resolver essa problemática tendo como foco as consequências conjunturais e não atacar as determinações estruturais do modo de produção capitalista.

Tal constatação leva-nos a indagar se a inclusão proposta pelo CVT de fato representa uma estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais ou o que se almeja é conformar os trabalhadores por meio de uma aparente igualdade de oportunidades educacionais, de inserção e permanência no mercado de trabalho.

3.2 O CVT COMO EXTENSÃO TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO: O QUE ISSO SIGNIFICA?

Nesta seção, pretendemos analisar os conceitos que norteiam os principais eixos de atuação do CVT, dentre eles, a extensão tecnológica, a formação profissional e o empreendedorismo e a inovação. Buscaremos compreender de que modo esses eixos se manifestam como política pública de CT&I e educação profissional para a inclusão social destinadas às camadas mais pobres da população.

3.2.1. Extensão tecnológica por demanda social: no discurso do desenvolvimento local a solução para a crise do capital

Uma das finalidades e características dos CVTs é promover a extensão tecnológica, visando a difusão e promoção de CT&I, em que articule a orientação de suas ofertas formativas em benefício dos Arranjos Produtivos Locais (APL). Dessa

forma, o papel dos CVTs está intrinsicamente vinculado ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

O documento 10 anos de CVT: 2003-2013 conceitua extensão tecnológica como toda atividade que visa a promover a inclusão produtiva e social por meio do apoio ao desenvolvimento, à aplicação e à disseminação de tecnologias consideradas adequadas às demandas sociais e às vocações econômicas locais. Nesse sentido, o CVT destina-se à formação, ao treinamento e à requalificação dos trabalhadores e de outros interessados envolvidos potencial ou diretamente com as produções regionais ou locais consideradas, inclusive na oferta, bases formativas associadas a tecnologias de ponta, como informática, biotecnologias etc., bem como a prestação de apoio ao setor produtivo regional ou local, mediante a prestação de serviços tecnológicos em geral — como os de tecnologia industrial básica, assistência técnica, assessoria em transferência de tecnologia e questões de propriedade intelectual —, a realização de serviços técnicos básicos e a difusão de informações e conhecimentos técnico-científicos (BRASIL/CGEE, 2010, p. 30).

A extensão tecnológica tem como objetivo aproximar a comunidade científica da população, por meio de trocas de experiências e transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos, em ações conjuntas entre profissionais da área acadêmica e a sociedade, com vias à construção de uma sociedade mais justa. No âmbito da Secis, a extensão tecnológica tornou-se um programa no ano de 2003, juntamente com o programa CVT.

No discurso oficial do MCT, a extensão tecnológica surge como ação articulada que contribui para a inclusão social e econômica das parcelas populacionais mais vulneráveis. Tendo como parâmetro as potencialidades locais, ampara-se nas mais diversas técnicas, produtos e metodologias para transformar a realidade social de localidades atingidas pela pobreza e exclusão social.

Nesse sentido, o modelo de extensão tecnológica no Brasil tem se constituído em política pública, a qual articula CT&I, desenvolvimento econômico social, educação profissional e incentivo ao micro e pequeno empreendedorismo, com vistas às demandas do mercado. Essa característica fica explícita na fala do deputado Ariosto

Holanda⁴⁷, no Seminário Extensão Tecnológica no País — o conhecimento a serviço da população⁴⁸, ao dizer que a extensão tecnológica

seria o mecanismo mais ágil e flexível para levar o saber a todos aqueles que não tendo mais tempo de ir para uma escola formal, precisam adquirir novos conhecimentos.

Não se pode negar que num mundo submetido a rápidas mudanças tecnológicas, o emprego e a produção dependem em grande parte do acesso fácil, por parte dos trabalhadores e das micro e pequenas empresas, às novas habilidades e inovações tecnológicas exigidas pelo mercado.

Não basta popularizar oportunidades para consumir. É preciso capacitar a população para que ela possa trabalhar e produzir. É preciso definir ações que abram caminhos para que as micro e pequenas empresas tenham acesso não só ao crédito mas também às inovações que melhorem o seu processo ou produto. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, p. 11)

O CVT, como modelo de extensão tecnológica (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013b), tem como área prioritária de atuação os arranjos produtivos locais. Os APLs são conceituados como ajuntamentos empresariais, localizados em um mesmo território, que apresentam concentração de atividades similares ou interdependentes, e mantêm articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros agentes locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições financeiras e de ensino e pesquisa, como promotores do desenvolvimento local e regional (CASSIOLATO; LATRES, 2003).

Esse formato organizacional, em que são privilegiadas a interação e a atuação conjunta dos mais variados agentes, vem se consolidando sob o discurso de ser o mais adequado para promover a geração, aquisição e difusão de conhecimento e inovações. Mais do que isso, considera-se que a competitividade de empresas e outras organizações depende da amplitude das redes nas quais se inserem, bem como do modo como se utilizam delas (CASSIOLATO e LATRES, 2003).

⁴⁷ Destacamos, anteriormente, neste trabalho, o deputado Ariosto Holanda como o idealizador dos Centros Vocacionais Tecnológicos.

⁴⁸ O Seminário “Extensão Tecnológica no País – o conhecimento a serviço da população” foi realizado, em 2010, pela Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados, em atendimento ao requerimento feito pelo deputado Ariosto Holanda. Fizeram parte da mesa de abertura do Seminário, além do deputado Ariosto Holanda – membro da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática e relator do estudo, o deputado Guilherme Afif Domingos – ministro da Secretaria da Micro e Pequena Empresa, o deputado Paulo Abi-Ackel – presidente da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, o doutor Marco Antônio – secretário Nacional do Ensino Técnico e Tecnológico do MEC e o professor Oswaldo Duarte – secretário da Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do MCTI. O Seminário destacou a necessidade de se discutir um amplo programa que aponte as diretrizes, metas e estratégias que possam consolidar uma rede de extensão tecnológica no país. Não sem razão, em 2012, o CVT, ao passar por uma reestruturação conceitual, elege a extensão tecnológica como um dos seus principais eixos de atuação.

Cassiolato e Lastres (2003) explicam que, nesse novo padrão de organização empresarial, o papel da inovação destaca-se ainda mais como fator estratégico de competitividade dinâmica e sustentabilidade de empresas e demais organizações, as quais podem ser formais ou informais.

O caráter crescentemente complexo e dinâmico dos novos conhecimentos requer uma ênfase especial no aprendizado permanente e interativo, como forma de indivíduos, empresas e demais instituições se tornarem aptos a enfrentar os novos desafios e se capacitarem para uma inserção mais positiva no novo cenário. (CASSIOLATO; LATRES, 2003, p. 10).

Entende-se que a participação em tais formatos organizacionais é estratégia para empresas de todos os tamanhos, mas particularmente para as micro e pequenas empresas e cooperativas locais, ajudando-as a superar barreiras a seu crescimento e a produzir e comercializar seus produtos em mercados nacionais e até internacionais. Desse modo, os APLs, reunindo empresas desse tipo, são elevados ao patamar de suma importância para regiões com baixo índice de desenvolvimento econômico social e com baixo índice de emprego.

Figurando no quadro da política de CT&I, de desenvolvimento regional e da política industrial, os APLs ganham destaque no Brasil nos governos Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), caracterizando-se como ações inter-relacionais de políticas públicas. Compreender como se constitui essa inter-relação faz-se necessário para analisarmos como o CVT se insere enquanto política de CT&I para o desenvolvimento social, no geral, e o seu papel como unidade de formação profissionalizante, científico-tecnológica, em particular, com base distributiva focalizada nos APLs.

A implantação e a implementação dos CVTs, bem como seus impactos locais com ofertas educativas, principalmente em regiões de baixo desenvolvimento econômico social, justificam-se na perspectiva do local e regional como alternativa para o avanço do desenvolvimento nacional.

Sobre esse aspecto, concordamos com Brandão (2007) quando afirma ser equivocada a crença de que o desenvolvimento local pode resolver os problemas que são de ordem estrutural. O foco no desenvolvimento local insere-se no modo atual de reprodução do capital, o qual emprega novos sentidos e ordenamentos às aglomerações econômicas, e, assim, escamoteia interesses que ultrapassam a esfera da localidade.

A endogenia exagerada das localidades crê piamente na capacidade das vontades e iniciativa dos atores de uma comunidade empreendedora e solidária, que tem controle sobre seu destino e procura promover sua governança virtuosa lugareira. Classes sociais, oligopólios, hegemonia etc. seriam componentes, forças e características de um passado totalmente superado, ou a ser superado.

Nesse contexto, o local pode tudo e, diante da crescente sensibilidade do capital às variações do lugar, bastaria mostrar-se diferente e especial, propagandeando suas vantagens comparativas de competitividade, eficiência, amenidades etc., para ter garantida sua inserção na modernidade. (BRANDÃO, 2007, p. 38-39)

Os CVTs assumem importante papel no qual a CT&I, em sua articulação com extensão tecnológica, formação profissional e produção econômica local, é condição fundamental, de desenvolvimento nacional pela via da superação das desigualdades regionais e sociais. Contudo, cabe indagarmos se essa política é capaz de superar a condição dependente do Brasil diante da divisão internacional da economia e do trabalho.

3.2.2. Sobre o ideal e real na formação profissional tecnológica

Como vimos na primeira seção, uma das características preponderantes do CVT expressas em seus documentos oficiais é sua destinação à formação profissional, científica e tecnológica. Sobre esse aspecto, nossa pesquisa, ao buscar compreender a proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica do CVT e a concepção de educação tecnológica na contemporaneidade, tenta desvelar como se manifestam essas propostas nesse espaço de formação para o trabalho. Em outras palavras, que formação profissional, científica e tecnológica é essa destinada à classe trabalhadora?

O documento de 2008, primeiro a instituir as regras para o financiamento do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos, deixa explícito que os CVTs são unidades de formação profissional básica, técnica ou tecnológica direcionadas à capacitação tecnológica da população voltada para as oportunidades de inserção profissional/produção que se manifestam num determinado momento na região onde está implantado. Porém, mesmo proclamando o CVT como uma unidade de formação nos três níveis de educação profissional, ao abordar na prática como essa formação se dará, o documento revela que

o CVT destina-se à capacitação técnica de trabalhadores de todas as idades por meio de cursos de qualificação, ou seja, para o nível básico. Isso revela uma discrepância entre o conceito de CVT, inclusive como “centro de excelência” na difusão de CT&I, e sua aplicabilidade.

Reiterando essa característica, o documento de 2010, que avalia o Programa CVT, além de fortalecer a concepção de CVT como uma unidade de formação profissional básica, ele revela sua intencionalidade ao definir educação profissional com a finalidade de fornecer qualificação especializada de mão de obra. Mais do que isso, que deve estar em sintonia com as demandas do setor produtivo, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico das regiões, sendo isso de suma importância para reduzir as desigualdades econômicas e sociais. O Estado, nesse aspecto, tem o papel de antever as necessidades de qualificação profissional de médio e longo prazo e desenvolver sistemas educativos que possam formar as pessoas nas diferentes profissões e qualificações requeridas, quer diretamente, quer através de incentivos ao setor privado (BRASIL/CGEE, 2010).

Ainda sobre o atendimento ao setor produtivo, o mesmo documento mostra que o CVT serve a esse setor por duas vertentes que se articulam. A primeira, desenvolvendo ações de educação tecnológica e treinamento de mão de obra essenciais ao avanço das empresas regionais ou locais. A segunda, prestando assistência científica, técnica e tecnológica de modo a aprimorar a eficiência produtiva dessas mesmas empresas (BRASIL/CGEE, 2010). Entendemos, com isso, que o CVT atende ao capital não apenas oferecendo formação de capital humano, mas também transferindo conhecimentos para aumento de sua produção e mais competitividade, o que corrobora, com a análise de Silveira (2011), quando afirma que a integração das políticas de C&T, educação e desenvolvimento econômico forma um bloco estratégico de desenvolvimento de ciência e tecnologia com vistas à internacionalização da economia.

Mas de que formação profissional estamos falando? Ou que formação profissional predomina nos CVTs? Como resposta a essa pergunta, o documento “Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011” caracteriza formação profissional, no âmbito do CVT, como as “atividades destinadas à aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão”. E volta-se para a aquisição de competências profissionais de âmbito prático. Essa explicação demonstra a divisão clara entre trabalho intelectual e trabalho manual

que, expressa pela divisão social do trabalho no capitalismo, corrobora a clássica dualidade da educação brasileira. Típica do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, ao designar as funções laborais dos técnicos, gestores, operadores e detentores do conhecimento científico e tecnológico, define trajetórias educacionais distintas para os dirigentes e os trabalhadores. No Brasil, como explica Kuenzer,

essa diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. (KUENZER, 2007, p. 1156)

Ainda em resposta a pergunta feita anteriormente, a Tabela 1 evidencia que o grande destaque dos CVTs encontra-se na oferta de cursos profissionalizantes de curta duração. O documento “Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos”, ao avaliar esses dados, constatou que dos 41 CVTs implantados da amostra, 35 (87,8%) declararam ter cursos profissionalizantes em várias áreas, o que de fato não surpreende.

Tabela 1: Tipo de ensino realizado pelo CVT, por Região e UF

Região	UF	Curso profissionalizante de curta duração (Eletricista bombeiro hidráulico Mecânico)	Técnico de nível médio (Reconhecido pelo MEC)	Tecnólogo de nível Superior (Reconhecido pelo MEC)	Graduação (Reconhecido pelo MEC)	Outro	Total
		%	%	%	%	%	
Nordeste	AL	-	-	-	-	-	0
	BA	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2
	CE	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	3
	MA	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
	PB	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
	PE	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	62,5%	8
	PI	-	-	-	-	-	0
	RN	-	-	-	-	-	0
	SE	-	-	-	-	-	0
	Total	40,0%	20,0%	0,0%	0,0%	40,0%	15
Sudeste	ES	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
	MG	35,7%	0,0%	0,0%	0,0%	64,3%	14
	RJ	44,4%	22,2%	0,0%	0,0%	33,3%	9
	SP	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
	Total	36,0%	8,0%	0,0%	0,0%	56,0%	25
Sul	PR	-	-	-	-	-	0
	RS	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
	Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
Total Brasil		36,6%	12,2%	0,0%	0,0%	51,2%	41

Fonte: Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e à Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): série documentos técnicos – 2010.

Observamos na Tabela 1 que os CVTs desempenham papel nulo na educação superior. Em relação ao Ensino Médio Técnico, das 41 unidades implantadas, poucas desempenham papel relevante nesse nível de formação. Isso demonstra que os CVTs, apesar de prever no seu documento fundante a articulação com a educação básica, isso não se manifesta na sua realidade.

O documento de 2010 já mostrava a tendência do CVT caracterizado como unidade formativa para a oferta de cursos FIC ou popularmente chamados de cursos de qualificação profissional. Esses cursos não têm diretrizes curriculares definidas, ficando a organização de seu currículo sob a responsabilidade das instituições que os ofertam. Os cursos FIC têm duração rápida, entre 3 e 6 meses, e carga horária entre 160 horas e 400 horas. Atualmente, os cursos FIC são classificados pelo MEC no Guia Pronatec de Cursos FIC e está dividido em 12 eixos tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade

e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança. O Guia tem como base o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), no qual são regulamentadas e descritas as profissões, apresentando, brevemente, a atuação de cada profissional.

Conforme exposto no segundo capítulo, observou-se nos anos 2000 um processo de expansão da educação profissional que não significou a generalização de ofertas integradas de educação geral e profissional, mas sim uma nova forma de distribuição educacional expressa pela oferta distinta de formação, cabendo à parcela mais pobre dos trabalhadores a oferta massiva de certificação por meio de programas de qualificação profissional, como no caso o CVT.

As características dos cursos FIC, em especial a baixa carga horária, indicam a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho simples, com o intuito de propiciar saberes voltados ao treinamento em determinada atividade e não necessariamente propagar saberes científicos e tecnológicos de mais complexidade e socialmente necessários.

Em relação ao CVT, essa característica expressa a contradição na articulação de C&T e educação profissional. Ao mesmo tempo que autoproclama-se “centro de excelência” em C&T, o CVT destina-se a formar pessoas informando sobre as inovações tecnológicas (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013b), e não formar em conhecimentos científicos e tecnológicos construídos historicamente. A sua extensão tecnológica destina-se a levar informações e novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de serviços técnicos, melhoria de produtos e identificação de oportunidades empreendedoras (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013b), demonstrando, com isso, que a formação profissional ofertada nessas unidades tem um caráter utilitarista de formação de mão de obra, voltada para as necessidades da produção local e as variações do mercado de trabalho.

Marx, ao analisar como se consolida a sociedade capitalista, explica que o capital impescinde de trabalho simples e trabalho complexo que formam o corpo do trabalhador coletivo. Dessa forma, a divisão internacional do trabalho demanda por trabalho em todos os níveis. Sendo o CVT uma ação do MCTI para a inclusão produtiva e social, volta-se à qualificação de trabalhadores para atuarem em postos de trabalho que não exijam altos níveis de formação.

Sobre esse aspecto, ao avaliar as propostas de educação profissional para a classe trabalhadora implementadas nos anos 2000, Kuenzer revela seu caráter como uma

amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. (KUENZER, 2006, p. 904)

Sendo o CVT uma articulação de CT&I e educação tecnológica e profissional (BRASIL/MCTI/SECIS, 2013b), sua proposta de formação corrobora a explicação de Silveira (2006; 2011) que, ao analisar a evolução do termo educação tecnológica na educação brasileira, revela que a concepção que vem se fortalecendo desde a década de 1990 é direcionada à qualificação, por meio de cursos aligeirados e de conteúdos fragmentados, e a adaptação e conformação da classe trabalhadora, com vistas ao mercado, sem, no entanto, estabelecer uma política efetiva de socialização do conhecimento produzido historicamente, nem de aumento da capacidade de produzir ciência e tecnologia.

3.2.3. Empreendedorismo e inovação e a formação para o desemprego

Vimos, na primeira seção deste capítulo, que o CVT opera em torno de quatro eixos, dentre os quais o trabalho, que nos documentos que implantam e conceituam o CVT aparece sob a forma de “geração de emprego e renda”, “cooperativismo”, “micro e pequenas empresas”, “empregabilidade”, “empreendedorismo”. Todas estas expressões são exemplificações do modo como o CVT se aplica para inserção/reinserção de trabalhadores no mercado de trabalho.

No contexto atual, em que a problemática do desemprego atribui ao indivíduo a responsabilidade por estar ou não empregado, a concepção de empregabilidade vem se

constituindo como ideologia, cooptando as subjetividades dos trabalhadores, responsabilizando-os pelos problemas que enfrentam. Desse modo, empregabilidade significa uma alternativa para o trabalhador ser sempre empregável, estando ele inserido ou não no emprego formal.

Helena Freres, em sua tese de doutorado intitulada “A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego”, explica que o termo empregabilidade surge no início do século XX e sofre variações em seu significado ao longo das décadas. O termo constitui-se como uma categoria muito utilizada no mercado de trabalho e está relacionado com a problemática do emprego/desemprego.

Aqui abrimos um parêntese. O estudioso francês Bernard Gazier estabeleceu diferentes noções de empregabilidade. A *empregabilidade dicotômica*, termo que surgiu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, no início do século XX, perdurou até os anos 1950. Normalmente, era usado pelos serviços públicos que concediam seguro social, os quais classificavam as pessoas em dois grupos: os empregáveis (aqueles que podiam trabalhar) e não empregáveis (aqueles que não podiam trabalhar). A *empregabilidade sociomédica*, originou-se na Grã-Bretanha, na Alemanha e nos Estados Unidos, nas décadas 1950 e 1960, servindo para medir a aplicação de testes para verificar as características físicas, cognitivas e mentais de quem procurava emprego, ou ainda atribuir tais características pessoais a um determinado emprego, ou seja, estabelecia tipos de empregabilidade segundo a gravidade do dano físico ou psíquico apresentado. A *empregabilidade como política de mão de obra* surgiu nos anos 1960, nos Estados Unidos, e corresponde a uma extensão da empregabilidade sociomédica, com a diferença que determinadas características do empregado só eram aceitas se “agradassem” o empregador. A *empregabilidade de fluxo* surgiu em meados da década de 1960 na França, com o objetivo de analisar um grupo de empregados e verificar nesse grupo quais são os determinantes coletivos de desempregados. O termo *empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho* teve início na década de 1970, e passou a ser usado internacionalmente. Tinha como finalidade calcular o tempo dispendido até a obtenção de um emprego e o cálculo do número de dias de permanência de um empregado em uma determinada empresa, com sua respectiva remuneração, a fim de avaliar, de modo descritivo, o sucesso ou o insucesso de uma política de emprego ou de formação. A *empregabilidade interativa* surgiu no Canadá, no final da década de 1980 e início de 1990, e atribui uma dimensão coletiva na determinação da empregabilidade, afirmando que a empregabilidade individual não

pode apartar-se do modo como funciona o mercado de trabalho, ou seja, a empregabilidade é construída unindo indivíduos e estratégias empresariais. Já a *empregabilidade de iniciativa*, teve origem nos Estados Unidos, no fim dos anos 1980, consolidando-se nos anos 1990 como consequência da difusão da ideologia neoliberal no processo de reestruturação produtiva do capital. O conceito de *empregabilidade de iniciativa* volta à questão das características individuais para a colocação dos trabalhadores no mercado de trabalho, tendo o trabalhador que desenvolver a criatividade e a responsabilidade para conseguir um emprego ou manter-se nele. O trabalhador, na *empregabilidade de iniciativa*, deve ser um empresário de si mesmo, capaz de vender sua força de trabalho num mercado extremamente competitivo e cada vez mais escasso de empregos (FRERES, 2008). Aqui fechamos parêntese.

Com a consolidação do neoliberalismo e o contexto de reestruturação produtiva do capital na década de 1990, o termo empregabilidade se estabelece como ideologia, propagada pelos organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU), União Europeia (UE) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (FRERES, 2008). Os organismos internacionais alardeavam que a melhoria da empregabilidade dependia da articulação entre educação e uma melhor qualificação dos trabalhadores. A Cepal, em específico, conjecturava que tal articulação contribuiria para uma melhor participação dos países latino-americanos na economia mundial (OLIVEIRA, 2008).

E é nesse mesmo período que, no Brasil, os empresários da indústria fazem referência, pela primeira vez, ao conceito de empregabilidade.

O empresariado industrial brasileiro expressou um maior interesse pela educação, alertando que a busca da formação de novas competências por parte das instituições tradicionais de qualificação profissional, através de seus cursos, teria uma repercussão direta no aumento das possibilidades de os trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho, em contínua mudança. (OLIVEIRA, 2008)

Num contexto histórico de crise estrutural do trabalho, os termos empregabilidade e novas diretrizes são adotados em relação à força de trabalho. Como ideologia, a empregabilidade age no sentido de que o indivíduo se sinta o único responsável por estar ou não empregado. Com isso, obscurece o *modus operandi* do sistema capitalista do qual resultam as crises.

Assim, buscando um desenvolvimento cada vez maior e diante do grave problema do desemprego engendrado por ele mesmo, o capital, na sua fase neoliberal e de reestruturação produtiva, impõe ao indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências para tornar-se empregável. A ideologia da empregabilidade se consagra num contexto histórico em que o desemprego torna-se inevitável.

A ideologia da empregabilidade encontra-se imersa no arcabouço de uma nova ideologia orgânica da produção capitalista sob a internacionalização da economia, que exige, para o seu pleno desenvolvimento, uma “reforma intelectual e moral” (GRAMISCI, 2001) do mundo do trabalho.

Alves (2007), ao analisar a reestruturação produtiva do capital inaugurada pelo toyotismo, explica que

as políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal, instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. (ALVES, 2007, p. 250)

A empregabilidade constitui-se um dos eixos ideológicos da formação profissional expressos pela reestruturação produtiva. Se caracteriza como exigência de qualificações, mas se consolida como possibilidade concreta de inclusão social no sistema orgânico do capital. Dessa forma, o discurso da empregabilidade tende a tornar-se senso comum nas ideologias de formação profissional no capitalismo global, escondendo a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social (ALVES, 2007).

A ideologia da empregabilidade ainda serve como operadora das contradições inerentes à internacionalização da economia e da tecnologia, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da inovação, totalmente avesso às políticas do pleno emprego e gerador de desemprego e exclusão social. Desse modo, a internacionalização da economia e da tecnologia dissemina, como eixo estruturador de sua política de formação profissional, “o conceito de empregabilidade, que aparece, com relativo consenso, nos discursos de neoliberais ou sociais-democratas, como requisitos básicos para superar a crise do desemprego” (Ibid, p. 251).

podemos dizer que a incapacidade de criar mecanismos eficazes para a diminuição do desemprego em massa obriga a implementação de mecanismos ideológicos justificadores das contradições na sociedade capitalista. Procura-se utilizar justificativas para desviar do campo das relações de conflito entre capital e trabalho, o motivo pelo qual milhões de pessoas ficam destituídas das condições mínimas de garantia de sobrevivência. (OLIVEIRA, 2008)

Nesse sentido, o Estado neoliberal, incompetente em gerar empregos — ao mesmo tempo que se desresponsabiliza pela implementação de medidas capazes de garantir condições mínimas de subsistência para a população, deixando a cargo dos indivíduos a criação de estratégias para manterem-se empregáveis —, tem a incumbência de elaborar políticas públicas com vistas à formação do trabalhador, bem como incentivar a geração de empregos pelo empresariado através de repasses de verbas públicas à iniciativa privada e de incentivos fiscais.

Como vimos no segundo capítulo, no caso do Brasil, esse movimento se intensificou na década de 1990, e perdura até os dias atuais, pelos programas de formação profissional que se caracterizam pelas múltiplas ofertas de cursos de qualificação profissional, como no caso o CVT. A lógica desses programas está na ideologia da empregabilidade que legitima o desemprego e a precarização do trabalho, ao mesmo tempo que nega o desemprego pautado por discursos como: “apagão de mão de obra”, “não faltam empregos e sim trabalhadores qualificados”. Sendo o sistema capitalista, na sua estrutura, incapaz de empregar a todos os indivíduos, destina o emprego a poucos. Aos demais resta estarem constantemente qualificados/requalificados, sempre à espera de uma oportunidade de inserção/reinserção no mercado de trabalho.

O CVT insere-se nesse processo e, como unidade de educação profissional e tecnológica, tem focado no empreendedorismo como forma de inserção no mercado de trabalho. Isso vem sendo pontuado em vários documentos, mas fica explícito no intitulado “Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011”, o qual caracteriza o empreendedorismo como o “processo dinâmico realizado pelo indivíduo/empresa que procura identificar, analisar, planejar e implementar produtos ou serviços comercializáveis de base tecnológica, considerados como oportunidades de negócio” (BRASIL/ MCTI/SECIS, 2013b).

Segundo a lógica do capital, empreendedorismo vai além da capacidade do indivíduo de empreender algo, está relacionado à formação profissional como sendo capaz de qualificar o indivíduo para a inovação, sem medo de correr riscos, e para a resolução dos problemas, inerentes a esses riscos, de forma criativa.

Em outras palavras, trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente. (FRERES, 2008, p. 89)

O foco do CVT no trabalho sob a forma de empreendedorismo demonstra a necessidade de despertar nos indivíduos o interesse por criar suas próprias oportunidades de geração de renda. Já que as políticas públicas não são capazes de garantir a inserção em trabalhos assalariados — consequência da degradação do trabalho contratado e regulamentado que predominou no século XX e que atualmente vem sendo substituído por outras formas de trabalho⁴⁹ — cabe promover nos espaços formativos a “cultura empreendedora”, que cada vez mais tem se configurado “como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (ANTUNES, 2011, p. 11).

Em tempos de reestruturação produtiva do capital, o empreendedorismo surge como um novo modo de venda da força de trabalho. Ele transmite o ideário de que todas as pessoas são detentoras de capital pessoal e empresárias de si mesmas. E para se inserirem ou se manterem no mercado de trabalho precisam gerir esse capital. De tal modo que, se não conseguem estar no mercado de trabalho em qualquer de suas formas (formais, informais, precarizado, cooperativo, terceirizado, temporário, empreendedor individual etc.), é pela incapacidade de gerir seu capital pessoal.

Alves (2007) caracteriza o empreendedorismo como a ideologia extrema do fim do regime salarial que, sob a reestruturação produtiva nos moldes toyotista, visa um mundo do trabalho constituído por empresas individuais de prestação de serviços individuais.

Por sua vez, essa visão mascara as contradições sociais do capitalismo na sua fase atual. Quando se propaga o empreendedorismo como forma de inserção dos

⁴⁹ Antunes (2011), em seus estudos sobre as novas formas do trabalho, elenca uma série de exemplos, a saber: precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, cooperativismo, empreendedorismo, trabalho voluntário.

trabalhadores mais pobres no mercado de trabalho, ignorando que os micros, pequenos ou empreendedores individuais estão inseridos no circuito do capital, e por isso estão subordinados ao poder econômico das grandes empresas capitalistas, que os submetem ao trabalho precário, às incertezas do mercado financeiro e às variações do mercado de negócios. Em outras palavras, “os clientes aos quais os autoempreendedores vendem seus serviços são eles próprios individualidades de classe, imersos na precariedade e submetidos ao espectro da insolvência” (ALVES, 2007, p. 173).

No âmbito do CVT, o empreendedorismo articula-se ao conceito de inovação, sendo ambos entendidos como parte do processo de desenvolvimento tecnológico, econômico e sustentável. Essa articulação coaduna com o novo conceito de empreendedorismo, que até o final do século XX resumia-se a saber montar um negócio.

Atualmente, o conceito de empreendedorismo ganhou outras dimensões, sendo necessário, para montar um negócio, pensar: 1 – no que empreender; 2 – para quem empreender; 3 – para que empreender. Como explica Dib *apud* Freres (2008), a primeira questão está ligada à inovação, em que os empreendedores devem ter ideias criativas e voltadas para mudança na vida das pessoas. A segunda diz respeito à responsabilidade de todo empreendedor em colaborar com a inserção produtiva e autônoma de outros indivíduos que estão excluídos do processo empreendedor. E a terceira volta-se para a mudança local que o empreendedor deve promover com seu empreendimento. Ser um bom empreendedor é antes de tudo ter responsabilidade social.

Mais uma vez o discurso do empreendedorismo, assim como o da empregabilidade, propaga as virtudes individuais, próprias do liberalismo e intensificadas no neoliberalismo, como capazes de mudar não apenas a vida do sujeito, mas de promover mudanças na sociedade. Promover a empregabilidade e o empreendedorismo nas práticas pedagógicas significa formar em competências, em comportamentos individuais que primem pela constante qualificação e para geração de renda, buscando soluções inovadoras tanto para novos produtos quanto para resoluções de problemas do meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito contribuir para a compreensão da relação trabalho e educação, tomando como base a análise da proposta de atividades educacional, profissionalizante e científico-tecnológica dos Centros Vocacionais Tecnológicos – CVT.

O CVT configura-se política pública de CT&I, a qual se sustenta sob o discurso do desenvolvimento econômico e da inclusão social, tendo como base a concepção burguesa de educação tecnológica e a ideologia da empregabilidade, e volta-se para o modelo de qualificação profissional adaptado às demandas momentâneas do mercado e ajustado ao capital que, no Brasil, destaca-se pela relação entre associação e dependência (FERNANDES, 1973).

Desse modo, no primeiro capítulo destacamos o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em específico na sua fase neoliberal, a partir de 1990. Evidenciamos que tanto o ideário neoliberal quanto a reestruturação produtiva, denominada acumulação flexível, implicam a consolidação da lógica que atribui a questão do desenvolvimento econômico e social ao indivíduo, sendo a educação profissional e tecnológica mediação no sentido de promoção de trabalhadores qualificados e empregáveis. É nesse contexto que o CVT se constitui política de CT&I articulada à política de educação profissional.

No segundo capítulo, analisamos a convergência de tais políticas no Brasil e a constituição da concepção de educação tecnológica, que tem se caracterizado pela relação entre educação e desenvolvimento científico-tecnológico, associada aos três setores da economia, a qual se materializa na política de formação profissional nos três níveis de ensino. Desse modo, procuramos apreender como tem se constituído a educação profissional e tecnológica que forma o corpo do trabalhador coletivo, no geral, e a que se volta à formação para o trabalho simples, em particular, as quais se manifestam no CVT.

Na busca por apreender o processo de implantação e implementação dos CVT como política pública federal, no período de 2003 a 2013, e, mais especificamente, o seu modelo de atividade educacional, profissionalizante e científico-tecnológica destinado à classe trabalhadora, mostramos, no terceiro capítulo, que as concepções político-ideológicas presentes no discurso em torno do CVT se voltam para quatro eixos

de atuação (econômico, educacional, CT&I e trabalho), tendo como foco o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

A análise documental permite evidenciar que o CVT assume importante papel no qual a CT&I, em sua articulação com a extensão tecnológica, a formação profissional e a produção econômica local, é condição fundamental de desenvolvimento nacional pela via da superação das desigualdades regionais e sociais. Contudo, esse discurso, ao pautar-se na crença de que o desenvolvimento local é capaz de superar problemas que são de ordem estrutural e inerentes ao processo de desenvolvimento do capitalismo, escamoteia interesses que excedem o limite da localidade.

Sobre o eixo educacional, a análise evidenciou que o CVT volta-se prioritariamente à oferta de cursos de qualificação aligeirados e fragmentados, segundo a concepção burguesa de educação tecnológica. E que, apesar de trazer em sua concepção o desenvolvimento da CT&I, o CVT, ao se caracterizar como um espaço de oferta, em sua grande maioria, de cursos FIC de baixa carga horária, sendo esses cursos destinados ao ensino de saberes práticos utilitaristas de conhecimentos científicos e tecnológicos de baixa complexidade, indica a articulação da política de CT&I com a educação profissional, porém sob a necessidade de formação de trabalhadores para o trabalho simples. Mais do que isso, no âmbito do MCTI, o qual também está direcionado à formação para o trabalho complexo, o CVT constitui-se como política pública em que trata de formar trabalhadores para o trabalho de cunho prático sem articulação ou precariamente articulado com a formação geral, mantendo a limitação da classe trabalhadora ao acesso desigual para o conhecimento historicamente construído.

Em outro aspecto analisado, o eixo trabalho, revelamos que o CVT tem como característica a promoção da formação profissional e tecnológica com foco na ideologia da empregabilidade e empreendedorismo. A adoção do ideário neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, bem como as metamorfoses no mundo do trabalho (ANTUNES, 2006) em virtude da reestruturação produtiva, tem gerado consequências que atribuem ao trabalhador as causas do desemprego. Nesse sentido, o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo visa conformar a classe trabalhadora num contexto de flexibilização e precarização do trabalho, afirmando que cada indivíduo é “empresário de si mesmo” e que, assim, basta investir constantemente em qualificação/requalificação que reúnam as competências necessárias para buscar novas fontes de trabalho e renda e manter-se empregável.

Buscou-se, então, incorporar elementos de forma a contribuir e enriquecer o debate em torno da relação entre o trabalho, a educação profissional e científico-tecnológica e a produção de CT&I, a partir do que se manifesta no discurso dos *police makers* do CVT. Contudo, enfatizamos os limites dessa pesquisa no sentido de capturar como esse discurso tem se manifestado na prática, no âmbito da unidade escolar.

Em outras palavras, ficam algumas questões prospectivas: qual o resultado da política pública de formação profissional, de nível básico, para a classe trabalhadora a partir da implantação e implementação do CVT?; quais mudanças significativas nas condições materiais de vida dos trabalhadores, que frequentaram os cursos oferecidos pelos CVTs, trouxeram as políticas de inclusão e de redução das desigualdades sociais e educacionais por mediação do CVT?; qual o modelo de extensão tecnológica, a qual busca a popularização da CT&I, tem se manifestado na prática do CVT?

Outra questão que merece análises mais específicas é a relação do CVT, oriundo do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, com os programas correlatos do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação.

Por fim, concluímos este trabalho de dissertação dizendo que, tendo em vista as evidências apontadas, podemos admitir que o CVT apresenta dificuldades em orientar, para além da formação em habilidades e competências, na direção à emancipação efetiva por meio da formação *omnilateral* dos homens.

Apesar de compreender que a formação *omnilateral* só se dará quando a classe trabalhadora alcançar o poder político, entendemos, como Marx (1985), que a tomada de consciência nasce no bojo das contradições da sociedade burguesa e a partir da luta de classes que se manifesta, também, na escola. Assim, pensando adiante, faz-se necessário apreender quais as possibilidades de mudanças e resistência à alienação capitalista pela classe trabalhadora tem se manifestado no CVT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis, 2007.

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

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?* Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 107, p. 405-19, jul./set. 2011.

_____. *Trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização*. Theomai, n. 19, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/124/12415104007/>. Acesso em: 20 set. 2017.

BOITO JR., Armando. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*. São Paulo: FGV, 2012.

_____. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BOUSLELA, Maurice, CASTIONI, Remi; RADAELLI, Vanderléia. *Análise e trajetória do Programa Centros Vocacionais Tecnológicos no Brasil*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2013.

BRANDÃO, Carlos Antônio. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional – CPMI; *Causas e Dimensões do Atraso Tecnológico – Relatório Final*, Brasília, 1992. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/88923>> Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia – Secis. *Programa de Apoio à Implantação e Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs*. Secretaria de Ciência e Tecnologia Inclusão Social, 2008.

_____. Câmara dos Deputados, Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. *Centro Vocacional Tecnológico: a extensão do saber a serviço da população*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

_____. *Avaliação do Programa de Apoio à Implantação e Modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT): serie documentos técnicos 2*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. 2011.

_____. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. *Estratégias Nacionais para Ciência Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011*. Brasília, 2012.

_____. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação – Secis. *Programas Estruturantes: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social*, 2013a

_____. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação – Secis. *10 anos de CVT: 2003-2013*. 2013b

CASSIOLATO, J. E; LASTRES, H. M. M. *Novas políticas na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: IE/UFRJ, 2003.

CASSIOLATO, J. E. *Análise das políticas de APLs no Brasil: por uma nova geração de políticas para APLs*. Brasília: Seminário, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 30ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Formação. Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência*. 2001, p. 5-15

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 65-88.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. *Qualificação profissional e mercado de trabalho: reflexões e ensaios metodológicos construídos a partir da Pesquisa de Emprego e Desemprego/São Paulo*, 2011.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 5. ed. São Paulo: Global, 2008

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, M. M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRERES, Helena de Araújo. *A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego*. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, mai./ago. 1999.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 2001.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, p. 241-60, 2006.

_____. *Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados*. Trabalho, Educação, Saúde, v. 5, n. 3, p. 521-36, nov. 2007/fev. 2008.

_____. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-113, Especial – out. 2005.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, Inep, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere, volume 4*. Temas de cultura; Ação católica; Americanismo e fordismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 241-82, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. *São Paulo em Perspectiva*, n. 8, mar. 1994, p. 2-12.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-78, out. 2007.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008.

LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. *Trabalho simples*. In: PEREIRA, I. B. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2. ed. rev. ampl.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. *Trabalho complexo*. In: PEREIRA, I. B. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2. ed. rev. ampl.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

LIVRO AZUL: 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/ Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/publicacoes/livroazul.php>. Acesso em : 27 mar. 2017.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista Temas*. São Paulo, v. 1, p. 1-18, 1979.

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Nélio Schneider, Mário Duayer. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social II – O Trabalho*. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, KARL. *O Capital: crítica da economia política – Jobb Gorender*. São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Livro1, volume 1)

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Crítica do programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. *A ideologia alemã*. [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de CASTRO E COSTA. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O que há de novo na educação profissional no Brasil*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 8, jan./jun. 2001.
- MOTTA, Vânia C. da. Prefácio. In: BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sonia (Orgs.). *Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira*. “Novos” projetos e antigas disputas. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- NEVES, Lúcia. M. W.; PRONKO, Marcela. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- NÓBREGA. E. F; SOUZA. F. C. S. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 1, n. 3, 2015.
- OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade. In: PEREIRA, I. B. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2. ed. rev. ampl.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario>>. Acesso em: 6 mar. 2017.
- PAIVA, Vanilda. Qualificação, Crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: P. GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada*. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 49-64.
- PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- _____. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- POULANTZAS, Nico. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Jorge. Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação. In. *Revista Textual*. Maio 2014, p. 16-21.
- RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.
- _____. *Quarenta anos adiante: breve s anotações a respeito do novo decreto de educação profissional*. Trabalho Necessário, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>. Acesso em: 26 out. 2017.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão de desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 717-38, jul./set. 2013.
- SANFELICE, José Luiz. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- SHULGIN, Viktor Nikolaevich. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVEIRA, Zuleide; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21, n. 64, jan./mar., p. 79-99, 2016.

SILVEIRA, Zuleide. O emprego não acabou: retórica? *Revista Trabalho Necessário*, ano 4, n. 4, 2006, p.17-27.

_____. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

_____. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal*. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

_____. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). *Realidades da educação profissional no Brasil*. São Paulo: Ícone, 2015a.

_____. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da reforma e padronização da educação – o caso do Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme. *Trabalho, educação e emancipação humana*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015b, p. 339-73.

_____. Ainda sobre a educação tecnológica. *Educere et educare. Revista de Educação*, Cascavel, v. 11, n. 23, jul./dez., 2016.

SHIROMA, Eneida; MORARES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

THOMASLN, Hernán Eduardo. Tecnologias para inclusão social e políticas públicas na América Latina. In: OTTERLOO, Aldalice et al.. *Tecnologias sociais: Caminhos para a sustentabilidade*. Brasília/DF: s.n, 2009.