

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO NOS TRILHOS DO CAPITAL

THE EXPANSION OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE CAPITAL OF MARANHÃO ON TRACK

Lícia Cristina Araújo da HORA¹

RESUMO: O artigo apresenta o contexto histórico, político e econômico da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, assim como de sua criação por meio da Lei n.º 11.892/2008 que institui os Institutos Federais. Assim, propõe-se compreender os limites e possibilidades de implantação da expansão do Instituto Federal do Maranhão, sobretudo a primeira fase da expansão que corresponde diretamente ao atendimento das demandas do eixo produtivo da rota da Estrada de Ferro Carajás. Demonstra-se como se institui trajetórias subordinadas de qualificação profissional por meio da diversificação de ofertas educacionais que criam o discurso fantasioso de acesso democrático à escola, recriando novas formas de dualidade estrutural no âmbito da oferta escolar pública.

PALAVRAS-CHAVE: expansão da educação profissional; dualidade estrutural; oferta educacional.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), criados a partir da Lei n.º 11.892/2008, deram início a um novo projeto de instituição da Rede Federal, congregando Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais (EVs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta Lei também criou a Rede Federal de Educação Tecnológica Profissional, Científica e Tecnológica.

A criação dos Institutos circunscreve-se num contexto histórico muito mais amplo, no qual as instituições de ensino centenárias foram convocadas a aderir *voluntariamente* à integração entre as instituições federais, compondo, desse modo, um novo modelo de educação profissional, em que cada Instituição, antes de ser transformada em IFET, tinha suas particularidades e distintas orientações formativas focalizadas em arranjos produtivos diferenciados.

O marco legal para o início das medidas para a composição de uma nova arquitetura para a rede de educação profissional deu-se por meio do Decreto n.º 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições

¹ Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), São Luis, Maranhão, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Eja Trabalhadores vinculado ao NEDDATE - UFF Membro do HISTEDBR GT MA. E-mail: licidahora@ifma.edu.br

Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IFETs. O Decreto estabeleceu a organização de uma rede federal com nova engenharia organizacional, montada a partir da adesão voluntária das instituições já existentes à nova instituição – os Institutos Federais. O processo de criação dos Institutos daria, a partir daquele momento, uma nova conformação à rede federal. Segundo a Otranto (2011, p. 8):

Durante o processo de mudança e reorganização da rede o governo federal enfrentou algumas reações que foram diferenciadas em cada um dos grupos. Em relação aos CEFETs, quando a reforma começou a ser delineada, tinham como principal objetivo alcançar o *status* de Universidade Tecnológica, a exemplo do acontecido com o CEFET Paraná, em 2005. Quando, em 2007, o MEC se contrapôs a esse movimento, informando não ser esse o objetivo do Ministério e apresentando um caminho diverso, consubstanciado no Decreto 6.095, que já indicava a criação dos Institutos Federais, houve uma reação inicial que não foi levada adiante pela maioria dos CEFETs. Somente se mantiveram na resistência o CEFET-RJ e o CEFET-MG, que se sentiram merecedores do mesmo direito de transformação em Universidade Tecnológica, devido ao fato de terem sido elevados à categoria de Centros Federais na mesma época que o CEFET-PR.

A transformação dos CEFETs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades ocorreu permeada pelas tensões entre os Conselhos das respectivas instituições frente às incertezas e implicações decorrentes dessas mudanças.

O tempo para dirimir, discutir e propor novas questões acerca das mudanças pretendidas pelo governo e as necessidades da comunidade acadêmica, das comunidades locais, dos Estados e municípios, foi exíguo. A partir do final do ano de 2006 e início do ano de 2007, começaram os trâmites políticos internos no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), do Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e do Conselho Nacional das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Em um período de seis meses, correspondente ao lançamento do Decreto n.º 6.095/07 e da criação da Lei n.º 11.892/08, um debate intenso ocorreu no interior dos Conselhos e destes com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, naturalmente a partir de perspectivas diferenciadas. No entanto, a posição do CONCEFET era a mais confortável entre os Conselhos, a considerar que estes eram vistos como os que encaminhariam a execução do processo de transformação, assim como a definição do novo corpo dirigente de cada Instituto.

Ainda assim, houve posições contrárias de alguns CEFETs, haja vista as aspirações dos dirigentes desses Centros. Podemos perceber no art. 1º da Lei n.º 11.892 que a comunidade acadêmica e as demais instâncias da sociedade civil tiveram conhecimento das transformações dos CEFETs para uma nova arquitetura, não para debater, propor ou questionar, mas apenas para dar ciência e cumprir formalidades relativas à institucionalidade do ato.

Ao final de 2008, a Rede Federal estava composta por 36 EAFs, 33 CEFETs com 58 Unidades Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, uma Universidade Tecnológica e uma Escola Técnica Federal. Após promulgação da Lei, consolidou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica formada, conforme consta no art. 1º da Lei n.º 11.892 por:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG);
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e,
- V – Colégio Pedro II.

Do total de 33 CEFETs, apenas dois não aderiram ao formato de IFET, o CEFET – MG e CEFET – RJ, e pleiteiam até hoje a mesma condição do CEFET-PR, transformado em Universidade Tecnológica, no governo Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Lei n.º 11.184/2005.

De acordo com Brandão (2010), o embate entre os três CEFETs (criados em 1978), junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para serem transformados em Universidades Tecnológicas (UT), ocorreu devido ao acúmulo que estas instituições passaram a ter em ensino superior em relação aos demais CEFETs. Além disto, passaram a contar com um corpo docente bastante qualificado, consolidando-se no campo da pesquisa e da pós-graduação.

O novo modelo institucional da Rede Federal de Educação Profissional apresenta-se, pois, como uma política pública comprometida com “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico associado ao desenvolvimento econômico, político e social numa perspectiva progressista” (PACHECO, 2010, p. 17). Seguindo a perspectiva encontrada no Documento que preconiza o marco legal e teórico dos IFETs, também da expansão da rede federal, ressalta-se que “[...] produzir novas tecnologias e disseminá-las democraticamente é tarefa essencial em qualquer projeto nacional que se pretenda inclusivo, distributivo, soberano e democrático” (PACHECO, 2010, p. 17).

Na perspectiva assinalada no Documento dos IFETs (2010) é importante compreendermos a lógica da expansão dos Institutos, especialmente no estado do Maranhão, de modo que seja possível desvelar a perspectiva progressista anunciada no discurso oficial, assim como perceber as contradições deste projeto na realidade social, uma vez que ele é apresentado pelo governo como uma política inclusiva, distributiva e democrática.

Inegavelmente, o processo de expansão da educação profissional no Maranhão, por meio da rede federal, cumpriu um papel importante na ampliação do acesso à escolarização em nível médio profissionalizante destinada a jovens entre 15 a 17 anos. A taxa de escolarização líquida do Maranhão, de acordo com dados da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH)² no ano de 2000 correspondia a 14%, muito menor do que a do Brasil no mesmo período, que equivalia a 33%. De acordo com Rosar e Cabral (2004), no período entre 1995 e 2000, a cobertura de oferta do ensino médio no Estado foi de 58 municípios de um total de 217. Nesse período, havia 400 mil alunos fora da escola. Até o início dos anos 2000 não havia sido possível garantir nem mesmo a existência de escolas de ensino médio em todos os municípios.

A predominância de ofertas de vagas para o ensino médio e profissionalizante concentrou-se na capital, São Luís, e no segundo maior município do Estado, Imperatriz. De acordo com Rosar e Cabral (2002), quando o governo do Estado³ tentou viabilizar uma política educacional para o ensino médio com o objetivo de cobrir o déficit de oferta, a política mais consistente que conseguiu realizar foi a implantação do sistema de telessalas, utilizando-se da sistemática destinada ao ensino supletivo para substituir a oferta regular de ensino médio, por meio de um programa intitulado *Viva Educação*. O Programa teve início em 12 de fevereiro de 2001 e atendeu, aproximadamente, 150 mil alunos. No entanto, nesse período, nenhuma escola de ensino médio foi construída.

Além dos fatores referentes à oferta de escolarização em ensino médio, é relevante destacar que a expansão da educação profissional no Maranhão ocorre num contexto social em que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população vive com a média de renda de R\$ 319, 00 (trezentos e dezenove reais) ao mês, com média de cinco anos de escolarização e uma taxa de analfabetismo de 20,9% na faixa etária de 15 a 24 anos.

Contudo, para além da análise da ampliação do acesso à escolarização em nível médio profissionalizante no Maranhão, importa neste artigo apresentar a dinâmica econômica e política no qual está circunscrito o processo de expansão da educação profissional.

1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA OFERTA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO: DOS OFÍCIOS À EDUCAÇÃO INDUSTRIAL

Do ponto de vista legal, o marco de constituição da Rede Federal de Educação Profissional teve sua origem em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Posteriormente, esse formato de

² Após reforma administrativa, a Gerência de Desenvolvimento Humano passou a se chamar Secretaria de Educação.

³ Na época, a governadora era Roseana Sarney cumprindo seu segundo mandato.

escolas deu origem às Escolas Técnicas Federais que, em seguida, transformaram-se em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Em São Luís, capital do Estado, a Escola de Aprendizes e Artífices foi instalada no dia 16 de janeiro de 1910.

De acordo com Brandão (1999), o ensino de ofícios trazia como marca daquele período o fato de ser concebido como uma estratégia do governo para contenção das massas populares, de modo a manter a ordem, evitando, assim, por meio do incentivo em formar para o trabalho manual, a disseminação de ideias divergentes à ordem política. Além disso, esse ensino estava associado ao fato de ser uma iniciativa com característica assistencialista, de amparo aos órfãos e pobres.

É possível percebermos, então, que a dualidade estrutural na educação efetivou-se de formas diversas em diferentes sociedades, a partir de seus processos históricos e da correlação de forças estabelecidas em diferentes frações de classe. Desse modo, a educação profissional foi, ao longo da história, consolidando-se como “[...] aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os desfavorecidos da fortuna” (BRANDÃO, 1999, p. 2). Por outro lado, aos filhos da burguesia era propiciado estudo de formação propedêutica, erudita, de modo a prepará-los para ocupar os melhores cargos da sociedade, dentre eles os de dirigente, ou seja, alimentando a elite dirigente de suas concepções de mundo, promovendo, dessa forma, a manutenção das relações de poder, a distribuição desigual do conhecimento e a permanente ruptura entre trabalho e ciência.

Para Cunha (2005b), o determinante para a expansão e o dimensionamento da localização das escolas no início do século XX não se vinculou diretamente à dinâmica da produção manufatureira, isto é, ao desenvolvimento das indústrias. Para este autor, o critério implícito era de caráter político-representativo. O processo de localização das escolas correspondia, portanto, a um movimento

[...] centrífugo, pois foram instaladas uma em cada estado, mesmo nos menores, o processo de industrialização apresentava uma tendência centrípeta. Não só as novas fábricas tendiam a se localizar no Centro-Sul, especialmente em São Paulo, como, também, para lá se transferiam atividades manufatureiras antes desenvolvidas em diversas regiões do país (CUNHA, 1997, p. 68).

Além do caráter político implícito no dimensionamento da distribuição das escolas, outro fator, também determinante para que se constatasse que o sistema de localização não correspondia à dinâmica do processo de industrialização, era o fato de que “[...] analisando os ofícios ensinados nas escolas de aprendizes artífices, vê-se oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego manufatureiro ou industrial” (CUNHA, 1997, p. 71).

Nos primórdios do ensino de ofícios estava visível que a intencionalidade do Estado relacionava-se muito mais em conter a *insatisfação das classes proletárias, dos*

*insubordinados*⁴, “[...] habilitar os filhos das classes desfavorecidas da fortuna”, do que qualificar uma mão de obra necessária. Existia a preocupação com os problemas urbanos que os “desocupados” poderiam causar (BRANDÃO, 1999, p. 6).

Um total de 19 (dezenove) escolas tiveram seu funcionamento regulamentado com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes de Artífices foram transformadas em Liceus Industriais. No Maranhão, no ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices recebeu a denominação de Liceu Industrial de São Luís.

A partir da década de 1930, inicia-se o projeto político conhecido como nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador⁵. Esta década, na análise de Fernandes (2008), corresponde à inauguração da modernização arcaica, por meio do governo de Getúlio Vargas, pois não há rupturas com as estruturas que consentem a profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional do país naquele período.

Todavia, conforme aponta Brandão (1999), uma marca segue perseguindo a consolidação do modelo de educação profissional no Brasil: o perfil assistencialista do ensino profissional reaparece na Constituição Federal de 1937, “destinado às classes desfavorecidas”.⁶ Assim, procura-se garantir uma educação profissionalizante para os filhos dos pobres, trabalhadores, e uma educação propedêutica para os dirigentes, filhos da elite.

Para Kuenzer (1999), a categoria dualidade estrutural é uma clivagem na formação de trabalhadores no Brasil e também explicativa para a compreensão histórica das políticas educacionais, sobretudo no que tange à educação profissional. Esta categoria demarca a separação, na trajetória educacional, dos que irão desempenhar as funções instrumentais e as funções intelectuais, reflexo da separação existente na divisão capital e trabalho, cuja melhor explicação pode ser traduzida no taylorismo-fordismo, no qual se encontra a cisão entre a concepção de atividades de planejamento, supervisão e atividades de execução e práticas do cotidiano do labor.

A partir do ano de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas em substituição aos Liceus. A industrialização concentrou-se nas maiores cidades, e demandas de qualificação dos trabalhadores surgiram para dar conta das novas necessidades da

⁴ Os termos *insubordinados*, *classes proletárias*, *desvalidos da fortuna* estão presentes no texto do Decreto nº 7.566/1909, que apresenta os motivos para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.

⁵ Para Fiori (2002) o Estado desenvolvimentista conservador nasceu contra o condomínio oligárquico e a favor de uma centralização do poder considerada indispensável para a unificação e organização da sociedade e da economia brasileiras. O autoritarismo foi uma das faces fundamentais para manutenção de sua estrutura política, na verdade, o pacto conservador que sustentou o Estado desenvolvimentista, inviabilizando a participação democrática. A perspectiva de desenvolvimento tinha como base a teoria da segurança nacional formulada pelos militares brasileiros que tiveram um papel central na construção e no controle ou tutela do estado desenvolvimentista, entre 1937 e 1985.

⁶ A construção de um sistema educacional dualista é legalizada por meio da Constituição, no Art. 129: O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

sociedade urbano-industrial do Brasil, dos anos 1940. Desse modo, a articulação público e privado surge como alternativa mais imediata, entre o governo e a classe empresarial, para responder às novas demandas de qualificação. O SENAI e o SENAC surgiram nesse período, administrados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

As transformações advindas do mundo do trabalho, provocadas pelo crescente desenvolvimento industrial, assim como o direcionamento da economia para o capitalismo monopolista e substituição de importações, impulsionaram o Governo Militar a realizar “[...] um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 1999, p. 368). Para Germano (1993, p.159-160), este momento pode ser assim descrito:

A economia cresceu a taxas de 10,5% ao ano, impulsionando a idéia de ‘Brasil-potência’. O clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e a euforia em decorrência do crescimento econômico.

No plano internacional, esse movimento já estava em curso, “[...] especialmente nos últimos trinta anos do século XIX, dois processos faziam-se notáveis: o *surgimento dos monopólios* e a modificação do papel dos *bancos*” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 187). Ainda conforme os autores, o grande capital passou a ficar nominalmente conhecido como *capital monopolista*, com firme estabelecimento na produção industrial, passando a constituir-se como coluna vertebral da economia capitalista. Os bancos passaram a controlar a economia monetária, impulsionando a concorrência entre os capitalistas industriais e a busca pelo crédito bancário. A fusão do capital monopolista bancário com o capital monopolista industrial constituiu o capital financeiro, analisado anteriormente.

Diante das transformações econômicas, as reformas educacionais dos anos de 1940 e 1960 ajustaram-se para atender às demandas pretendidas pelo mundo do trabalho. O papel da educação, nesse cenário, converteu-se fundamentalmente em formar o produtor, o consumidor e a mão de obra exigida pela indústria moderna que iniciava o processo de expansão ao capital internacional. Aliado a isso, integra-se o fato de que era necessário, naquele contexto, conter a busca pelo ensino superior, “[...] que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60” (KUENZER, 1999, p. 369).

Na conjuntura econômica, o processo de aceleração da adaptação das escolas às demandas da indústria moderna tornava-se uma corrida para o desenvolvimento do país, “[...] dando prosseguimento à política que considerava a educação fator do desenvolvimento econômico” (SILVEIRA, 2007a, p. 119).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961), em consonância com as mudanças ocorridas nos setores produtivos, reconheceu a

legitimidade da equivalência. Para Silveira (2007a), com relação à educação profissional a referida Lei apresenta mais avanços do que retrocessos, pois trouxe a completa equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários, viabilizando o acesso dos alunos oriundos dos cursos técnicos a qualquer curso do ensino superior.

Ainda conforme Silveira (2007a) o processo de correlação de forças que marca o período entre a Era Vargas ao governo militar é marcado por rupturas e continuidades. O Estado Novo assumiu junto ao empresariado o papel de provedor da industrialização no Brasil, porém o governo de Juscelino Kubitschek buscou articular crescimento econômico associado ao capital estrangeiro, rompendo com a política de estabilidade monetária. Neste governo ocorreu a reforma do ensino industrial, garantindo a oferta de base de cultura geral articulada à base de cultura técnica, com desdobramentos na reforma do ensino técnico em 1970. Quando os militares assumiram o poder, retomou-se o modelo Vargas para colocar em curso o projeto de industrialização. O projeto nacional de educação em curso direcionou as escolas técnicas em todas as esferas de ensino, a ofertar cursos para o arranjo produtivo industrial, o que se confirma por meio da nova política dimensionada à escola Técnica Nacional.

Para Rodrigues (1997) para o pensamento industrial⁷, a educação é uma variável econômica, e nesta lógica ela se adequa às demandas da economia. “Em outras palavras, ou a formação humana adequa-se às novas demandas da produção, da economia, ou não será jamais atingido o tólos” (RODRIGUES, 1997, p.226).

Rodrigues (1997) destaca que a forte influência do empresariado no campo da luta hegemônica se dá por meio de dois aparelhos pedagógicos fundamentais para conformação humana à garantia do tólos: o primeiro é a tríade pedagógica SENAI, Sesi e IEL; o segundo é demarcado pelo discurso oficial construído historicamente pela CNI.

O tólos competitivo foi fundamental para consolidar as propostas industriais brasileiras à formação humana, na formulação que segue “[...] educação básica universal seguida de formação profissional polivalente” (RODRIGUES, 1997, p. 254).

A década de 1970, no país, iniciou-se com a euforia dos setores empresariais, a propagação da era do *Brasil Potência*, promessas de prosperidade com a euforia do milagre econômico. A reforma de 1º e 2º grau nasceu no bojo dessa euforia econômica, por meio da Lei n.º 5.692/71, a qual pretendia substituir a equivalência por meio da profissionalização compulsória no ensino médio. No entanto, conforme anuncia Kuenzer (1999), a frustração promovida pelo refluxo dos patamares de desenvolvimento econômico alterou a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio,

⁷ Rodrigues (1998) define como tólos a imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade conduzida pela classe que o elabora. O tólos se constitui uma meta concretizável de caráter eminentemente econômico.

pois o Parecer n.º 76/75 restabelecia a modalidade de educação geral, normatizando um avanço conservador.

Após várias transformações ao longo da história da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica, chegou-se ao formato dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ao final da década de 1970, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro foram transformadas em CEFETS, por meio da Lei n.º 6.545/78. Na década posterior, no governo do Presidente José Sarney, os estados da Bahia e Maranhão tiveram suas Escolas Técnicas transformadas em CEFETs. Estas instituições passaram desde então a oferecer não somente o ensino técnico profissionalizante, mas também cursos de nível superior (graduação e pós-graduação). As demais Escolas Técnicas não obtiveram o *status* de CEFET.

De acordo com Cunha (2005b), a Lei da reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, apesar de toda polêmica sobre a compulsoriedade na profissionalização, conseguiu apresentar a integração entre o ensino médio e ensino profissional, permanecendo até 1990, quando Fernando Henrique Cardoso realizaria nova reforma, fragmentando a integração, a ser posteriormente analisada.

Tão grande foi esse prestígio que, em 1972, foi nelas que se inspirou a reforma instituída pela Lei 5.692, ao pretender estender a todo o ensino de 2º grau à articulação escola-mercado que funcionava apenas para um setor da economia, para qual estavam voltadas somente algumas dezenas de escolas (CUNHA, 1997, p. 02).

Na pesquisa de Silveira (2007a), pode-se observar que o prestígio adquirido por estas escolas públicas de caráter profissionalizante, cuja função primordial era oferecer formação técnica para atender às demandas do mercado, começava a incomodar a ordem política, uma vez que o alto custo investido nessas escolas estava sendo dissipado, pois sua função principal, missão técnica, estava sendo desviada, tendo em vista que a classe trabalhadora que frequentava o bom ensino público estava conseguindo alcançar o ingresso no ensino superior. Essa lógica da missão dos CEFETs, invertida na ótica das agências multilaterais, começou a incomodar.

O assessor do BID embora reconheça as escolas técnicas da rede federal e CEFETs como instituições que cumprem seu papel social, formando jovens e trabalhadores não apenas para o trabalho simples, sobretudo, para o trabalho complexo e, também, para ocuparem quadros de dirigentes no mundo do trabalho, insiste em afirmar que os altos custos dessas escolas (mais do que o dobro de outras escolas de nível médio) não se justificaria diante do projeto de vida de seus alunos (trabalhar na função de técnico e ao mesmo tempo cursar o ensino superior) (SILVEIRA, 2007, p. 145-146).

A repercussão da inversão da lógica dos CEFETs na trajetória final de seus alunos foi tão grande que o discurso oficial da equidade foi providencial para tentar vetar a

continuidade desse percurso. Sendo assim, economistas contratados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em colaboração com o Banco Mundial, fizeram relatórios sobre a situação da educação brasileira. Nesse sentido, Cunha (1997, p.13) ressalta:

O relatório relativo ao ensino de 2º Grau apresentou ao governo brasileiro cinco recomendações. Uma delas tratava da ‘melhoria da equidade’. A iniquidade resultaria dos gastos reduzidos com as escolas estaduais e municipais de 2º grau e os altos custos gastos com os poucos alunos, em geral de boa situação financeira, das escolas técnicas da rede federal. [...] Para atingir a equidade, o relatório propôs três ações imediatas voltadas para as escolas técnicas: (i) a introdução do sistema de ‘custo compartilhado’ quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme a possibilidade de cada aluno; (ii) atrair mais estudantes de baixo nível de renda para essas escolas; e, (iii) expandir as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário. Ao longo prazo, as escolas técnicas federais deveriam concentrar seus currículos nas ciências básicas e na matemática, reduzindo, em consequência, a ênfase profissional e tecnológica. Com essas medidas, o relatório espera redução significativa das diferenças de custo (despesa média) entre as escolas técnicas e as demais escolas públicas de 2º grau e, em consequência, a redução da iniquidade, sem perda da qualidade do ensino.

O Banco Mundial (BM), na sua atuação política nos países da América Latina, tem utilizado de uma gama de conceitos que servem para construir a roupagem de uma ação humanitária para esses países, camuflando sua ação estratégico-política, que, na visão de Leher (1999), é a de garantir um clima de segurança, obtendo controle social, abrindo terreno para livre circulação do capital internacional. Desse modo, conforme aponta Fonseca (1997), o termo equidade aparece como um discurso estratégico que se associa a temas como *progresso, desenvolvimento sustentável, realismo, autonomia e pobreza*, o conceito substitui a noção de igualdade e confere o sentido “do que é devido a cada um”. Assim, constitui-se um princípio “[...] não para garantir a igualdade dos padrões de desenvolvimento entre os diferentes países, mas para assegurar um mínimo necessário para que possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema capitalista” (FONSECA, 1997).

De acordo com Rodrigues (1997), na década de 1960 o empresariado industrial, em compasso com o padrão fordista, determina para sociedade o tólos industrial. Na década de 1980, a CNI age em conformidade com a nova fase do capitalismo no padrão de acumulação flexível, levando o empresariado industrial a agir sob uma nova imagem, o tólos competitivo.

A marca da visão produtivista da educação, dualista e fragmentária, atravessou o século XIX no Brasil e chega à segunda década do século XXI sob a roupagem da democratização da escola pública por meio de uma multiplicidade de ofertas educativas em diferentes qualidades educacionais. Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2012) a variação de ofertas educacionais em formas desiguais e combinadas produz uma miríade

de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação que fortalecem as ações da pedagogia do capital-imperialismo por meio da fantasia de que a efetiva democracia chegou à educação escolar. Caracterizadas e divididas entre os mais diversos programas, sejam de qualificação/escolarização social, a diversidade de ofertas formativas produz vias subordinadas de acesso à escola conforme as classes sociais.

Para as autoras (2012) a marca fundamental da dualidade estrutural de novo tipo é a produção de uma multiplicidade de oportunidades formativas, porém de forma subordinada, garantindo o acesso *pelos fundos* a um tipo de ensino aos trabalhadores, e o acesso *pela frente* ao ensino socialmente referenciado a um público distinto de aluno.

De acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2012) a dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos: o 1º grupo diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o 2º conjunto de programas refere-se a cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; finalmente, o 3º agrupamento é constituído por programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicidade de ofertas formativas no Ensino Médio, na educação profissional e no Ensino Superior.

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) possui treze programas que atendem às mais diferentes classes sociais, a qualidade do ensino se diferencia conforme a forma de oferta. Os programas buscam fundamentalmente atender a jovens e adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sob a promessa de progresso econômico, desenvolvimento local, melhoria da qualidade de vida, obtenção de emprego, as ofertas educacionais produzem uma ideologização da educação que busca obter “o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1995).

O governo Luís Inácio Lula da Silva apresenta como marca a multiplicação de programas que se entrelaçam, estabelecendo dependência entre si, garantindo com efetividade o controle dos trabalhadores nas mais variadas frentes de políticas focalizadas (saúde, habitação, renda, moradia e educação). As políticas focais alastraram-se no âmbito dos Institutos Federais, conjugando para seu interior o papel de integração social, empregabilidade e assistencialismo. As políticas focais e os programas de qualificação profissional pela via das trajetórias subordinadas induzem o consenso ativo dos governados, exigência da governabilidade do capital financeiro.

Para José Paulo Netto (2010) uma face mais contemporânea da barbárie no Brasil apresentou-se no governo Lula da Silva por meio da articulação da repressão aos pobres com a minimização dos programas de combate à pobreza. Podemos destacar que a diversidade de programas de elevação da escolaridade e de qualificação profissional para os jovens e adultos trabalhadores inscrevem-se no quadro de programas de compõem, entre outros programas, uma face contemporânea da barbárie.

Os programas mapeados no IFMA, em sua maioria presente em todos os Institutos Federais, revelam uma face evidente da barbárie. Vários programas direcionam-se para grupos de baixa renda, vulneráveis socialmente, em situação de pobreza extrema e beneficiários da bolsa-família. O PRONATEC é o mais novo programa desta miríade de ofertas, implicando, entre outras questões, no financiamento público da oferta privada de educação profissional por meio da parceria com o Sistema S e outras organizações privadas; intensificação, precarização, fragmentação e privatização dos profissionais da rede federal de ensino, com concessão de bolsas para adicional de seus salários.

Esse conjunto de programas institui a dualidade estrutural de novo tipo. Netto (2010) destaca que para o pensamento conservador a questão social possui características inelimináveis e se torna uma ação moralizadora que no máximo pode ser objeto de uma intervenção política limitada. Fontes (2012) chamou estas intervenções políticas limitadas de *políticas de alívio por gotejamento*.

O avanço do capital internacional no Maranhão “favorece expansão das *políticas de alívio por gotejamento*” (FONTES, 2012); neste conjunto, integra-se à diversidade de ofertas formativas do IFMA na região dos Carajás, cujas pressões e conflitos sociais, buscam ser atenuados pela disseminação da política de conta-gotas.

2 O CAMINHO DOS TRILHOS COMO ROTA PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO MARANHÃO

A década de 1980, apesar de refletir um expressivo avanço no campo do debate educacional, expressou do ponto de vista da transição democrática um teor conservador emblemático (FRIGOTTO, 2006). De acordo com Saviani (2007), a década de 1980 para a educação é marcada por dois vetores distintos: o primeiro caracteriza-se pela preocupação com o significado social e político da educação; o segundo é marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo. No entanto, o conservadorismo da velha ordem assumiu na segunda metade dessa década por meio da eleição indireta para presidente de Tancredo Neves em chapa com José Sarney. Após a morte do primeiro, assume José Sarney, figura hábil, oriunda das oligarquias nordestinas. Presidiu o maior partido - Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e deu à ditadura o disfarce de um parlamento em funcionamento (FRIGOTTO, 2006, p. 37).

As ações do Presidente José Sarney, na década de 1980, refletem a sua natureza política com raízes na ditadura militar. Para Coutinho (2002), os traços das relações de poder no Brasil, também presentes no processo de transição democrática, têm por característica um transformismo pelo alto, em que se realizam algumas mudanças para conservar a velha ordem burguesa. Assim, a ditadura serviu para implantar a modernização capitalista no país, constituindo-se em uma ditadura do capitalismo

industrial, nacional e internacional, conciliando interesses de latifundiários e empresas capitalistas. Nessa configuração política, “[...] o processo de crescente democratização, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder” (COUTINHO, 2002, p. 17), e o sufrágio universal, em lugar de converter-se em uma arma da classe trabalhadora, legitima-se como uma arma da classe burguesa, no qual “[...] chefes políticos carismáticos que, dizendo falar em nome do povo, na verdade representam interesses da perpetuação da ordem capitalista” (COUTINHO, 2002, p. 18).

Com as características para conservar a velha ordem, o Presidente José Sarney deu início a uma série de medidas com adoção de políticas focais e de alívio à pobreza, sob recomendação de vários organismos multilaterais. Assim, no campo da educação profissional, foi lançado o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico Industrial (PROEP), com previsão de construção de 200 escolas técnicas e industriais. No entanto, em estudo realizado por Frigotto, Franco e Magalhães (2006), esta melhoria no ensino técnico limitou-se à construção, até 1990, a não mais que meia dúzia de escolas, com uma visão produtivista, dualista e fragmentária da educação, reduzindo o papel das escolas técnicas ao atendimento do sistema produtivo.

O Maranhão fez parte do processo de expansão do PROEP. Apesar de não possuir um pólo industrial avançado na época, a região do Tocantins⁸ foi contemplada, no ano de 1990, com uma Unidade Descentralizada (UNED), pois havia para a região promessas de megaempreendimentos. “A UNED teve origem a partir da reivindicação da classe empresarial e das lideranças políticas locais, que alegaram a necessidade de alavancar o progresso da região” (SILVA, 2008, p.110-111).

De acordo com Silva (2008), as ações de interiorização passaram a ocorrer a partir da década de 1970, com vistas a diminuir as desigualdades entre a capital maranhense e os outros municípios, uma vez que as políticas públicas concentravam-se em sua grande maioria em São Luís. Desse modo, buscou-se construir um plano de desenvolvimento do Estado, obedecendo ao lema de Marechal Rondon: integrar para não entregar. Com esta consigna a palavra de ordem passou a ser interiorizar. Sob este mote, ocorreu no Maranhão o avanço da educação superior. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) passou a atuar em Imperatriz, Bacabal, Codó e Chapadinha e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) contemplou os municípios de Imperatriz, Caxias,

⁸ O Maranhão está dividido em 32 regiões: 1. Região da Baixada Maranhense, 2. Região das Chapadas das Mesas, 3. Região da Ilha do Maranhão, 4. Região Pré-Amazônia, 5. Região das Serras, 6. Região do Alpecartas, 7. Região do Alto Munim, 8. Região do Alto Turi, 9. Região do Baixo Balsas, 10. Região do Baixo Itapecuru, 11. Região do Baixo Munim, 12. Região do Baixo Turi, 13. Região do Delta do Parnaíba, 14. Região do Flores, 15. Região do Gurupi, 16. Região do Litoral Ocidental, 17. Região do Mearim, 18. Região do Médio Mearim, 19. Região do Médio Parnaíba, 20. Região do Pericumã, 21. Região do Pindaré, 22. Região do Sertão Maranhense, 23. Região do Tocantins, 24. Região dos Carajás, 25. Região dos Cocais, 26. Região dos Eixos Rodoferroviários, 27. Região dos Gerais de Balsas, 28. Região dos Guajajaras, 29. Região dos Imigrantes, 30. Região dos Lagos, 31. Região dos Lençóis Maranhenses, 32. Região dos Timbiras. Fonte: Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos/IMESC.

Bacabal, Santa Inês, Balsas e Açailândia. Na oferta da educação profissional, ocorreu a expansão do Sistema S nas principais cidades do interior do Estado.

De acordo com Silva (2008), a partir do avanço do capital industrial na região, muitos convênios passaram a ser celebrados entre a UNED-Imperatriz e grandes empresas, como a Cia. Vale do Rio Doce, Eletronorte, Embratel, Telma, Cemar, Odebrecht, Caiman, siderúrgicas e guseiras, construtoras de grande, médio e pequeno porte, situadas em Imperatriz e nos estados vizinhos.

O avanço dos convênios entre a escola e as empresas foi impondo gradativamente o esvaziamento da relação trabalho e educação para fortalecimento da relação entre educação e mercado de trabalho. “A CVRD, assim, como a Alumar foram pioneiras no Estado na adoção de Programas de Qualidade Total, atendendo exigências do mercado internacional” (MORAIS, 2007, p. 169). Neste cenário, a UNED-Imperatriz foi acompanhando as demandas para formação do trabalhador, próprias do contexto histórico em que surge esta escola.

O Maranhão até o ano 2006 contava apenas com uma Unidade Descentralizada do CEFET no interior do Estado e uma Escola Agrotécnica na cidade de Codó. Na capital, a Rede Federal estava contemplada com um CEFET, uma Escola Agrotécnica e um Colégio de Aplicação da UFMA. Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, em 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o Estado do Maranhão obtém mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca. Em 2008, sob a Lei n.º 11.892/08 a expansão da educação profissional atingiu a cidade de Santa Inês, Açailândia e a cidade de São Luís, com mais três *Campi*. O conjunto de cinco novos *Campi* da rede de educação profissional no Maranhão constituiu a primeira fase de expansão no Estado. Assim, ficou organizado na primeira etapa a seguinte ordem: Fase Pré-Expansão: 01 Campus Codó, 02 Campus Imperatriz, 03 Campus Maracanã, 04 Campus São Luís - Monte Castelo. 1ª Fase da Expansão⁹: 05 Campus Açailândia, 06 Campus Buriticupu, 07 Campus Santa Inês, 08 Campus São Luís - Centro Histórico, 09 Campus Zé Doca.

⁹ Foi concluída a segunda fase da expansão composta por nove *Campi* do IFMA. Está em curso a terceira fase da expansão com mais oito *Campi*.

Quadro 1- Presença do IFMA no Maranhão

Fase Pré-expansão:
01 Campus Codó
02 Campus Imperatriz
03 Campus São Luís Maracanã
04 Campus São Luís Monte Castelo
Fase 1 da expansão:
05 Campus Açailândia
06 Campus Buriticupu
07 Campus Santa Inês
08 Campus São Luís Centro Histórico
09 Campus Zé Doca

IFMA. Boletim Ações e Reflexões. 2012.

A reforma da Educação Profissional integra um conjunto de medidas do governo Lula vinculadas ao Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), a exemplo, estão contemplados o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. De modo mais recente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico (PRONATEC) foi incorporado no plano de expansão da educação profissional, apresentado como ação prioritária, englobando ofertas por meio do Ensino a Distância com a Rede e-Tec Brasil, redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, por intermédio do Programa Brasil Profissionalizado ou pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica.

No Plano de Expansão da Rede de Educação Tecnológica, é possível apreender a lógica elaborada no âmbito do governo para promover a construção dos primeiros *Campi* nos municípios do Maranhão. Entre eles,

A cidade de Buriticupu que tem como principal atração de investimentos o fato de se localizar junto à estrada de ferro Carajás e ser cortada por uma Rodovia Federal que liga a Capital São Luís a Imperatriz no Sul do Estado. Com uma população de 61.657, (IBGE 2003), sua atividade econômica se constitui prioritariamente de dois segmentos: a atividade rural e a urbana (comércio). A atividade econômica concentra-se, por um lado, na agricultura e na pecuária, com destaque para a produção de arroz e feijão, extração de madeira e criação de gado bovino. Por outro lado, destaca-se o comércio e a indústria guseira localizada na vizinha Açailândia que aproveita sua posição geográfica estratégica para receber o minério de ferro Carajás e fazer a transformação em gusa (PLANO DE EXPANSÃO, 2005, p. 29).

Entre as cidades do Maranhão e povoados atravessados pela ferrovia Carajás destacam-se Vitória do Mearim, Arari, Santa Inês, Alto Alegre do Pindaré, Mineirinho, Auzilândia, Altamira, Presa do Porco, Nova Vida, Buriticupu, Açailândia, São Pedro da Água Branca e a capital, São Luís. Das cidades mencionadas, quatro compõem o processo da primeira fase de expansão da Educação Profissional: Açailândia, Buriticupu, Santa Inês e São Luís, sendo a capital destino final, por constituir-se porto de embarque do minério destinado ao mercado internacional.

De acordo com as análises indicadas por Morais (2007), essas cidades tornaram-se importantes atrativos para os trabalhadores de várias regiões do Brasil, pois viram no empreendimento Carajás perspectivas concretas de inserção na dinâmica industrial que se iniciava no Estado. “A chegada da CVRD no Maranhão criou a expectativa de desenvolvimento = industrialização, inclusive entre os trabalhadores locais e aqueles que chegavam” (MORAIS, 2007, p. 127).

A ideia da modernização tornou-se lema para ação do Estado brasileiro nos anos de 1950, no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Nessa lógica, na perspectiva de superação do atraso do Nordeste frente ao Sudeste e da integração da Amazônia ao território brasileiro, ocorreu uma ação permanente de planejamento regional no Brasil. Mas, conforme destaca Oliveira (2003), esta ideia de desenvolvimento e modernização ocorre numa articulação dialética entre o urbano/industrial/moderno com o rural/agrícola/atrasado.

As transformações temporais e locais que a CVRD trouxe para as cidades e povoados no período em que iniciou o processo alcançaram as Universidades, as Escolas Técnicas, o Comércio, as manifestações culturais e os serviços. O avanço do capitalismo no Maranhão, demarcado a partir daquele momento, trouxe transformações nas relações campo/cidade, “alterou profundamente o modo de vida das populações locais, transformando todo o tempo de vida dos trabalhadores em tempo de trabalho” (MORAIS, 2007, p. 154). Porém, a expectativa criada entre os trabalhadores locais de obterem inserção na dinâmica industrial e a expectativa de desenvolvimento atrelada ao processo de industrialização foi frustrante para muitos, pois havia um rigor relacionado ao aspecto técnico, para a contratação dos trabalhadores locais “e também dos oriundos das escolas Técnicas Federais”, conforme destacou um trabalhador em relato na pesquisa de Morais (2007, p. 155):

[...] eles diziam que o Maranhão não tinha acúmulo, nem conhecimento nem tecnologia, nem a prática para ser inserida nesse tipo de trabalho. Do staff feitor ao supervisor, todos vinham do eixo Vitória/Minas/Rio de Janeiro [...] havia muito preconceito contra o trabalhador maranhense [...] para aqueles que vieram do Sul, a Vale trouxe progresso para o Maranhão, pois o perfil do maranhense era do atraso, da não adoção da tecnologia.

O processo de expansão do grande capital (CVRD/Vale), no Maranhão e Pará, fortaleceu a inserção da Amazônia no processo na economia transnacional, sob a hegemonia norte-americana, pela qual, nesses espaços locais, o moderno e o atrasado entrelaçaram-se, dando forma e conteúdo ao desenvolvimento de regiões da América Latina: desigual e combinado. “Com ênfase no mercado mundial desde o seu surgimento em 1985, a CVRD constituiu sua força de trabalho [...] e constitui um amplo exército industrial de reserva ao longo do complexo mina-ferrovia-porto” (MORAIS, 2007, p. 19).

Os documentos oficiais¹⁰ apontam que o processo de expansão da educação profissional tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento regional a partir das demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs). O termo APLs aparece frequentemente na literatura e nos documentos oficiais que versam sobre a expansão dos Institutos Federais, sob a justificativa de que as ofertas educacionais precisam considerar os APLs, assim como as peculiaridades locais, a realidade regional, as demandas sociais dos trabalhadores. É possível encontrar tal referência na Lei n.º 11. 892, de dezembro de 2008, quando trata dos objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 6º, inciso II, no qual consta: “Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2009 – 2013) consta que os objetivos almejados pelo processo de interiorização é contribuir para o crescimento e o progresso das regiões onde estão instalados os *Campi*, no qual estes precisam “respeitar as características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular, para que atendam às demandas locais e regionais”.

Os documentos oficiais apontam que as ofertas de cursos buscam atender às demandas dos arranjos produtivos locais. Desse modo, fica estabelecido pelo MEC que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica atende principalmente às seguintes dimensões: “Municípios com arranjos produtivos locais – APLs identificados; entorno de grandes investimentos” (MEC, 2010)¹¹. Sendo assim, os Institutos devem focalizar seus programas e ações em sintonia com os arranjos produtivos locais. Portanto, os critérios que definem a expansão dos Institutos Federais e Universidades são assim expostos:

De acordo com informações do MEC, para definir o número de *campi* universitários e de escolas de educação profissional por estado, o governo federal orientou-se por uma série de critérios, entre os quais estão os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental. Na escolha dos municípios a serem contemplados, considerou a universalização do atendimento aos territórios da cidadania, a alta porcentagem de extrema pobreza, municípios ou microrregiões com população acima de 50 mil habitantes e os municípios com arranjos produtivos locais (APL) (ASSCOM IFMA, 07 de agosto de 2011).

¹⁰ Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 e a Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008.

¹¹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/expansao/imagens/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf

De acordo com o Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais¹² (2004), há uma vasta literatura sobre o fenômeno aglomeração de empreendimentos; assim, existem inúmeros conceitos e denominações diferentes sobre esse fenômeno. De acordo com o Termo de Referência (2004, p.05), as APLs caracterizam-se

Por um número significativo de empreendimentos e de indivíduos que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante, e que compartilhem formas percebidas de cooperação e algum mecanismo de governança, e pode incluir pequenas, médias e grandes empresas. Essa definição é a mais usual na formulação de políticas públicas.

A concepção de APLs contida no Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e Inovativos (2003) produzido pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST) é adotada pelo Ministério do Desenvolvimento. O conceito de APLs produzido pelo REDESIST é muito utilizado por Universidade e por Instituições de apoio, tal qual o SEBRAE que passou a definir as APLs como sua nova estratégia de ação política.

De acordo com o Termo de Referência para Política Nacional (2004), o reconhecimento de um arranjo produtivo local é feito a partir das seguintes variáveis: 1) a concentração setorial de empreendimentos no território; 2) concentração de indivíduos ocupados em atividades produtivas relacionadas com o setor de referência do APL; 3) cooperação entre os atores participantes do arranjo (empreendedores e demais participantes), em busca de maior competitividade; 4) existência de mecanismos de governança.

Erber (2008, p.17) destaca que os APLs para se desenvolverem dependem de ações deliberadas dos agentes envolvidos, ou seja, “[...] o desenvolvimento posterior à geração do APL depende de uma ação conjunta e organizada, estabelecida por diversos mecanismos”. Os agentes envolvidos, conforme exposto anteriormente, podem ser autoridades públicas, empresas de grande, pequeno e médio porte, instituições que provêm de serviços de vários tipos, assistência técnica e mercadológica, instituições privadas públicas que atuem na formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento. No caso dos Institutos Federais, o seu papel político e econômico nos APLs é capacitar recursos humanos e desenvolver pesquisa.

Erber (2008) aponta que a perspectiva de APLs no âmbito da REDESIST, conseqüentemente no âmbito do MEC, do Ministério do Desenvolvimento e no SEBRAE, relaciona-se a APLs industriais, ou seja, a uma política industrial. Sendo assim,

¹² Não é objeto desta pesquisa aprofundar o debate sobre APLs; no entanto é necessário problematizar algumas questões que se referem às ofertas educacionais e aos arranjos produtivos por regiões, uma vez que os APLs, segundo discurso oficial, são critérios de expansão dos Institutos.

a abordagem teórica que fundamenta estes APLs é a teoria da organização industrial, cuja unidade de análise é a indústria; a natureza da vantagem competitiva é sustentável, fundada no exercício de situações de quase-monopólio¹³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores no âmbito dos Institutos Federais, ora com elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional, ora apenas com cursos de caráter profissionalizante, apresentam como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático, a redução dos conteúdos e do tempo de escolarização. Nesse sentido, os programas destinados à formação do trabalhador¹⁴, colaboram, na maioria das vezes para a melhoria da autoestima, elevação da escolaridade e para conferir mudanças no cotidiano da vida, nas relações com as pessoas e com a família.

As ações atualmente em curso, assentadas, de diferentes formas, na lógica dominante, valorizam e exploram modos de ver, fragmentos de concepção de mundo determinados, propiciando àqueles aos quais se destinam a crença no fato de que suas individualidades estão, finalmente, sendo contempladas (RUMMERT, 2008, p. 197).

A perspectiva de desenvolvimento fomentado pela chegada do Instituto Federal aos municípios reforça, conforme Gentili (1998), a promessa da escola integradora, porém a serviço do capital amplia a mão de obra qualificada e conduz à intensificação da gestão das relações de trabalho, assim como diminuição de salários, rotatividade dos postos de trabalho e ampliação do mercado da terceirização e da informalidade. Nesta lógica, a escola integradora não desaparece; ela se associa à “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998) que juntas buscam produzir um alívio à pobreza e as explorações sociais vividas pelos trabalhadores da rota Carajás, conforme destacado no Relato do Encontro Regional Atingidos pela Vale do Rio Doce (PA, MA, TO)¹⁵:

Os impactos com a construção da ferrovia que atravessa 21 comunidades afetaram principalmente o deslocamento das comunidades. Os problemas causados pelas guseiras. A duplicação dos trilhos não representa apenas outra linha férrea, mas também a desterritorialização do campesinato, o aumento de atropelamentos e os mais diversos transtornos (Relatos dos Atingidos, 13 e 14 de junho de 2011).

¹³ No artigo de Vasconcelos e Cyrino (2000), Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional, consta a análise das quatro abordagens teóricas citadas no texto.

¹⁴ Esta afirmação pode ser verificada com afinco por meio da pesquisa de campo realizada na região dos Carajás, com alunos do curso do PROEJA, objeto da minha pesquisa de Mestrado.

¹⁵ Participaram representantes dos estados do Pará (Marabá, Parauapebas, Canaã dos Carajás, Xinguara, Ourilândia do Norte, Tucumã e Barcarena), Maranhão (Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Alto Alegre e São Luís) e Tocantins (Araguaína e Palmas).

Em Açailândia somos vítima do mesmo modelo de exploração. A forma de imposição é pressão e convencimento. Tem também a face da violência. É muito importante essa articulação. Vivemos um momento de mercantilização da biodiversidade. É um momento meio que suicida. Temos que nos unir para enfrentar (RELATOS DOS ATINGIDOS, 2011).

O cenário encontrado ao longo da rota Carajás demonstra a existência real de um enorme leque de trabalhadores precarizados ou, como denomina Antunes (2005), a existência de um subproletariado submetido às formas mais viscerais da exploração do capital sobre o trabalho. Assim, este enorme contingente de trabalhadores, pelo seu maior distanciamento do processo de criação de valores, teria, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Todavia, a condição de subproletariado e de despossuído

[...] os coloca potencialmente como sujeito capaz de assumir ações mais ousadas, uma vez que esses segmentos sociais não têm mais nada a perder no universo da sociabilidade do capital. Sua subjetividade poderia ser, portanto, mais propensa à rebeldia (ANTUNES, 2005, p. 213).

Nesse sentido, ao longo da estrada de ferro-Carajás, há movimentos sociais organizados¹⁶ que têm denunciado amplamente o abuso do trabalho escravo na região, sobretudo em fazendas onde existem trabalhadores empregados no corte de cana e em carvoarias que alimentam a cadeia de produção das siderúrgicas. No âmbito do mercado de trabalho em que se detém esta pesquisa, os empreendimentos guseiros e a atuação da Vale na região dos Carajás, a terceirização, os subcontratos e os contratos temporários são assimilados na dinâmica interna das relações de trabalho e nas modalidades de trabalho cada vez mais desregulamentadas no mercado de minério.

A esse respeito, Gramsci (1995) destacou, à sua época, que este novo tipo de escola foi louvada socialmente e apareceu revestida de democracia. Porém, elas são destinadas a perpetuar diferenças que constroem a marca social da escola, a dualidade estrutural. Neste caso, a “[...] multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer à impressão de possuir uma tendência democrática” (GRAMSCI, 1995, p.137), a exemplo do que vem ocorrendo com o processo de expansão dos Institutos Federais por meio da multiplicidade de ofertas que refletem em formas diferenciadas de acesso a escola, instituindo trajetórias subordinadas e a distribuição desigual do conhecimento. No formato de expansão em curso observa-se como meta ainda distante da realidade brasileira uma educação comprometida com

¹⁶ Tais como: Movimento dos Trabalhadores sem Terra, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Justiça nos Trilhos, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associações de Agricultores e de Moradores – estudantes e professores universitários dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, movimentos de trabalhadores rurais, Fórum Carajás, organizações não governamentais, a exemplo do Centro de Defesa da Vida.

a formação integral do trabalhador, ao passo que se criam programas para garantia da permanente expropriação dos direitos dos trabalhadores.

HORA, Lícia Cristina Araújo da. The expansion of vocational education in the capital of Maranhão on track. *ORG & DEMO* (Marília), v. 14, n.2, p. 103-126, Jul./Dez., 2013.

ABSTRACT: The article presents the historical, political and economic expansion of the Federal Network of Technological Education, as well as its pro creation through Law n. ° 11.892/2008 establishing the Federal Institutes. Thus, it is proposed to understand the limits and possibilities of implementation of the expansion of the Federal Institute of Maranhão, especially the first phase of expansion that corresponds directly to meet the demands of the axis of productive route Carajás Railroad. It is shown as establishing trajectories subordinate professional qualification through diversification of educational offerings that create the fanciful speech democratic to school, add new forms of structural duality within the offer public school.

KEYWORDS: expansion of vocational education; structural duality; educational offer.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 6.095/2007.** Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008.

_____. **Lei n.º 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Educação Profissional.** Brasília, SETEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf . Acesso em: 24 jul. 2011.

_____. Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais. **Versão Final,** 16 de abril de 2004. Disponível em: http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1289322946.pdf. Acesso em: 17 fev. 2013.

BRANDÃO, Marise. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. Revista RETTA. **Revista RETTA.** Dossiê: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun, 2010.

_____. Da arte do ofício à ciência da indústria: A conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAI,** v. 25, n 3, set./dez., 1999 Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público** no pensamento educacional brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino médio e ensino profissional:** da fusão à exclusão. Texto apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, set. 1997.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: Flacso, 2005b.

ERBER, Stefano Fabio. **Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais**: comentando o conceito. Nova Economia. Belo Horizonte, v. 18, n.1, p 11-32, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.simi.org.br/biblioteca/exibir/4699>. Acesso em: 17 fev. 2013.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FRANCO, Maria Ciavatta. Fábula da nova República: criação de duzentas escolas técnicas. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 20, p. 36-47, 1988.

FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: FILGUEIRAS, Luiz et al. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FIORI, J. L. **O nome aos bois**. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2002.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo**. 19ª ANPED, 1996.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: Teoria e história. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORA, Lícia Cristina Araújo da. **A formação dos trabalhadores na rota dos trilhos**: o PROEJA nos municípios de Açailândia e Buriticupu. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. pp. 121-140.

LEHER, Roberto. *Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. **Revista Outubro**. São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

MORAIS, Marli Alcântara Ferreira. **O tempo dos trabalhadores nos trilhos do capital**: o processo de aceleração temporal na Companhia Vale do Rio Doce. 2007. Tese (Doutorado em Políticas Públicas), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão.

NETTO, José Paulo, BRAZ, Marcelo. 7. ed. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie In.: **Anais II Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”**. Serpa, 30-31 de out./1º de nov. de 2010.

OTRANTO, Célia. A Política de Educação Profissional do Governo Lula In: Reunião da ANPED, 34, 2011, Natal, **Anais...**, Natal, 2 a 5 de out. de 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL IFMA - PDI 2009 – 2013. Maranhão, jun. 2009.

RELATOS DO ENCONTRO REGIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE (PA, MA, TO). 13 e 14 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.observatorio.ufma.br/noticias /mostra_noticias.php?id=5609>. Acesso em: 10 jan. 2013.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial**: O pensamento moderno da Confederação Nacional da Indústria. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.

ROSAR, Maria de Fátima Félix, CABRAL, Maria Regina Martins (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís: Central dos Livros, 2004.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação**: A conexão subordinada de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012, v. 1, p. 15-70.

SILVA, Izaura. Educação Profissional no Maranhão: revisitando o processo de interiorização. **Revista Pedagogia do Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 2, n. 3, 2008.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleide07.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2013.

Encaminhado em: 04/11/2013

Requeridas alterações

Aprovado em: 05/12/2013

