

# A REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUA LÓGICA CONSTITUTIVA

**Mario César Jucá**

Doutorando em Educação pela UFBA

[maceju@uol.com.br](mailto:maceju@uol.com.br)

---

Avaliar a dinâmica de ajustamento dos Centros Federais à nova lógica de reorganização do Sistema de Educação Profissional no Brasil, é nossa preocupação, o que significa compreender, em grande parte, o conteúdo das políticas públicas e educacionais que objetivam essa reorganização e que institui, em grande medida, o processo de ajustamento e de metamorfose os Centros Tecnológicos Federais.

A elucidação do que se pretende comunicar com as expressões *a reorganização da Educação Profissional no Brasil* e *o processo de ajustamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica* pode, inicialmente, ajudar a esclarecer a leitura. Essas expressões indicam que há uma tensão e uma dialética nos processos de reorganização e de ajustamento. A reforma da Educação Profissional impôs um modelo e uma lógica organizacionais que encontraram resistência no sistema, especialmente nos Centros Tecnológicos Federais. Como instituições sociais educativas com inúmeras semelhanças, as reações e as respostas dos Centros Tecnológicos Federais são generalizadas, mas, como instituições com histórias, imagens, identidades e correlações de forças singulares, comportam-se de modo diverso,

significando que o processo de ajustamento e de metamorfose é diferente em cada Centro, hipótese fundamental que será aprofundada mais adiante.

A análise da reforma evidencia que a Educação Profissional se estruturou com base em um processo de reorganização e de ajustamento do sistema, decorrente, em grande parte, do Decreto 2208/97. Com esse processo, pretende-se atingir, pelo menos, dois objetivos - o da diversificação no processo de ajustamento e o de que cada instituição foi capaz de repensar e redefinir em relação ao seu caráter e sua vocação. Com a diversificação do sistema, isto é, com a diferenciação das instituições e, conseqüentemente, dos serviços que elas ofereceram a diferentes clientes, pretendeu-se reorientar o sistema tomando como direção a reforma de 1997 no que tange, sobretudo, a permanente articulação do ensino com o mercado de trabalho e a associação entre ensino-pesquisa-extensão.

O citado Decreto procurou estabelecer ações que permitissem construir um ambiente nos Centros mais compatível com a realidade da região na qual estava inserido. A concepção de Educação Profissional tinha como princípio básico a separação do Ensino Médio, constituindo-se uma modalidade de educação, ou mesmo um apêndice, o que significava que os Centros deveriam cuidar para as novas transformações que viriam, além de institucionalizar a pesquisa e articulá-la com o ensino e com os serviços de extensão.

Atualmente, entende-se que esta concepção é passível de falhas, já que é difícil realizar adaptações às condições da economia, além de ainda ser inerte e bastante impermeável às demandas, exigências e desafios contemporâneos. No entanto, no governo Fernando Henrique Cardoso, se fez necessário flexibilizar e diversificar a oferta de Educação Profissional, de maneira que possibilitasse surgir outros formatos institucionais e organizacionais daqueles existentes, para que, os Centros Tecnológicos Federais pudessem redefinir sua identidade e desenvolver competências, mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências regionais e locais, do setor produtivo e do mercado de trabalho.

Um outro aspecto central desse período representa a redefinição do relacionamento entre Estado e Sistema de Educação Profissional, notadamente, o Federal. Por um lado, o Estado aumentou paulatinamente suas funções avaliadoras e coordenadoras do sistema, tornando-se basicamente um Estado avaliador e gestor do sistema.

Por outro, diminuiu a sua função de mantenedor das Instituições de Ensino Profissional (públicas e gratuitas)<sup>1</sup>, ao mesmo tempo que as pressionou, com o objetivo de

---

<sup>1</sup> O atual panorama da Educação Profissional possui instituições estatais que não podem ser caracterizadas como públicas e gratuitas. No âmbito municipal e, mais presentemente, em âmbito

racionalização dos gastos, de estabelecimento de uma estrita avaliação da relação custo-benefício e de diversificação de suas fontes de financiamento, sobretudo, mobilizando maior volume de financiamento do setor privado<sup>2</sup>.

Esses aspectos estão diretamente vinculados a um outro, não menos importante, o da autonomia dos Centros Tecnológicos Federais, sem a qual, nos moldes formulados pelo governo, não foi possível a intensificação do processo de diversificação e diferenciação, mormente no interior dos Centros Federais. A autonomia, sem recursos perenes para manutenção do sistema público federal, contribuiria para que as instituições buscassem redefinir sua vocação, já que, para o MEC, o aumento crescente de custos tornava o sistema inviável.

Percebe-se, portanto, que a reforma está estruturada em torno nos seguintes marcos: privatização da Educação Profissional; cefetização<sup>3</sup>; autonomia das Instituições; avaliação; diversificação e mudança nas formas de ensino.

O processo de reforma da Educação Profissional teve início com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o conjunto de normas legais que integram esta publicação, como o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN e a Portaria ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, do MEC, mudando radicalmente o educação profissional.

O artigo 36 (parágrafos 2º e 4º) dessa Lei faculta um currículo de ensino médio com habilitação profissional a ser desenvolvida, inclusive, no próprio estabelecimento de ensino. A Educação Profissional, contida no texto da Lei (artigos 39 ao 42), preceitua que deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia, além de prever sua articulação com o ensino regular e outras estratégias de educação continuada, possibilitando, ainda, identificar e certificar competências para prosseguir ou

---

estadual, há instituições de educação superior que cobram mensalidades dos alunos, bem como vendem serviços e produtos (Dourado, 1997).

<sup>2</sup> O objetivo maior dessas alterações foi forçar um aumento de vagas nos cursos de formação profissional, sem que fosse necessário ampliar recursos e repor ou aumentar o número de professores e técnico-administrativos. Antes disso, porém, as mudanças ocorridas no modelo de distribuição dos recursos entre os CEFETs, implementadas pelo MEC em junho de 1999, já levavam em conta os quesitos ensino e pesquisa, evidenciando a prioridade do governo federal no processo de reestruturação do sistema federal.

<sup>3</sup> Entende-se por cefetização o processo de transformação das antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação, onde estas passariam legalmente a possuir autorização e autonomia para a criação de cursos superiores em Tecnologia. Esta prerrogativa foi possível mediante a promulgação da Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994.

concluir os estudos e prevê a oferta de cursos abertos à comunidade por parte dos Centros Tecnológicos. Entretanto, segundo Almeida (2000, p.17):

a separação entre o ensino médio e a educação profissional reforça a divisão social empurrando para a educação profissional os segmentos da população que necessitam ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente. Embora esteja colocada a possibilidade de se realizar o ensino médio simultaneamente ou seqüencialmente é previsível que apenas um pequeno contingente da população consiga fazê-lo de fato.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional, determinando a abrangência dos três níveis a serem trabalhados: básico, técnico e tecnológico. Sendo a educação profissional complementar ao ensino regular, esta pode ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial, destacando ainda no Art. 5º, parágrafo único, que as disciplinas de caráter profissionalizante – cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total de carga horária mínima deste nível de ensino – poderiam ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional.

A Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamentou a implantação da Lei nº 9394/96, disposto nos artigos 39 a 42, e o Decreto nº 2.208/97 prevendo, para as instituições federais de educação tecnológica, a manutenção do ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, desde que oferecesse o máximo de 50% do total de vagas destinadas a cursos regulares.

O técnico de nível médio se firmava, significativamente, como mola fundamental, propulsora de desenvolvimento, a partir década de 60, no momento em que o país, em seu projeto de industrialização, previa a consolidação de seu parque industrial, tornando-se necessária, a partir de então, a figura de um profissional que se colocasse entre aqueles de nível superior, tais como os engenheiros, e o trabalhador do “chão de fábrica”.

Assim, diante do exposto, percebe-se que o avanço do ensino técnico profissional ocorreu a partir da LDB de 1961, intensificado com a publicação da Lei nº 5692/71, momento em que as instituições de educação profissional passaram por grandes transformações, em especial, a então Escola Técnica Federal de Alagoas, objeto deste estudo. Essa Lei, promulgada com a pretensão de implantar em todas as escolas do 2º grau o ensino técnico, acabou tendo, nas escolas técnicas, um contra golpe, pois passou a ser obrigatório que, em seus cursos técnicos, fossem ministradas uma educação geral num mesmo nível das escolas propedêuticas e com a mesma qualidade do seu ensino profissionalizante.

De outra maneira, foram criadas alternativas para garantir que, na Escola Técnica Federal de Alagoas, hoje CEFET-AL, a clientela fosse de alunos oriundos de escolas públicas ou filhos de trabalhadores sindicalizados, através de programas junto ao Ministério do Trabalho, com a implantação de cursos chamados Pró-Técnicos. O programa firmado com o Ministério do Trabalho foi finalizado, mas a Escola Técnica Federal de Alagoas (hoje CEFET-AL) continuou com as atividades que eram desenvolvidas, para garantir pelo menos o mínimo de vagas para alunos de escola pública, principalmente, com os problemas passados pelo ensino público no Estado de Alagoas. Outras experiências como convênios com Secretarias de Educação, Estaduais ou Municipais e os cursos especiais (pós-secundários) foram tentadas sem muita significação em termos quantitativos, ante o universo de alunos da antiga Escola Técnica.

Outro marco na Educação Profissional aconteceu na década de 90. A busca pela “cefetização”, defendida até como uma forma de se evitar a estadualização, teve como consequência a grande modificação das Escolas Técnicas Federais no país, principalmente no que se refere à política de recursos humanos, passando a contar com grande número de professores com mestrado e doutorado, substituindo os “velhos mestres”, oriundos de oficinas e laboratórios, o que determinou modificações no próprio ensino que, em algumas áreas, passou a ter uma orientação menos prática e tecnicista, em favor de uma mais acadêmica, influenciada por professores oriundos do ensino superior.

O CEFET-AL, antiga Escola Técnica Federal de Alagoas, começou a avançar na preparação dos recursos humanos, com maior ênfase, a partir da década de 90. Preparando-se, a cada ano, para o processo que tem sido uma meta para o quadro de funcionários, voltado para a transformação da ETFAL em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, como um dos caminhos para o aperfeiçoamento, passou a ser encarado como um centro de referência de ensino em todos os seus níveis, no contexto nordestino.

O alto nível do corpo docente e um alunado recrutado mediante seleções, os quais apresentavam, muitas vezes, mais de 20 candidatos por vaga, permitiram que a qualidade do ensino fosse mantida, mesmo sendo abandonados os procedimentos e técnicas desenvolvidas, após a Lei nº 5692/71, para atender uma clientela menos elitizada.

Dessa forma, ao longo dos noventa e cinco anos de existência do CEFET-AL, o ensino profissional alcançou uma expressiva valorização no que se refere à comunidade alagoana, ainda mais reforçada pelas alterações propostas pela nova LDBEN, a qual incentiva o ensino voltado para a educação geral e para a educação específica, com ênfase na

interdisciplinaridade, demonstrando interesse em atingir tipo ideal da tão propagada “educação integral”.

No entanto, analisando o PL nº 1.603/96, transformado no Decreto nº 2.208/97, Kuenzer vincula tal Decreto à Teoria do Capital Humano. Isto significa que a política educacional sofreu influência direta de teorias econômicas implementadas, principalmente quanto a preocupações em relação ao retorno dos investimentos, a determinação da demanda de educação, as relações de despesas e o reflexo no crescimento da produção, dentre outros. Tudo isso, mediante constantes avaliações e implementação de mecanismos de gestão.

Na ótica governamental, as avaliações quanto ao rendimento acadêmico dos alunos, ao final dos cursos, e das instituições de educação profissional devem indicar as mudanças que se fizerem necessárias. Já a autonomia tem por objetivo assegurar ampla flexibilidade, que passa a ter várias atribuições livres de controles dos sistemas de ensino.

Parece evidente que, apesar da preocupação com o fluxo contínuo de recursos, com a qualidade das instituições de Educação Profissional e com a implementação de medidas de avaliação e de flexibilidade, é positiva a constituição de um sistema de avaliação da educação profissional e da autonomia e flexibilidade que produzam diferenciações institucionais. Os dois pólos (flexibilidade e avaliação) expressam, na prática, uma tensão sobre o sistema de educação profissional. Se, por um lado, a flexibilidade parece *desorganizar* o sistema, por outro, a avaliação parece chamá-lo, sempre, à ordenação e à funcionalidade em torno de finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais (e pelo mercado) para a Educação Profissional. Um olhar mais atento, todavia, permite ver, em que pese a possível tensão da avaliação sobre o sistema, que a avaliação se orienta na direção de incentivar e consolidar o modelo da diversificação e diferenciação dessa educação, especialmente nos Centros Tecnológicos Federais.

Em outras palavras, não basta diversificar a oferta de educação profissional, já que o governo considera que é preciso diferenciar os produtos e serviços ofertados, possibilitando *escolhas adequadas* aos usuários ou consumidores dos serviços e produtos acadêmicos, o que significa que os Centros Tecnológicos, mormente os federais, devam adquirir a feição de uma *organização social* orientada pela lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade, diferindo radicalmente do Centro como *instituição social*, na proposição de Chauí (1998, p.27-31).

A reorganização da educação profissional parece ter uma finalidade clara: o ajustamento dos CEFETs à uma *orientação política* e uma *racionalidade técnica*. A *orientação política*, além dos aspectos já considerados, parece implicar uma indução, ou

melhor, uma crescente subordinação dos CEFETs às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, o que, provavelmente, poderá transformá-las em instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos (WARTE, 1997), e, ainda, alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção Dos CEFETs. A *nova racionalidade técnica* (SANTOS, 1997), por sua vez, envolve movimento coordenado para levar os CEFETs a se especializarem em uma tarefa ou em uma área de competência que lhes permitam potencializar os recursos de que dispõem, a fim de obterem maior eficiência e competitividade, bem como o máximo de produtividade. Na prática, então, há um empreendimento para racionalizar o sistema de educação profissional, ou seja, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, de maneira, portanto, a dar resposta ao novo estilo de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo.

Essa racionalização do sistema de educação profissional vem ocorrendo por meio de uma divisão por campo ou área de atuação institucional e, por consequência, por uma divisão do trabalho acadêmico. Na *reforma deflagrada* (CUNHA, 1997), as instituições são levadas a ter natureza jurídica e organização pedagógica diferenciadas, embora isso não ocorra dada a determinação do estatuto único dos CEFETs, o qual engessa tal possibilidade. Além da divisão entre instituição de pesquisa e instituição de ensino, com diferentes graus de autonomia, há subdivisões quanto ao quê ensinar e ao quê pesquisar. Para o governo, os CEFETs, incluindo-se os seus professores, deveria realizar um dado conjunto de atividades. Cada Centro Tecnológico Federal seria competente para ensinar ou pesquisar algo bastante específico à sua realidade e às condições de obtenção de *êxito*.

Assim, aproveitar-se-ia, ao máximo, a força de trabalho acadêmica para eficiência (economia de recursos), eficácia (adequação do produto), e elevação da produtividade com alguma qualidade.

Torna-se evidente, portanto, que o Executivo Federal, ao deflagrar a nova reforma, optou por um modelo de diversidade e de diferenciação institucional que tem por suposto a avaliação permanente e o autofinanciamento. Agrava ainda mais a situação o fato de que se realiza uma categorização dos produtos e serviços do trabalho acadêmico, que implica organizar o tempo-espaço acadêmico do mesmo modo que a empresa capitalista o faz para o atendimento dos seus diferentes clientes ou usuários.

A lógica e as ações, que presidem a desorganização da educação profissional, ocorrem na direção de torná-la mais produtiva do ponto de vista dos interesses prevaletentes

no mercado. Essa racionalidade econômica revela que os CEFETs e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social quando formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas, os instrumentos e as tecnologias de produção e serviços que possibilitem a ampliação do capital.

Na prática, portanto, a reorganização da educação profissional não é aparente, mas formal e real. É formal porque acontece (política e legalmente) com base no formato existente e é real porque passa a subordinar, em grande parte, os elementos organizativos do tempo-espaço do trabalho acadêmico<sup>4</sup>. Ao que parece, para o MEC é preciso reorganizar o sistema federal para organizar a educação profissional no país, o que significa que esse reordenamento é parte constitutiva da racionalização técnica e dessa visão economicista/*produtivista*. De um modo geral, diversifica-se e diferencia-se a oferta de educação profissional para que esta possa se expandir e tornar-se mais ágil e dinâmica no atendimento e na produção de um saber interessado no sentido capitalista, levando, assim, os Centros Tecnológicos Federais a serem organizações mais produtivas e pragmáticas. Torna-se urgente, portanto, investigar as alterações que ocorrem na produção do trabalho e da vida acadêmica dos CEFETs, mormente em razão da maior presença do mercado e do Estado avaliador e gestor.

## ALTERAÇÕES NA PRODUÇÃO DO TRABALHO E DA VIDA ACADÊMICA

---

<sup>4</sup> A categoria tempo-espaço é amplamente considerada nos trabalhos de Harvey (1992) e de Santos (1997). Em seu estudo, Harvey (1992) evidencia a emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Ele examina *“a experiência do tempo e do espaço como um vínculo mediador singularmente importante entre o dinamismo do desenvolvimento histórico geográfico do capitalismo e complexos processos de produção cultural e transformação ideológica”* (p. 9). Ele mostra que no capitalismo *“as práticas e processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança”*. Por isso, *“as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam”* (p. 89). Para esse autor, vive-se uma fase de compressão do tempo-espaço decorrente, em grande parte, da transição do fordismo para a acumulação flexível. Essa transição ou aceleração generalizada, especialmente da produção, *“foi feita em partes por meio da rápida implantação de novas formas organizacionais e novas tecnologias produtivas”* (p. 257). Por sua vez, Santos mostra que a base técnica da sociedade e do espaço constitui, hoje, um dado fundamental da explicação histórica, já que a técnica invadiu todos os aspectos da vida humana (p. 67), impondo-se em uma perspectiva racionalizante e hostil à vida social. Com a aceleração contemporânea e a constituição do meio técnico-científico informacional, o que está em jogo é a mudança da relação homem-natureza, afirma Santos. A ordem vital, de quem a natureza é amiga, cede lugar a uma ordem racional (da tecnociência) à qual a natureza é hostil. A natureza torna-se socialmente fragmentada, embora unificada em benefício das firmas, Estados e classes hegemônicas (p. 19). É, assim, unificada segundo uma racionalidade mercantil. A técnica passa a ordenar os espaços, impor e modelar nossas relações. Impõe-se uma gestão técnica e racionalizadora e uma matematização do espaço e da vida social. Os objetos, as coisas e os sistemas técnicos passam a comandar as relações, pondo em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, sobretudo dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho.

A análise desenvolvida até aqui ganha maior amplitude, à luz de elementos categoriais que possam se centrar na produção do trabalho e da vida acadêmica. Por isso, pretende-se, agora, identificar e problematizar a reforma da educação profissional no Brasil com base em elementos da *teoria do valor-trabalho* que expressam, com mais evidência, as tensões e os conflitos presentes na reestruturação do sistema de educação profissional e no cotidiano dos CEFETs ante às novas demandas do capital, às exigências e desafios da sociedade contemporânea e às políticas educacionais para essa educação.

A adoção de elementos da *teoria do valor-trabalho*, para uma análise do reordenamento da educação profissional, justifica-se, por duas razões. A primeira, porque essa teoria explicita determinações fundamentais do modo de produção capitalista e as suas correspondentes relações de produção, de circulação, de distribuição e de consumo. A educação profissional tem um papel importante na composição da força de trabalho e na forma contemporânea de valorização e expansão do capital. A segunda refere-se ao fato de que, ao examinar os *ingredientes* que compõem a reforma, verifica-se que elementos da *teoria do valor-trabalho* permitem evidenciar a natureza das políticas para a educação profissional e a racionalidade subjacente a essa reforma, especialmente no que tange a uma maior subordinação do trabalho acadêmico ao mercado.

A preocupação com as interfaces das múltiplas determinações da produção do trabalho e do cotidiano acadêmico colocam questões, como: que categorias teóricas melhor expressam a produção da educação profissional empreendida e suas múltiplas diversidades? O que significa analisar as diferentes formas de desenvolvimento da educação profissional e estabelecer suas conexões internas, ou seja, compreender os elos de ligação dessa diversidade? Qual, então, o movimento real e contraditório a ser mostrado?

Supõe-se que as categorias que melhor explicitam a produção do trabalho são aquelas que expressam vários tipos de relações de produção do trabalho educacional e o meio no qual está inserido. Essas categorias devem ser expressões teóricas, abstrações, das relações sociais de produção do trabalho e da vida no meio educacional. Presume-se, ainda, que é possível compreender e expor esse processo de ajuste dos CEFETs à lógica *operacional/gerencialista* (CHAUÍ, 1998; LIMA, 1997) e à racionalidade *economicista/produtivista*, valendo-se da investigação de aspectos significativos dessa constituição.

Os conceitos, ou melhor, relações de produção do trabalho na educação profissional surgem nos Centro Tecnológicos, especialmente nos federais, em razão do

processo de ajuste às demandas e exigências do mercado e à internacionalização produtiva do capitalismo atual. Levanta-se a hipótese de que esses conceitos e essas relações de produção do trabalho tenham sua origem, em grande parte, no atual sistema de relações de produção capitalista. Desse modo, observa-se a idéia de que *um conceito só surge de outro na presença de condições sócio-econômicas determinadas* (RUBIN, 1987, p.106).

Analisa-se a reforma da educação profissional com base na: problematização acerca das possibilidades e dos limites da subsunção formal e real do trabalho educacional frente ao capital, enfatizando o atual processo de subordinação da produção educacional dos Centros Tecnológicos Federais; reflexão sobre o que seja o trabalho produtivo e improdutivo na lógica propugnada pela reforma da educação profissional, sobretudo quando se considera o processo e as relações de produção no âmbito da sociedade capitalista.

### **A subsunção formal e real do trabalho acadêmico ao capital**

Para melhor compreender o crescente processo de subordinação do trabalho educacional ao capital, na reforma da educação profissional, é preciso considerar, em primeiro lugar, como se realizam historicamente os processos de subsunção formal e real do trabalho ao capital.

O capitalismo, em sua fase inicial, assume formalmente o trabalho como ele estava ou como se encontrava. A *subsunção formal* significa, exatamente, subordinação do trabalho ao capital, sem mudanças no processo de trabalho. O artesão, embora ainda domine o saber (por inteiro) do seu ofício, já não produz para si, mas para o capitalista, que é dono dos meios de produção, representando a *forma social* assumida pelo novo modo de produção, do qual se deriva a expressão *subordinação formal*. O trabalho encontra-se subordinado aos interesses do capitalista. Assim, o artesão é alienado do produto do seu trabalho. O capitalista é alguém que possui capital e passa a adquirir unidades de produção (oficinas de trabalho) onde cada proprietário/artesão produz privadamente. O trabalho do artesão é, então, subsumido pelo dono do capital que passa a buscar, cada vez mais, formas de produzir com eficiência, aumentar a produtividade e a sua competitividade no mercado. Por isso, o processo de produção passa a ser organizado em consequência do planejamento estabelecido pelo dono dos meios de produção.

O capitalismo não fica somente na subordinação formal do trabalho ao capital. O capitalista *descobre* que a divisão pormenorizada ou técnica do trabalho tem a vantagem de aumentar a produtividade e o lucro. Essa divisão inicia-se com o trabalho na manufatura. Para

o trabalhador, por sua vez, essa divisão tem a desvantagem de submetê-lo, paulatinamente, à execução de tarefas parcelares e rotineiras, tornando-o uma peça na engrenagem de produção. O trabalhador passa a ter seus movimentos controlados e subordinados ao tempo-espaço da maquinaria (MARX, 1996, p.558), ocorrendo, desse modo, uma *subsunção real/concreta do trabalho ao capital* (PARO, 1996, p.53). Além da propriedade dos produtos do trabalho, o trabalhador priva-se, progressivamente, do saber sobre o processo de produção, tornando-se mais um *instrumento* do trabalho, perdendo assim, tecnicamente, a condição de sujeito. Por isso, com a subordinação real do trabalho ao capital, ocorre uma *desqualificação do trabalhador*.

O trabalhador individual torna-se parte do trabalhador coletivo por força do modo de organizar a produção. O capitalista *descobre* que a cooperação (junção de trabalhadores que executam tarefas parcelares, mas conexas) permite aumento da produção, além de diminuir os gastos com capital variável, ou seja, com a força de trabalho. A maquinaria, no processo de produção, contribui para desqualificar o trabalhador, à medida que simplifica as tarefas no processo de trabalho. Ocorre, por decorrência, uma separação entre concepção e execução. Assim, pode-se dizer que, na organização capitalista, o trabalho humano perde a unidade concepção/execução. O saber de concepção passa a ser dominado por aqueles que vão gerenciar o processo de produção. Esse gerenciamento, por sua vez, tem a finalidade de potencializar o trabalho e aumentar a produtividade por meio da racionalização do processo produtivo.

A diferença entre *subsunção formal* e *real* do trabalho ao capital é fundamental para se compreender o grau possível de subordinação do trabalho educativo ao capital na reforma da educação profissional. Para entender o grau de subordinação é, também, fundamental saber se os Centros Tecnológicos são públicos, ou seja, mantidas pelo Poder Público, ou privadas, sustentadas pela iniciativa privada.

A *subsunção formal*, no caso das instituições privadas, é bastante evidente. A produção acadêmica, nesse caso, é comandada e organizada por princípios capitalistas que têm por finalidade última a obtenção da mais valia. Do ponto de vista do capitalista, ou seja, do proprietário da Instituição privada, os produtos são vendidos e os serviços são prestados, objetivando o lucro. O planejamento do trabalho educativo ocorre, em geral, segundo os interesses do proprietário da instituição. Este, também, compra a força de trabalho acadêmica que passa a produzir conforme seus interesses. A *subsunção real*, por sua vez, é mais sutil. A força mobilizadora do proprietário de uma Instituição privada significa a busca de uma maior eficiência e de uma maior produtividade, em razão da competitividade no sistema. No

entanto, por causa do trabalho complexo e qualificado que é exigido, há um limite para a subordinação do trabalho docente, ou seja, para a expropriação do saber e para o controle do trabalho educativo, especialmente no processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar, como já foi evidenciado, que a organização do trabalho educativo é feita pelo capitalista, que permanentemente a produção do trabalho educativo, potencializando e aumentando a produtividade, objetivando ampliar o seu lucro.<sup>5</sup>

No caso das Instituições mantidas pelo Poder Público, a questão da subsunção formal e real é certamente mais complexa, caso em que parece ser inadmissível qualquer forma de subsunção, já que as Instituições públicas têm o Estado como mantenedor, consomem recursos do fundo público, organizam-se, em geral, em direção ao interesse coletivo e, em princípio, não produzem mais-valia. No entanto, como se viu no tópico anterior, o empreendimento e a lógica presentes na reforma da educação profissional são claramente colocados com o objetivo de ampliar a subordinação da gestão e do trabalho educativo ao mercado.

É preciso, contudo, evidenciar dois aspectos iniciais que estão induzindo concretamente o processo de subordinação das Instituições públicas e que complexificam a análise. Primeiro, os Centros Tecnológicos, especialmente os federais, em parte, em razão da necessidade de autofinanciamento, começam a assumir as feições das instituições privadas, sobretudo no que tange à venda de serviços e bens<sup>6</sup>. O Estado já não é o único mantenedor, o que pode vir a interferir nos princípios de direito público que regem a organização dessas instituições<sup>7</sup>. O processo de produção nos Centros Federais, de médio e grande porte, inclui produtos materiais e não-materiais. Em geral o, os produtos materiais ou educativos são produzidos por encomenda do capital produtivo, para atender às suas demandas, ou

---

<sup>5</sup> Paro (1996), no Capítulo IV do seu livro, com base em determinada concepção de educação e *sob pena de descaracterizar-se o processo pedagógico*, explicita porque é tão difícil ocorrer a subordinação real da atividade educativa escolar. Segundo o autor, *a especificidade do processo pedagógico escolar impossibilita a generalização do modo de produzir autenticamente capitalista na escola* (p. 149). Essa questão será melhor explorada quando da análise do trabalho produtivo e improdutivo.

<sup>6</sup> A evolução dos orçamentos dos Centros Federais, nos últimos anos, demonstra exatamente o empreendimento do governo federal a fim de induzir essas instituições à ampliação da receita própria, mormente por meio de convênios e venda de serviços e bens acadêmicos.

<sup>7</sup> Para entender essa questão, é preciso considerar a ampla reforma do Estado que ocorre no Brasil, especialmente em direção à sua minimização, em razão da crise do padrão de financiamento público que configurava o Estado do bem-estar. Nessa reestruturação do Estado, verifica-se redução dos gastos públicos com a reprodução da força de trabalho, manutenção do fundo público como pressuposto, apenas, do capital e uma ampla subordinação do Estado aos interesses do capital (Oliveira, 1988).

objetivando o mercado. No primeiro caso, o capital produtivo determina inteiramente o movimento do trabalho educativo, uma vez que este se engaja no processo de produção empregado pelo capital produtivo. O mesmo já vem ocorrendo, em grande parte, com os serviços que os Centros Tecnológicos prestam. Há um claro empreendimento para tornar bens e serviços mais úteis economicamente, além de permitir o aumento da receita própria das instituições públicas.

É preciso considerar, ainda, que os Tecnológicos Federais no Brasil tem papel importante na alteração do instrumental de trabalho, bem como nos métodos de produção. Ela desempenha importante papel na criação de tecnologias de produção e de organização do trabalho, que, por sua vez, possuem a condição de poupar trabalho e aumentar a produtividade e a taxa de mais-valia. Por essa razão, em grande parte, é vista como espaço privilegiado de intensificação da capacidade de competir, com êxito, na globalização dos mercados de produção, de consumo e de trabalho.

Nessa lógica, o papel atribuído aos Centros Tecnológicos Federais, pressupõe que deveriam possuir maior plasticidade e flexibilidade, cujo ajustamento ocorria, como se viu anteriormente, por meio de um amplo processo de diversificação e flexibilização, implicando progressiva diferenciação da forma e conteúdo da educação profissional, assim como ao atendimento a clientes diferenciados e desiguais, do ponto de vista das relações de troca. Cada cliente poderia pleitear o produto/mercadoria de acordo com seus *dons* e *aptidões naturais*, especialmente no caso do ensino. Pode-se concluir, então, que a desigualdade dos clientes deve ter por correspondência uma desigualdade na oferta. Nem todos têm acesso a essa *mercadoria* e aqueles que a ela têm acesso o fazem em situação diferenciada e desigual de modo a preservar, em grande parte, a diferença e a *desigualdade natural* existente (ROUSSEAU, 1989; WARDE, 1984; OLIVEIRA, 1994).

A produção acadêmica certamente tem um valor de uso. Ela, no entanto, é, cada vez mais, forçada a se tornar um valor de troca, que significa dizer que o ajustamento da educação profissional procura dar à pesquisa e ao ensino, cada vez mais, a forma de mercadoria, ou seja, o ensino e a pesquisa passam a ter valor de troca, circulando e concorrendo mais no mercado. A pesquisa e o ensino são desse modo, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, o que vem intensificando as tensões e os conflitos no interior dos Centros Tecnológicos Federais, uma vez que se alteram a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição. O saber produzido nos Centros Tecnológicos torna-se, cada vez mais, uma mercadoria produzida conforme os interesses dos consumidores e, portanto, destinada a atender às necessidades e às demandas do mercado. Até

mesmo a força de trabalho educativa é vendida ou comprada por determinado preço, aparecendo, cada vez mais, como uma mercadoria disponível para troca. Assim, o mercado tende a regular os serviços e produtos do trabalho educacional. Essa produção só passa a ter sentido como possibilidade concreta de ser trocada para consumo ou para uma nova troca, tomada, portanto, como uma mercadoria, *uma coisa*.

Essa lógica induz concretamente a produção acadêmica a se tornar uma mercadoria disponível para troca. Parafraseando Marx (1996, p.96), pode-se dizer que *só através da troca se pode provar que essa forma de trabalho é útil aos outros, que seu produto satisfaz necessidades alheias*, ou seja, de outros produtores privados. Esse processo social, no entanto, subjugando a produção a uma apropriação privada, submetendo-a a uma relação econômica imediata, movida por interesses privados, subvertendo, em larga medida, o valor do trabalho educacional nos Centros Tecnológicos Federais, ampliando sua subordinação.

Essa lógica *determina* o que cada Centro Tecnológico deve produzir para a troca, seja o ensino ou a pesquisa. Ensino e pesquisa com qualidades diferenciadas, atestadas/avaliadas e expostas aos compradores/consumidores. Esse intercâmbio ocorre com base em uma desigualdade explícita do ponto de vista da qualidade e das quantidades da mercadoria ofertada e da desigualdade econômica e cultural dos compradores, ou seja, dos alunos, no caso do ensino. Os compradores/consumidores adquirem a mercadoria que lhes é possível obter<sup>8</sup>. Embora ela pareça equivalente a outras mercadorias semelhantes, já que não há distinção formal na hora do registro curricular profissional, as diferenças qualitativas do processo ensino-aprendizagem e de *capital institucional* são reais e definem o ingresso e o exercício da profissão no mercado de trabalho. A mercadoria adquirida, que possui qualidade inferior, não permite ao seu proprietário (aluno) ingressar e/ou permanecer com eficiência no mundo do trabalho.

O capital, nessa lógica, expressa seu domínio sobre o trabalho e a produção acadêmica. O interesse do capital se dá em razão de que o valor do trabalho/produção educacional se expande por intermédio da troca, o que explica a importância do trabalho e da produção, para a expansão/autovalorização do capital. No entanto, como esclarecer se o CEFET-AI, foi e ainda é plenamente determinado por essa base material? Ele fatalmente pode ser subsumido pelo capital?

---

<sup>8</sup> Nessa lógica, a mercadoria não representa propriamente o ensino, mas a credencial. O ensino é reduzido a uma certificação, que *habilita* o seu portador ao exercício de uma profissão ou, pretensamente, aumenta a sua *empregabilidade* mediante um nível maior de escolarização.

Com base nessa discussão, considerando os elementos presentes nessa discussão e o interesse deste estudo com foco específico na reorganização do sistema de educação profissional e sua lógica constitutiva, em especial no Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas é uma questão ainda não respondida, principalmente quanto nosso olhar e preocupação voltam-se à articulação da educação profissional com diferentes atores da sociedade, de tal forma, que nos leva a procurar investigar mais adequadamente. Trata-se de questões que afetam tanto as instituições de ensino quanto à sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Folha de S. Paulo. São Paulo, 9 jul. 1999b.

CUNHA, Luís Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Porto Alegre: CIPEDS, 1999, p. 125-148.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. (Tese de Doutorado)

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA Jr., João dos Reis (org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997. p. 23-62.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. – 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: força de trabalho e fundo público. *Novos estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

OLIVEIRA, João Ferreira. *Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990*. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1994. (Dissertação de Mestrado)

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RUBIN, Isaak Illich. *A teoria marxista do valor*. Trad. José Bonifácio de S. Amaral Filho. São Paulo: Editora Polis, 1987.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.

SOUZA, Paulo Renato. Ensino superior cresce com supervisão e controle. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 20 fev. 2000b.

WARDE, Mirian J. *Liberalismo e educação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. Síntese: políticas para o ensino superior - os assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis (org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Editora da UNIMEP, 1997, p. 279-281.