

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL – PPDSR

JOSÉ EDILSON DO NASCIMENTO

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
CONTEXTO DA LÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO NOROESTE
DO MARANHÃO: uma análise a partir do Campus Santa Inês.**

São Luís
2013

JOSÉ EDILSON DO NASCIMENTO

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA LÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO NOROESTE DO MARANHÃO: uma análise a partir do Campus Santa Inês.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zulene Muniz Barbosa

São Luís
2013

JOSÉ EDILSON DO NASCIMENTO

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA LÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO NOROESTE DO MARANHÃO: uma análise a partir do Campus Santa Inês.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zulene Muniz Barbosa (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Franci Gomes Cardoso (1^o Examinador)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Alberico Francisco do Nascimento (2^o Examinador)
Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Maranhão

Prof. Dr. José Sampaio de Mattos Júnior (Examinador Suplente)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus pais, Domingas do Perpétuo Socorro do Nascimento e Sebastião Nascimento (*in memoriam*), à minha esposa Maria Nilma Carneiro Lira do Nascimento pelo apoio e companhia e aos meus filhos Alexandre Wallyson Viana do Nascimento e José Edilson do Nascimento Filho por servirem de motivação para que eu busque novas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acompanhar em todos os passos e pela força dispensada nos momentos mais difíceis da vida, principalmente naqueles em que perdi as pessoas mais amadas.

À minha mãe Domingas do Perpetuo Socorro do Nascimento e ao meu pai Sebastião Nascimento, que, em vida, dedicaram-me muito carinho, sempre confiantes na minha competência e sucesso. Quando me mandaram para São Luís eram as únicas pessoas que acreditavam que um dia tudo isso seria possível. Quis o destino que não estivessem aqui nesse momento, mas sei que estão felizes.

À minha esposa Nilma pelo amor presente a todo instante. Chegamos ao fim de mais uma longa jornada!

Aos meus filhos Alexandre Wallyson e Edilson Filho, que me proporcionam muitas alegrias. Desculpem por ter ficado, ao longo desse período, tão distante, embora estivesse tão próximo.

À minha sobrinha/irmã/filha Karenn Karollayne (Suzy) pela preocupação manifestada para que eu não desanimasse e conseguisse concluir este trabalho.

Aos meus irmãos e demais familiares, especialmente ao meu irmão Sebastião do Nascimento Filho (*In memoriam*).

À minha orientadora Zulene Muniz Barbosa pelas indispensáveis orientações. Contribuiu enormemente com sua extrema competência na realização desse trabalho. Obrigado por sua paciência e tolerância!

À Professora Dr^a. Franci Gomes Cardoso por ter socializado conosco os seus conhecimentos e experiências ao longo da disciplina “Seminário de Pesquisa e Dissertação”. E, também, pelas observações feitas no trabalho durante o exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Alberico Francisco do Nascimento por ter aceitado o convite do PPDSR para compor a minha Banca de qualificação e de defesa. As suas contribuições foram de grande importância para a construção desse trabalho.

Aos meus amigos pirapemenses Cleovan e Luiz Carlos por terem me acompanhado nas visitas ao município de Santa Inês ao longo da pesquisa. A companhia de vocês foi fundamental para manter a motivação.

À pedagoga do IFMA/Campus Santa Inês Eunice Castro pela valiosa contribuição ao longo da aplicação dos questionários junto à comunidade do referido Campus. Muito obrigado! Foi um grande achado ter lhe conhecido!

Aos alunos do IFMA/Campus São Luis-Monte Castelo Jordan e Isabelle pela valorosa contribuição na tabulação e organização dos dados da pesquisa. Obrigado!

A todos os professores do PPDSR, especialmente aos que tive a oportunidade de tê-los como meus professores: professora Dr^a. Zulene Muniz Barbosa; professora Dr^a. Franci Gomes Cardoso; professor Dr. José Sampaio de Mattos Júnior; professora Dr^a. Íris Maria Ribeiro Porto; professora Dr^a. Carla Pereira; professor Dr. Frederico Lago Burnett; professor Dr. Antônio José de Araujo Ferreira e professora Dr^a. Joana Coutinho.

Ao colega do PPDSR e do IFMA Hildeci Cavalcante (in memoriam) por ter dividido o sonho de fazer um mestrado. Embora tenha passado pouco tempo conosco no mestrado demonstrou muita generosidade e companheirismo. Descanse em paz!

A todos os colegas do PPDSR, especialmente a Flávia Gurgel, Adriana Araújo, Hélio Trindade, Antero e Eduardo Celestino. Os telefonemas e as mensagens foram importantíssimos para que a motivação permanecesse viva.

Às secretárias do PPDSR Gracimila e Elizete por estarem sempre disponíveis para nos ajudar nas diversas situações.

Ao Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais do IFMA/Campus São Luis-Monte Castelo pelo apoio para que eu concluísse o mestrado. Destaco os colegas da Geografia Alanildo Gomes Guimarães e Francisco de Assis Jansen da Costa por terem sido parceiros nos momentos necessários.

Ao Professor do IFMA/Campus São Luis-Centro Histórico Luiz Messias Ribeiro Batista pela disponibilidade em confeccionar os mapas utilizados neste trabalho. Não tem preço a ajuda que você forneceu!

Ao amigo dos velhos tempos do Pensionato Guaxenduba e agora do PPDSR João Filho por ter contribuído imensamente na produção do mapa da Região Noroeste do Maranhão. Sua ideia foi fundamental para a representação final da região. Obrigado!

Ao Professor do IFMA/Campus São Luis-Monte Castelo Rogério de Abreu Silva por ter dado uma grande contribuição no processo de elaboração do projeto de pesquisa com o qual consegui acessar o PPDSR.

Ao servidor da reitoria do IFMA Carlos Alexsandro Lima Silva por ter se mostrado disponível ao fornecer informações ao longo da pesquisa.

Aos gestores, professores, técnicos-administrativos e alunos do IFMA/Campus Santa Inês, que foram muito receptivos no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao ex-Reitor do IFMA professor José Ferreira Costa, que nos forneceu importantes informações sobre o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Estado do Maranhão.

À Professora Regina Muniz pela compreensão e solidariedade nos momentos necessários dessa caminhada.

Às colegas do Departamento de Extensão (DEPE) do IFMA/Campus São Luis-Monte Castelo Dulce e Piedade, que supriram as minhas ausências.

Aos meus alunos do IFMA/São Luis-Monte Castelo que foram ao longo dessa jornada compreensíveis e tolerantes, além de terem vibrado com as minhas conquistas.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram neste trabalho.

*A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim do mundo,
O fim do mundo já passou
Vamos começar de novo:
Um por todos, todos por um.
(Renato Russo)*

RESUMO

Analisa a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como particularidade empírica o Campus Santa Inês, que integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), localizado no noroeste do Maranhão. Realiza um resgate do percurso histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices durante o governo de Nilo Peçanha até a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Analisa as bases políticas-institucionais da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Discute as concepções e práticas do Plano de Desenvolvimento da Educação, identificando seus pontos de divergências e convergências com o Plano Nacional de Educação. Discute a educação profissional no Brasil sob o neoliberalismo, apontando as principais orientações do Banco Mundial para a educação. Apresenta a distribuição espacial do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica do Maranhão. Realiza a caracterização socioeconômica do Noroeste do Maranhão e, finalmente, discute o processo de instalação do Campus Santa Inês, identificando o seu papel na perspectiva de inclusão social.

Palavras-chave: Educação Profissional – Neoliberalismo - Noroeste do Maranhão – Santa Inês.

ABSTRACT

Policy analyzes the Expansion of the Federal Network of Vocational Education, Science and Technology, as its empirical particularity Campus St. Agnes, which includes the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhao (IFMA), located in the northwest of Maranhão. Performs a rescue of the historic route of Vocational Education, Scientific and Technological since the establishment of Schools of apprentices and journeymen during the government of Nile until the constitution of the Federal Education, Science and Technology. Analyzes the political - institutional bases of Vocational Education, Science and Technology. Discusses the concepts and practices of the Development Plan for Education, identifying points of divergence and convergence with the National Education Plan. Discusses professional education in Brazil under neoliberalism, pointing out the main guidelines of the World Bank for education. Shows the spatial distribution of the Federal Institute for Vocational Education, Science and Technology of Maranhão. Performs socioeconomic characterization of the Northwest Maranhão and finally discusses the process of the Campus Saint Agnes installation, identifying its role in social inclusion perspective.

Keywords: Vocational Education - neoliberalism - Northwest Maranhão - Santa Ines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Cenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica até 2010.....	29
Figura 2	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	33
Figura 3	- Espacialização do IFMA no estado do Maranhão.....	69
Figura 4	- Região Noroeste do Maranhão e suas Regiões de Planejamento.....	75
Figura 5	- Estrada de Ferro Carajás e Sedes dos Campi do IFMA situados no Noroeste do Maranhão.....	84
Figura 6	- Região da Baixada Maranhense.....	85
Figura 7	- Região do Pericumã.....	87
Figura 8	- Região dos Lagos.....	92
Figura 9	- Região do Gurupi.....	94
Figura 10	- Região Alto Turi.....	96
Figura 11	- Região do Baixo Turi.....	100
Figura 12	- Região do Litoral Ocidental.....	102
Figura 13	- Região dos Carajás.....	103
Figura 14	- Região do Pindaré.....	107
Figura 15	- Localização Regional do Município de Santa Inês.....	113
Figura 16	- Rua do Comércio no centro de Santa Inês.....	117
Figura 17	- Lixão nas proximidades do Campus Santa Inês.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Número de Matrículas nos anos de 2010, 2011 e 2012 nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA.....	72
Tabela 2	-	Regiões de Desenvolvimento do Noroeste Maranhense e os Campi do IFMA.....	81
Tabela 3	-	Campus, Cursos e Níveis oferecidos pelo IFMA.....	83
Tabela 4	-	Região da Baixada Maranhense.....	86
Tabela 5	-	Região do Pericumã	87
Tabela 6	-	Região dos Lagos.....	91
Tabela 7	-	Região do Gurupi.....	94
Tabela 8	-	Região do Alto Turi.....	97
Tabela 9	-	Região do Baixo Turi.....	99
Tabela 10	-	Região do Litoral Ocidental.....	101
Tabela 11	-	Região dos Carajás.....	104
Tabela 12	-	Os Onze maiores Produtos Internos Brutos (PIB) do Maranhão a preço de mercado corrente, percentual de participação no PIB, valores agregados a preços correntes no Ano de 2010.....	105
Tabela 13	-	Região do Pindaré.....	108
Tabela 14	-	População do município de Santa Inês nos Censo Demográfico de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010.....	114
Tabela 15	-	Setores da Economia, atividades e número de empregos formais em Santa Inês no Ano de 2006.....	116
Tabela 16	-	Porcentagem da Renda Apropriada por Estratos da População de Santa Inês nos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.....	118
Tabela 17	-	Rede Escolar do Município de Santa Inês em 2012.....	119
Tabela 18	-	Discentes do Campus Santa Inês matriculados no Ensino Médio e Superior por municípios no ano de 2013.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Fatores que contribuíram para Santa Inês receber um Campus do IFMA, na visão dos docentes.....	111
Gráfico 2	- Percentual de discentes do Campus Santa Inês matriculados por municípios no ano de 2013.....	121
Gráfico 3	- O IFMA/Campus Santa Inês e o Atendimento da demanda por mão de obra na região na visão dos docentes.....	125
Gráfico 4	- Relação do Campus Santa Inês com a comunidade local na avaliação dos discentes.....	125
Gráfico 5	- Papel do IFMA/Campus Santa Inês no processo de desenvolvimento local e regional segundo os discentes.....	127
Gráfico 6	- Ênfase dada ao ensino do Campus Santa Inês na visão dos discentes.....	128
Gráfico 7	- Avaliação da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segundo os docentes do Campus Santa Inês	130
Gráfico 8	- Avaliação da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segundo os discentes do Campus Santa Inês.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALBRÁS	-	Alumínio Brasileiro
ALUMAR	-	Consórcio de Alumínio do Maranhão
ALUNORTE	-	Alumina do Norte do Brasil
AMBEV	-	Companhia de Bebidas das Américas
APLs	-	Arranjos Produtivos Locais
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BR	-	Rodovia Federal
C&T	-	Ciência e Tecnologia
CAIC	-	Centro de Atenção Integral à Criança
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/MA	-	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINTERFOR	-	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CLA	-	Centro de Lançamento de Alcântara
COLONE	-	Companhia de Colonização do Nordeste
CONDETUF	-	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	-	Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CVRD	-	Companhia Vale do Rio Doce
EAD	-	Educação a Distância
EAFs	-	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	-	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EBX	-	Grupo Eike Batista
EFC	-	Estrada de Ferro Carajás
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	-	Educação Profissional e Tecnológica
e-TEC	-	Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância
FAR	-	Fundo de Arrendamento Residencial
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FIC	-	Formação Inicial e Continuada
FJP	-	Fundação João Pinheiro

IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	-	Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	-	Institutos Federais
IFET	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMESC	-	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	-	Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MARE	-	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDS	-	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	-	Ministério da Educação
NEAA	-	Núcleo de Estudo Avançado de Alcântara
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
ONG	-	Organização não Governamental
PAC	-	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	-	Plano de Atividades Articuladas
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCAT	-	Projeto de Colonização do Alto Turi
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGC	-	Programa Grande Carajás
PIB	-	Produto Interno Bruto
PLANFOR	-	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMCMV	-	Programa Minha Casa Minha Vida
PNAE	-	Programa Nacional de Atividades Espaciais
PNDR	-	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNQ	-	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	-	O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODECER	-	Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados
PROEB	-	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	-	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	- Partido dos Trabalhadores
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	- Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNET	- Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SUDENE	- Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TURIMEL	- Associação dos Apicultores da Região do Alto Turi
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
UNED	- Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
Lista DE GRÁFICOS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Apresentação.....	18
1.2. As Primeiras Impressões.....	21
2. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: a inflexão do governo Lula.....	25
2.1. Percurso histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: de Nilo a Lula.....	25
2.2. Educação Profissional, Científica e Tecnológica: base político- institucional.....	36
2.3. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: concepções e prática	46
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL SOB O NEOLIBERALISMO.....	53
3.1. As políticas do Banco Mundial para educação.....	53
4. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A LÓGICA DESENVOLVIMENTISTA DO NOROESTE MARANHENSE, A PARTIR DO CAMPUS SANTA INÊS.....	63
4.1. Espacialização do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Maranhão.....	63
4.2. Caracterização socioeconômica da região noroeste do Maranhão.....	74
4.3. O Campus Santa Inês: perspectiva de inclusão social?.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
Apêndice.....	147

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

Este estudo analisa a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como particularidade empírica o Campus Santa Inês, que integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), localizado no noroeste do Maranhão.

A escolha deste tema está diretamente relacionada com a minha prática docente, a partir de observações no local de trabalho no intervalo de 2008 a 2010, quando passei a desenvolver atividades profissionais no recém-criado Núcleo de Estudo Avançado de Alcântara (NEAA)¹. Posteriormente, em 2011, no exercício da função de coordenador do Concurso Público para Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do IFMA, decidi investir numa proposta de estudo acerca da política de expansão do IFMA tendo como referência empírica o Campus de Santa Inês.

A delimitação da Região Noroeste do Estado do Maranhão² e do Campus Santa Inês como *locus* da pesquisa se justifica pelo fato de o município de Santa Inês apresentar 11^o maior produto interno bruto (PIB) do referido Estado (IMESC, 2012) e por ser uma região estratégica, uma vez que é atravessada por importantes rodovias federais e pela Estrada de Ferro Carajás (EFC), sendo, assim, caracterizado como um importante eixo rodoferroviário do Estado.

A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, segundo discurso do governo federal, tem como objetivo garantir a qualificação profissional das populações desassistidas, possibilitando o desenvolvimento socioeconômico das regiões contempladas com tal política.

¹ O Núcleo de Estudo Avançado de Alcântara (NEAA) passou para a condição de Campus Alcântara, através da Portaria do MEC nº 106 de 29 de janeiro de 2010.

² Neste estudo, a Região Noroeste do estado do Maranhão está sendo definido como a área que abrange 9 regiões de planejamento do estado, ou seja, Baixada Maranhense, Alto Turi, Baixo Turi, Gurupi, Pindaré, Região dos Lagos, Litoral Ocidental, Pericumã e Carajás (IMESC, 2012).

Destarte, é de responsabilidade da educação profissional a preparação das pessoas para que estejam habilitadas à execução das atividades impostas pelo setor produtivo. Para Faria et al. (2008, p. 1), “a educação profissional tem como objetivo o desenvolvimento de cursos direcionados ao mercado de trabalho, tanto para os estudantes quanto para aqueles que buscam qualificação e atualização profissional”.

Diante do significativo processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica verificado no país são levantadas algumas questões, dentre as quais são apontadas as seguintes: a Política de Expansão da Rede Federal tem como objetivo garantir a qualificação profissional das populações, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico das regiões abrangidas ou, simplesmente, é uma exigência do “capital” para que possa ser reproduzido? Até que ponto a Política de Expansão da Rede Federal tem contribuído para o desenvolvimento da região Noroeste do Maranhão e do município de Santa Inês?

Para dar conta dos objetivos propostos e para responder aos questionamentos levantados, desenvolveu-se a pesquisa baseada no método histórico dialético que, segundo Marx, distingue o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento). Nesse sentido, deve-se começar pelo real e pelo concreto que aparecem como dados.

De acordo com Marx (1859, p. 14),

o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso . Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo.

Gil (2008) afirma ser este um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, avaliando que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico.

Do mesmo modo, sublinha Kuenzer (1989, p.19), “o fato que se impõe é que é imprescindível questionar a realidade concreta na tentativa de apreender as relações sociais em seu movimento de totalização”. Ainda segundo Kuenzer, é necessário “definir o modo deste questionamento de tal forma a apreender o fenômeno em sua complexidade e movimento é outro

problema, que só se resolve na relação sujeito/objeto, ou seja, na ação, sob pena de negar-se a própria dialética”.

Na apreensão do cenário do IFMA, optamos pela pesquisa qualitativa sem abrir mão da dimensão quantitativa para analisar a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse sentido, foram levantadas informações que envolvem o desenvolvimento regional e socioespacial, especificamente, do noroeste maranhense. Assim, dialogamos com fontes secundárias a partir de informações adquiridas através de visitas à sede do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), do Campus Santa Inês e da Prefeitura de Santa Inês. Também, obtivemos informações em sítios da internet de instituições relacionadas com a educação profissional, científica e tecnológica e com o desenvolvimento regional.

Os questionários e entrevistas foram aplicados junto a gestores, professores e alunos do Campus Santa Inês. Com o intuito de levantar informações junto à gestão do referido campus, aplicou-se um questionário junto à Diretora Geral, Locília de Jesus Silva Costa. No segmento de docentes, foram aplicados questionários junto a 15 professores, correspondente a 30% do total. Já no segmento de alunos, optou-se por aqueles que estão mais próximos de concluírem os seus cursos e que supostamente possuam maior vivência escolar, assim como já vislumbram o mercado de trabalho. Deste modo, foram escolhidos os alunos da 2ª e 3ª série do ensino médio integrado, do 3º módulo dos cursos técnicos subsequentes e do 6º e 7º período do ensino superior. Assim, foram aplicados 105 questionários, perfazendo um total de 28% do total de alunos matriculados neste Campus.

Também foi realizada uma entrevista com perguntas abertas, junto ao ex-reitor do IFMA, professor José Ferreira Costa, que dirigiu a Instituição durante a execução da Primeira e Segunda Fase da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo foi obter informações referentes ao processo de escolha/definição das regiões e municípios maranhenses para sediar unidades da Rede Federal, bem como o

papel do IFMA no processo de desenvolvimento do Maranhão e especificamente da região Noroeste do Estado e do município de Santa Inês.

Após o levantamento desses dados, realizou-se a seleção, a tabulação e a análise dos dados que foram utilizados na elaboração, montagem e redação desse trabalho conclusivo.

1.2. As primeiras Impressões

O cenário de desigualdades regionais identificado entre as regiões brasileiras, de certo modo, reproduz o que é visualizado em escala mundial, onde os países do norte (ricos) e os do sul (pobres) se encontram em fases distintas de desenvolvimento, perpetuando uma característica do sistema capitalista que é de grandes disparidades entre os lugares. Vislumbrando caracterizar a atual fase do capitalismo, Chesnais (1996) utiliza o termo “mundialização do capital”. Desta forma, defende que,

a expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”. traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real (CHESNAIS, 1996, 17).

Consequentemente, o emprego de termos como globalização e mundialização do capital não ocorre com neutralidade, haja vista que eles invadem “o discurso político e econômico cotidiano com maior facilidade pelo fato de serem cheios de conotações (e por isso são utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo, vagos” (CHESNAIS, 1996, 24).

Independentemente do termo utilizado, globalização ou mundialização do capital, o fato é que o processo de desenvolvimento do capitalismo tem representado para grande parte da humanidade uma verdadeira fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se

crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida (Santos, M., 2003, 19).

Em escala estadual, verifica-se que o processo de desenvolvimento do Maranhão apresenta as mesmas desigualdades percebidas nas escalas mundial e nacional. Ilustrando as desigualdades em escala mundial, Chesnais (1996, 37) argumenta que “há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia”. Em âmbito nacional, tem-se que as regiões apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados, sendo que as regiões sul e sudeste apresentam resultados mais prósperos, enquanto que o nordeste se configura como a região mais atrasada socioeconomicamente do país, apresentando baixíssimos indicadores sociais e econômicos.

No Maranhão, São Luís concentra a maior parte da produção industrial e de serviços do Estado. Esta condição lhe possibilita exercer a função de grande polo catalisador, atraindo investimentos e população à procura de melhores condições de trabalho, de saúde e educação. Esta situação contribui para a perpetuação das diferenças existentes entre a capital e as demais cidades maranhenses.

Neste cenário de desigualdades regionais, a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se constitui em estratégia do governo federal para reduzir as diferenças entre as regiões e as cidades brasileiras. Tal política tem proporcionado um conjunto de transformação na educação profissional, seja pelo aumento considerável do número de unidades e vagas criadas, seja pelo alcance das diversas regiões do país. Porém, estas transformações são permeadas por interesses políticos, particularmente de setores que detêm o poder econômico regional.

Em âmbito nacional, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se encontra na terceira fase, sendo que, de acordo com o governo, as unidades criadas a partir da primeira e segunda fase (214 unidades) já estão em pleno funcionamento, enquanto que as 208 unidades anunciadas na terceira fase³ ainda estão em processo de implantação. Contudo, é necessário que seja evidenciado que muitas das

³ A terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi anunciada pela Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2011.

unidades criadas estão funcionando em condições precárias, uma vez que o número de professores e técnico-administrativos é insuficiente, por não possuírem laboratórios e bibliotecas ou, ainda, não foram instalados. Além disso, essas unidades estão alojadas inadequadamente em prédios alugados ou doados por prefeituras e governos estaduais e não contam com ginásios para a realização de práticas esportivas.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC),

a criação de 214 novas unidades, até 2010, representou o alcance de uma capilaridade sem precedentes na educação federal, o que contribui decisivamente para o desenvolvimento de cada região do país. Com a criação de mais 208 unidades, em 2014 a rede estará presente em um número de municípios mais de quatro vezes maior que em 2003 (BRASIL, 2011, p. 73).

A Rede Federal de Educação Profissional, até 2002, era formada por 140 unidades, estando presente em 120 municípios. Atualmente, possui 354 unidades, distribuídas em 321 municípios.

A partir da Política de Expansão da Rede Federal, o Estado do Maranhão teve um aumento significativo no número de unidades, o que lhe permitiu dar um salto de 5 para 18 unidades, possibilitando que a educação profissional fosse ofertada a um número maior de municípios e de pessoas. Com o funcionamento das 8 unidades anunciadas em 2011 pelo governo e que compõem a terceira fase da expansão, o Estado passará a contar com um total de 26 unidades, além dos 3 núcleos existentes.

Em relação ao presente trabalho, o mesmo está estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, faz-se um breve percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde o surgimento da educação profissionalizante no governo de Nilo Peçanha até o término do segundo mandato do presidente Lula. Ainda, faz-se a caracterização da base político-institucional que orientou a educação profissional brasileira. O capítulo é encerrado com uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) proposto e desenvolvido pelo governo Lula, onde são identificados pontos que demonstram rupturas e continuidades das políticas educacionais em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

No capítulo seguinte, o qual é intitulado “A educação profissional no Brasil sob o neoliberalismo”, são identificadas as principais orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, sobretudo para a educação profissional, científica e tecnológica, no bojo da política neoliberal. Embora reconheçamos a existência de outros organismos internacionais que influenciam as políticas econômicas e sociais dos países subdesenvolvidos, optou-se neste estudo pela análise específica da influência que o Banco Mundial exerce em tais políticas. Deste modo, levanta-se o contexto em que as reformas econômicas, políticas e sociais são defendidas/impostas pelo referido banco como condição *sine qua non* para que os países recebam ajudas/empréstimos financeiros desta instituição. Destarte, identificam-se as iniciativas brasileiras que demonstram a submissão do país às regras impostas pelo Banco Mundial e que direta e indiretamente satisfazem os interesses do grande capital.

No terceiro capítulo, realizou-se uma discussão a partir do papel desempenhado pelo IFMA no contexto de desenvolvimento da região noroeste do Maranhão. Analisa-se a espacialização do IFMA no Estado maranhense, identificando a distribuição geográfica das unidades do instituto no referido estado. Procede-se com a caracterização socioeconômica do noroeste maranhense, findando-se o capítulo com a apresentação dos dados e as consequentes observações realizadas a partir de pesquisa empírica realizadas no Campus Santa Inês, onde se vislumbrou analisar as contribuições deste campus no processo de desenvolvimento local e regional.

Por último, apresentamos as considerações finais, onde se procurou de forma sintetizada apresentar todos os argumentos conclusivos alcançados ao longo desse trabalho.

2. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: a inflexão do governo Lula

2.1. Percurso histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: de Nilo a Lula

A história da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início no governo de Nilo Peçanha, com a assinatura do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909. Através desse decreto foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades da federação sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas tinham como objetivo ofertar ensino profissional gratuito de nível primário.

O ensino técnico, profissional e industrial foi tratado de forma específica, pela primeira vez, na Constituição de 1937. Nesse documento legal o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas da sociedade, evidenciando a discriminação da época. A formação profissional também tem como propósito fornecer mão de obra barata para as indústrias que se formam no país, garantindo, assim, a reprodução do capital industrial. O artigo 129 dessa lei estabelece que:

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. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Ainda no ano de 1937⁴, houve a primeira mudança de denominação. Assim, as Escolas de Aprendizes e Artífices deram origem aos Liceus Profissionais, os quais passaram a oferecer ensino profissional de todos os

⁴ Assinatura da Lei nº 378 em 23/01/1937, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais.

ramos. Mais tarde, em 1942⁵, os Liceus Profissionais foram transformados em Escolas Técnicas Industriais, oferecendo a formação profissional em nível secundário, o que possibilitou os alunos formados nos cursos técnicos a ingressar no ensino superior.

As Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em autarquias em 1959⁶, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. A partir desse momento, as escolas ganharam autonomia didática e de gestão. Em 1978⁷, três Escolas Técnicas Federais, dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, deram início ao processo de transformação que originou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA)⁸, em 1989, através da Lei 7.863 de 30 de outubro de 1989.

Através da Lei 8.948/94⁹, é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET), transformando outras Escolas Técnicas Federais, além das Escolas Agrotécnicas Federais, em Centros Federais de Educação Tecnológica. Este processo de transformação ocorre de forma gradativa e obedece a critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação.

Um grande obstáculo à expansão da Rede Federal foi imposto pela Lei 8.948/94 a partir de seu § 5º do artigo 3º, o qual apresentava a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **SOMENTE** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Grifo nosso).

⁵ O Decreto nº 4.127, de 25/02/1942, além de transformar os Liceus Profissionais em Escolas Técnicas Industriais autorizou o ingresso ao curso superior equivalente a de sua formação.

⁶ Com a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

⁷ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, autorizou a transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

⁸ O CEFET-MA composto, inicialmente, pela sede Monte Castelo e pela Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz, que foi criada através da Portaria Municipal 157, de 12 de março de 1987, nos termos do Processo nº. 23000.001936/87-41.

⁹ Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Os critérios adotados pelo Ministério de Educação levavam em consideração as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

A partir desta lei houve uma estagnação da Rede Federal, sendo que as poucas unidades que iniciaram suas atividades no período de sua vigência mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica (TAVARES, 2012, p. 11).

Em 1997, com a assinatura do Decreto 2.208, a educação profissional é regulamentada e, também, é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEB). O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica é retomado em 1999.

No início de seu primeiro mandato, o governo Lula lançou o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período de 2003 a 2007. Este plano apresentava muitas mudanças em relação ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), lançado durante o governo FHC. Segundo Kuenzer (2006, p. 890),

A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo em relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que na prática tem mostrado, [...] é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas.

Em 2005, dando continuidade às mudanças na educação profissional, o governo Lula substituiu a Lei 8.948/94 pela Lei 11.195/05. Desse modo, àquele artigo, anteriormente citado, que servia de impedimento para expansão da Rede Federal passou a ter a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **PREFERENCIALMENTE**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Grifo nosso).

Embora tenha possibilitado o estabelecimento de parcerias até mesmo com a iniciativa privada, a Lei 11.195/05 abriu as portas para a retomada da expansão da Rede Federal pelo Governo Federal. Neste período, foi lançada a Primeira Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando a criação de 64 novas unidades de ensino. Já em 2007, durante o segundo mandato do referido presidente, foi lançada a Segunda Fase do Plano de Expansão. Dessa vez, com a meta de entregar, até o final de 2010, mais 150 novas unidades, totalizando, ao longo de dois mandatos, a criação de 214 unidades.

Segundo o governo (BRASIL, 2007, p. 32):

De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos. Foi deflagrado o maior processo de expansão da rede. Um dado simples dá a dimensão do que tem sido feito na educação profissional. De 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no País, pouco mais de uma por ano. De 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos.

A primeira tentativa de estabelecer critérios na definição das cidades-polo ocorreu durante a Primeira Fase da Expansão da Rede Federal. Nesta fase, o objetivo do governo era implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (BRASIL, 2010, p. 14).

O lançamento da Segunda Fase da Expansão foi pautado no tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. A partir daí, o governo estabeleceu critérios para que fossem utilizados como parâmetros na definição das cidades-polo das unidades da Rede Federal. Deste modo, buscando consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional, definiu-se como critérios a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, cobertura do maior número possível de mesorregiões, sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, aproveitamento

de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2010, p. 15).

A definição desses critérios não impediu que houvesse muitas pressões políticas, por parte das lideranças regionais, para que suas bases eleitorais fossem contempladas por tal expansão. Assim, em alguns casos os critérios acima listados não foram levados em consideração. Nesse sentido, Tavares (2012, p. 13), afirma que:

Conforme a expansão avançava, aumentava a pressão que as autoridades políticas regionais (governadores, deputados estaduais, prefeitos) exerciam sobre as autoridades políticas da esfera federal (ministros, secretários, deputados federais, senadores) em busca do maior número possível de unidades de ensino para o seu estado ou região. Desta forma, o MEC acabou incrementando algumas Escolas Técnicas ao número projetado inicialmente, o que ainda causa alguns desencontros entre os números da expansão e os prazos para sua conclusão, anunciados pela SETEC em diferentes momentos do processo.

Assim, ao longo dos oito anos de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram criadas mais unidades do que em toda a história que antecedeu o seu governo. No final de 2010, a Rede Federal já era composta por 354 unidades espalhadas nas mais diversas regiões do país. Registra-se que o sítio da SETEC/MEC na internet disponibiliza um número diferente de unidades que integrava a Rede Federal até o final de 2010, ou seja, 366 unidades (figura 1).

Figura 1 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica até 2010.



Fonte: Brasil, 2013a.

Uma explicação para o gráfico apresentar um número de unidades superior ao número que verdadeiramente compunha a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica até o final de 2010 é a inclusão de núcleos avançados, acarretando um acréscimo de 12 unidades. Também, é explicado pela inclusão de unidades que não estavam previstas inicialmente na proposta.

Em 2008, o governo brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, aprovada em 29 de dezembro. Assim, os 31 CEFETs, as 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), as 39 Escolas Agrotécnicas, as 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e as 7 Escolas Técnicas (Figura 2) deram origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

O processo de mudança na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebeu críticas e resistências por parte dos CEFETs, das Escolas Agrotécnicas e das Escolas Vinculadas as Universidades. Desta forma, os argumentos contrários ao processo de Ifetização estavam ligados a interesses distintos.

No caso dos CEFETs, havia um movimento de mudança, mas que esta lhes permitisse que fossem elevados para a condição de Universidade Tecnológica, assim com havia ocorrido com o CEFET-Paraná¹⁰.

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 (OTRANTO, 2011, s/p).

Como o movimento contrário não conseguiu resultados satisfatórios, a maioria dos CEFETs acabou aderindo à proposta de mudança do governo. Deste modo, dos 36 CEFETs existentes, somente o CEFET-RJ e CEFET-MG continuaram com a resistência e não foram transformados para a condição de IFET.

¹⁰ O CEFET-Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 7 de outubro de 2005 através da Lei nº 11.184.

Diante do processo de criação dos Institutos Federais e das dificuldades que a proposta de criação das Universidades Tecnológicas encontrava, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) se manifestou da seguinte forma:

[...] os IFET serão certamente muito mais eficazes na subordinação da educação profissional e tecnológica aos interesses do mercado do que as universidades tecnológicas existentes ou em processo de formulação, que deverão ter, respectivamente, seu funcionamento e sua criação fortemente desestimulados. Fica claro que o futuro de expansão das atuais instituições e da própria Rede Federal de Educação Tecnológica será pela via do modelo IFET (ANDES, p. 33).

Já a resistência das Escolas Agrotécnicas em relação à referida mudança estava associada à perda de autonomia e de identidade das Escolas. Assim, os argumentos mais utilizados contra a transformação em IFET estavam ligados ao tempo de criação de cada instituição e sua história, a finalidade da formação profissional e à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais (OTRANTO, 2010, p. 92). Também, havia preocupação que, com a criação dos IFETs, as reitorias ficassem todas sob o comando dos gestores dos CEFETs, por terem o *status* de instituições mais importantes da Rede Federal. Estas inquietações foram manifestadas através de documento elaborado pelo Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e encaminhado ao MEC e à Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC).

A partir da manifestação do CONEAF, algumas das reivindicações foram atendidas pelo MEC e pela SETEC, o que fragilizou o movimento de resistência. Assim, teve-se que:

O MEC passou a admitir a formação de Institutos Federais formados somente por essas Escolas, esvaziando o argumento da subordinação. Comprometeu-se com o ensino médio-técnico e garantiu que o cargo de reitor obedeceria a um rodízio que contemplaria todas as instituições que compusessem o IF. Além disso, plantou a dúvida a respeito do futuro das EAFs que não se transformassem em Institutos, informando que nenhuma delas seria alçada à condição de CEFET e que continuariam como instituições de ensino médio, enquanto todas as demais seriam de ensino superior. A estratégia deu resultado, pois quando a Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, estabeleceu prazo para adesão – 90 dias – e resultado da seleção, em 31 de março de 2008, todas as Escolas Agrotécnicas Federais aderiram à proposta e transformaram-se em campi dos IFETs (OTRANTO, 2011, s/p).

Deste modo, com a adesão de todas as Escolas Agrotécnicas à proposta de mudança para IFET, os argumentos contrários desse grupo foram perdendo força e se esvaziando.

Por fim, as Escolas Vinculadas às Universidades foram atraídas pela possibilidade do oferecimento de cursos superiores, o que não lhes era permitido pelas universidades às quais estavam subordinadas e, também, lhes era garantida a autonomia orçamentária e administrativa que seria adquirida com a desvinculação da universidade, uma vez que eram dependentes financeira e administrativamente. Embora as propostas fossem sedutoras, somente 8¹¹ das 32 Escolas Vinculadas às Universidades aderiram à proposta de integrarem os Institutos Federais. As demais seguiram a orientação de seu órgão representativo, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), que se manifestou contrário à proposta através de documento que foi intitulado “Carta de Gramado” (OTRANTO, 2011, s/p).

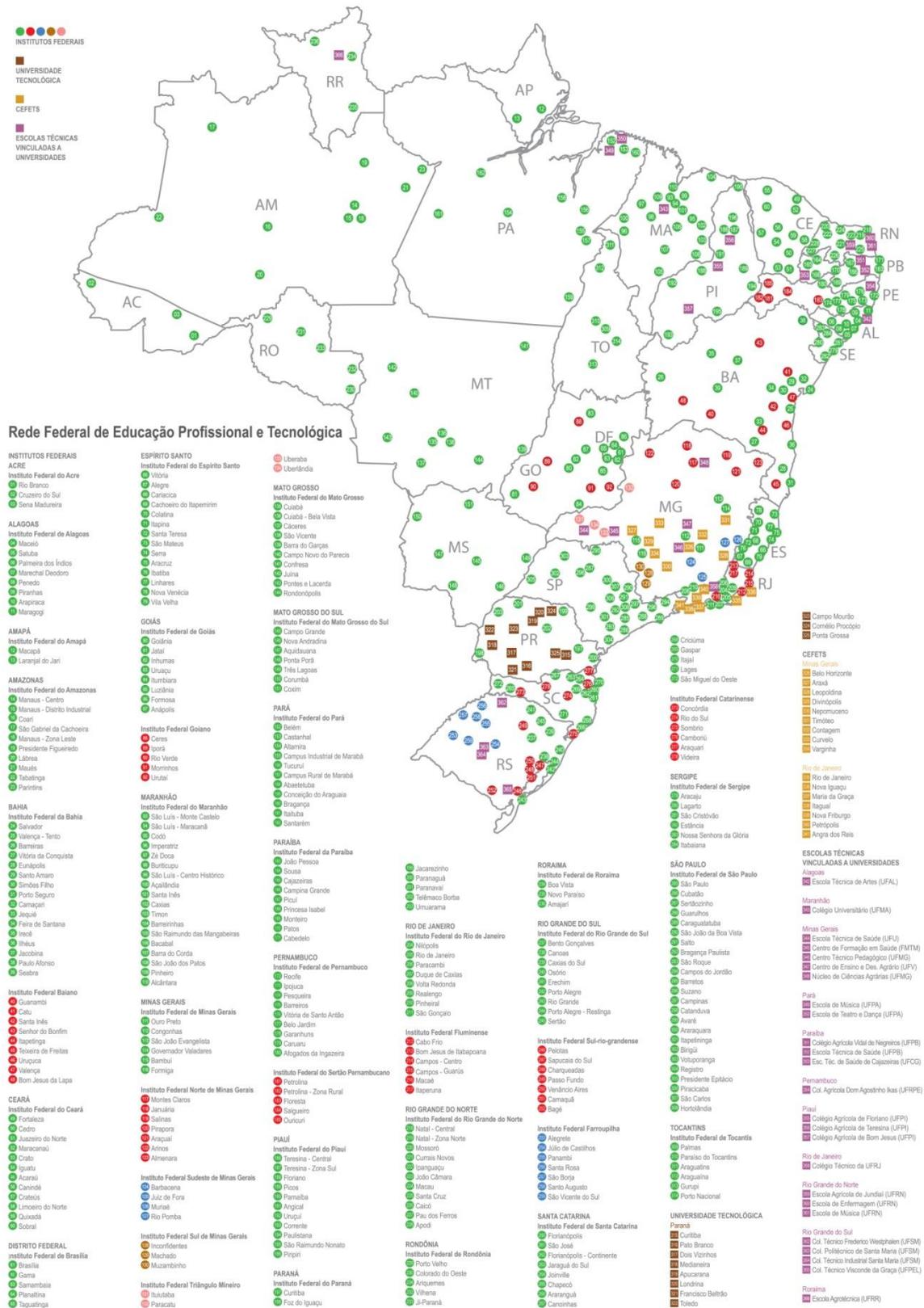
Portanto, das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não aderiram ao processo de criação dos IFET a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o CEFET-Rio de Janeiro, o CEFET-Minas Gerais e as 24 Escolas Vinculadas as Universidades¹².

A partir da Lei nº 11.892/08, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, sendo que alguns estados receberam somente um e outros receberam dois ou mais institutos. O estado

¹¹ Escolas Vinculadas as Universidades que aderiram aos IFETS: Colégio Técnico Universitário – UFJF; Colégio Agrícola Nilo Peçanha - UFF; Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges – UFF; Escola Técnica – UFPR; Escola Técnica – UFRGS; Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG; Colégio Agrícola de Camboriú - UFSC; Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC.

¹² Escolas vinculadas as Universidades que não aderiram aos IFETs: Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – UFRR; Colégio Universitário da UFMA; Escola Técnica de Artes da UFAL; Colégio Técnico da UFMG; Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM; Escola Técnica de Saúde da UFU; Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV; Escola de Música da UFP; Escola de Teatro e Dança da UFP; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB; Escola Técnica de Saúde da UFPB; Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG; Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP; Colégio Agrícola de Floriano da UFPI; Colégio Agrícola de Teresina da UFPI; Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI; Colégio Técnico da UFRRJ; Escola Agrícola de Jundiá da UFRN; Escola de Enfermagem de Natal da UFRN; Escola de Música da UFRN; Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL; Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM; Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria.

Figura 2: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: BRASIL, 2013b.

de Minas Gerais foi o estado contemplado com o maior número de unidades, ou seja, cinco institutos, além de contar com o CEFET-MG. Já o Maranhão, foi um dos estados contemplados com somente um instituto, o IFMA. Ressalta-se que, durante o processo de discussões que antecedeu a criação dos Institutos Federais, a Escola Agrotécnica de São Luiz defendeu a proposta de que fossem criados dois institutos federais no Estado, um com característica e vocação mais industrial e o outro com enfoque nos estudos agropecuários. Esta proposta não prosperou por falta de interesse do MEC/SETEC e por não ter recebido apoio do CEFET-MA e das duas outras escolas agrotécnicas existentes no Estado, isto é, da Escola Agrotécnica de Codó e da Escola Agrotécnica de São Raimundo das Mangabeiras.

Aos Institutos Federais foi dada a possibilidade de ofertar cursos de nível técnico e superior. Desta forma, o artigo 2º da lei 11.892/08 destaca que estes são:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
Parágrafo 1º. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulamentação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Assim, é finalidade dos Institutos Federais a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Para o governo, o acesso ao ensino profissional é entendido como grande avanço para o desenvolvimento, haja vista que a qualificação profissional é um fator favorável para atrair empreendimentos para as regiões, além de contribuir para o crescimento dos já existentes. Segundo Mesquita, Porto e Santos (2004, p. 117),

Melhores condições de acesso à educação e o desenvolvimento de novas oportunidades de mercado surgidas na última década incrementam interações sociais e aumentam a visibilidade de processos envolvendo a geração atual de jovens, descendentes

daqueles que se estabelecem na terra e que foram os principais agentes de mudança social.

Não há dúvidas de que a educação é uma das condições para que o desenvolvimento de um país seja alcançado. Porém, é necessário que os investimentos feitos em educação resultem na oferta de um serviço de qualidade e que possa atender toda a sociedade. Considerando a importância que o sistema educacional tem para o desenvolvimento regional, Araújo (2008) argumenta que:

O avanço científico e tecnológico é uma mudança mundial importante com tendência à convergência tecnológica. Se de um lado isso está gerando desemprego, de outro está abrindo possibilidades para países como o Brasil. E num projeto de desenvolvimento regional não dá para ignorarmos esses novos padrões. Investir em ciência e tecnologia é o eixo que dará estrutura ao novo projeto. Assim como Celso Furtado colocou como prioridade dotar o Nordeste de energia e estrada, precisamos ter universidades, centros de pesquisa, infraestrutura tecnológica como focos para aplicações de um fundo de desenvolvimento regional.

Logo, os Institutos Federais podem se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional. Entendo-se este desenvolvimento como a melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas presentes, sendo que este dinamismo resulte de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão de obra qualificada (PEREIRA, 2003, p. 8).

Utilizando o discurso do governo, Pacheco, Pereira e Moisés Sobrinho (2010) fazem a defesa do fortalecimento do caráter público da educação profissional e tecnológica (EPT), demandando uma estreita articulação desta com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local.

Certamente, a criação dos Institutos Federais e a ampliação do número de unidades ocorrida durante as duas primeiras fases da expansão da Rede Federal representam um marco na educação profissional do país. Porém, somente a ampliação do número de unidades não assegura que a política de

qualificação profissional esteja sendo exitosa. Para tanto, é necessário que esta ampliação seja acompanhada por maiores investimentos na contratação de servidores, pela oferta de instalações físicas apropriadas, disponibilização de laboratórios e bibliotecas, que integrem amplas políticas de desenvolvimento e, sobretudo, possibilite a maior participação das comunidades nas decisões. Infelizmente, no processo de expansão e de criação dos Institutos Federais, não foram levados em consideração todos esses pontos.

2.2. Educação Profissional, Científica e Tecnológica: base político-institucional.

Na década de 1990, regulação, descentralização, desconcentração, federalismo e governança foram alguns dos conceitos que balizaram as políticas educacionais que foram adotadas no Brasil e na América Latina (KRAWCZYK, 2008, p. 798). Esses conceitos expressariam diferentes formas de relações entre o Estado e a sociedade. A regulação teria o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, a qual:

refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem, também, a desencadear processos de ressocialização (KRAWCZYK, 2008, p. 798).

As relações entre o Estado e a sociedade implicam as reformas educacionais iniciadas na América Latina ao longo da década de 1990, as quais são motivadas por profundas transformações econômicas, políticas e sociais nacionais e internacionais, as quais visavam reformular essas relações.

Essas reformas foram elaboradas sob a égide de uma forte crítica às funções dos Estados nacionais e à lógica de gestão pública no modelo de desenvolvimento keynesiano, crítica essa decorrente da crise que nesse momento vivia o processo de acumulação capitalista. O Estado deixou de ser visto como parceiro estratégico do mercado

ao definir políticas econômicas e sociais tais como as promovidas pelo Estado de bem-estar social (KRAWCZYK, 2008, p. 798).

No Brasil, as reformas na educação tiveram início na segunda metade da década de 1990. Estas reformas tinham como objetivo possibilitar uma nova forma de gestão da educação e da escola, bem como reverter os insuficientes resultados alcançados pela educação nacional, além dos elevados índices de fracasso e evasão escolar.

A aprovação da LDB (Lei 9.394/96) é um sinal de mudança que se vislumbrava para a educação brasileira, mas dentro de um cenário mundial, onde o papel desempenhado pelo estado era muito distinto daquele até então assumido. Agora, este tem as suas funções guiadas pelas orientações neoliberais, haja vista que ocorre a institucionalização do Estado Mínimo¹³.

Para Frigotto (2004, p. 83):

O conceito de neoliberal, que imediatamente nos dá a ideia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma “livre, equânime, equilibrada e justa”.

Conforme a tese básica de Hayek apud Frigotto (2004, p. 83), “não é outra, senão a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo”. Assim, a defesa da igualdade é mais estratégia do capital para manipular e controlar as pessoas, uma vez que estas ficam submissas a essa busca incessante pela igualdade que demonstra não ter final.

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente

¹³ A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 2001, p.88).

para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 2004, p. 84).

A partir do avanço das ideias neoliberais, as conquistas adquiridas pela sociedade nas diversas áreas sociais são ameaçadas e superadas pelo neoliberalismo e, conseqüentemente, são entregues à iniciativa privada. Somente as atividades básicas e menos lucrativas permanecem sob a responsabilidade do Estado.

O neoliberalismo se põe, de acordo com Frigotto (2004, p. 79), como “uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educacional educativa à crise do capitalismo deste final de século. Uma alternativa que deriva do ‘delírio de uma razão cínica’, que prognostica o fim da história”. Portanto, o neoliberalismo propaga a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILLI, 2004, p. 230).

As ideias neoliberais juntamente com a globalização possibilitaram a reestruturação da economia capitalista e a conseqüente manutenção do domínio da economia mundial. Para Gentilli (2004, p. 230), o neoliberalismo “expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação [...]”.

Não obstante a globalização do capitalismo atual significar, no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos, os conceitos de pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento, surgimento do cognitariado, dão a entender que a estrutura de exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas (FRIGOTTO, 2004, p. 81).

Nesse sentido, Torres C.A. (2004, p. 119) argumenta que:

Uma das características centrais deste capitalismo altamente globalizado é que os fatores de produção não estão localizados em alta proximidade geográfica, e que se acentuam os processo de aumento das taxas de lucro, respondendo tanto ao aumento contínuo da produtividade per capita (cuja taxa de crescimento continua em ascensão no capitalismo avançado) quanto às reduções de custos (através da dispensa de mão-de-obra e intensificação da produção, substituição de mão-de-obra mais cara por mais barata ou substituição de trabalho por capital).

A fase atual de desenvolvimento do capitalismo é bastante diferente das anteriores. Agora, a estruturação do capital ocorre em padrões mundiais, onde os vários espaços estão interligados e há uma relação de interdependência entre as diversas economias. Consoante Torres C.A. (2004, p. 120),

as velhas economias baseavam-se em produção de alto volume e eram padronizadas, com poucos gerentes (managers) controlando a produção e um grande número de trabalhadores seguindo ordens. Esta velha economia nacional era estável na medida em que reduzia custos (incluindo o preço da força de trabalho) e podia transformar-se tão aceleradamente quanto necessário para ser competitiva em nível internacional. Com o avanço dos meios de transporte e das tecnologias de comunicação, assim como o crescimento da indústria de serviços, a produção foi fragmentada em escala planetária. A produção se transfere para as áreas do planeta onde a força de trabalho é mais barata, está melhor treinada, onde há condições políticas favoráveis, acesso a uma melhor infraestrutura e recursos nacionais, maiores mercados e/ou incentivos impositivos.

No entendimento de Poulantzas (1971, p. 166), o Estado tem a função de resguardar os direitos da classe que detém o poder. Nestes termos, argumenta que:

o Estado é certamente concebido como o organismo próprio dum grupo, destinado a criar condições favoráveis à maior expansão possível do próprio grupo; contudo, este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz duma expansão universal, dum desenvolvimento de todas as energias <nacionais>, quer dizer que o grupo dominante está coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e que a vida do Estado é concebida com uma formação contínua e uma contínua superação de equilíbrios instáveis (dentro dos limites da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os grupos subordinados, equilíbrios esses em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas só até um certo ponto, isto é, não até ao mesquinho interesse econômico-corporativo.

O Estado burguês tem como finalidade defender os interesses da classe responsável por sua existência, ou seja, a burguesia. Para Gentili (2004, p. 230), “o(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global”. Na busca pela manutenção de seus interesses a burguesia utiliza várias estratégias, as quais levam as demais classes a acreditarem que possuem os mesmos direitos que a classe

dominante, inclusive as exploradas pela burguesia. Segundo Poulantzas (1971, p.118):

As relações de poder, tendo como campo as relações sociais, são relações de classe e as relações de classe são relações de poder, na medida em que o conceito de classe social indica os efeitos da estrutura sobre as práticas, o poder os efeitos da estrutura sobre as relações entre práticas das classes em <luta>. [...] designaremos por poder a capacidade de uma classe social realizar os seus interesses objetivos específicos.

Portanto, o estado capitalista é tendencioso, estando sempre beneficiando a burguesia. Assim, todas as políticas e ações arquitetadas e desenvolvidas por este estado favorecem a burguesia, mesmo que de forma indireta. O Estado brasileiro está estruturado e organizado dentro dos padrões burgueses, onde suas políticas atendem prioritariamente a classe dominante. Assim, mesmo as políticas criadas para contemplar a classe trabalhadora, contraditoriamente, satisfazem os interesses burgueses da sociedade. Segundo Frigotto (2007, p. 1131), “um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil [...] tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais”.

No caso da educação, as políticas são justificadas com o argumento de que elas são imprescindíveis para o desenvolvimento social, sobretudo da parcela da população menos favorecida e que a sua efetivação contribui para superação de diferenças sociais. Normalmente, os resultados advindos das políticas educacionais, a exemplo da qualificação profissional, embora contribuam para o desenvolvimento individual das pessoas, elas promovem a reprodução do capital, satisfazendo, assim, os interesses da burguesia.

A ideologia da nova educação profissional insere-se em um contexto ideológico maior, o neoliberalismo. Portanto, vincula-se diretamente ao interesse das empresas e é desenvolvida pelas organizações empresariais que nos anos 1990 trataram de mobilizar-se no sentido de propor o desenvolvimento do Estado na área da educação. A preocupação dos empresários não se dava apenas no âmbito da formação profissional, pois se preocuparam também com a educação básica (BATISTA e ALVES, 2009, p. 16).

Dando continuidade ao receituário neoliberal e as reformas na educação brasileira, o governo FHC promoveu alterações significativas na

educação profissional a partir da publicação do Decreto n.º 2.208/97. Este regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, Lei n.º 9.394/96. O artigo 6º do referido decreto estabelecia que houvesse habilidades e competências básicas e específicas, por área profissional e por organização curricular. Para Duarte apud Batista e Alves (2009, p. 12), a noção de competência não é coisa nova,

mas revigora-se com a acumulação flexível, que têm como momento predominante o toyotismo e a produção enxuta, seus princípios e nexos organizacionais. Nos últimos tempos esta noção tem sido estrategicamente chave para a organização capitalista do trabalho, mas, também da educação voltada para o mercado. Portanto, o conceito de competência vincula-se à chamada pedagogia do “aprender a aprender” e às ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.

Mas é somente a partir do Decreto n.º 2.208/97 e da Portaria 6.46/97 que a noção de competências recebe uma conotação científica, passando a ser utilizada como referência para a elaboração de currículos de cursos da educação profissional (RAMOS, nov. 2007 - fev. 2008, p. 546). A adoção das competências como referência segue orientação dos organismos internacionais e que buscam satisfazer os interesses do capital. Nesses termos, temos que:

Enquanto a tendência ao esgotamento dos padrões tayloristas-fordistas de qualificação do trabalhador ocupava o debate em países de capitalismo avançado, os países da América Latina recebiam orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a organização de sistemas de competência profissional, conjugadas as diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a realização de reformas em seus sistemas de ensino (RAMOS, nov.2007-fev.2008, p. 546).

A utilização do modelo de competências pela educação profissional consolidou a reforma curricular. A partir dessa reforma, além do currículo, a avaliação e a certificação também passaram a ser balizados através das competências.

O fato é que a realidade, construída pela reestruturação produtiva, está exigindo um trabalhador de novo tipo. Segundo a literatura hegemônica, a nova base técnica e as novas formas de gestão exigem que o trabalhador seja capaz de aliar qualificação (saber-fazer) a um conjunto de atributos pessoais (saber ser). A lógica que impera é o pressuposto ideológico da pedagogia do “aprender a aprender”, fundado na pedagogia e/ou ideologia do modelo de competência (BATISTA e ALVES, 2009, p. 9).

Ressalta-se que as reformas promovidas pelo Decreto 2.208/97 na educação profissional foram além da inserção da noção dos conceitos de habilidades e competências. Este, também, promoveu o fim da integração entre a educação geral e profissional, assim como eliminou a equivalência entre educação profissional e ensino médio. A partir da Portaria 6.46/97, foi regulamentado a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97. Com esta regulamentação as instituições federais de educação profissional e tecnológica ficaram autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares no ano de sua publicação.

Segundo Frigotto (2007, p. 1139), “o Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET”. Este ato inviabilizou os espaços onde ainda existiam as bases materiais para o desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica.

A separação entre a educação profissional e o ensino médio, promovida pelo governo FHC, foi alvo de duríssimas críticas por parte de intelectuais, de movimentos sociais e de atores da Rede Federal que defendiam a integração entre essas duas modalidades de educação em único curso. A educação profissionalizante como complementar à educação básica assumia o ideário pedagógico do capital representando uma profunda regressão e restabelecia o dualismo entre educação e trabalho, ferindo os princípios da politécnica (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 13).

Portanto, o Decreto 2.208/97, além de impedir a pretendida formação integrada, também regulamentou as formas fragmentadas de educação, possibilitando que fossem desenvolvidas formas aligeiradas de formação profissional, a partir das supostas necessidades do mercado. Segundo Oliveira e Campos (2009, p. 03), o referido decreto foi responsável pela “extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento do Estado do custeio da educação e o fim da equivalência entre educação profissional e o ensino médio”.

Para Pereira e Passos (2011, s/p):

No governo FHC as decisões em torno da educação profissional atendem ao prescrito na legislação infraconstitucional e estão em consonância com a posição político-administrativa da plataforma governamental, de funcionalidade do Estado. Assim, os grupos políticos contrários, fundados em ideologias, não conseguem exercer pressão para imposição de seu projeto. A regulamentação traçada para educação profissional, quando implementada, alcança resultados positivos em relação aos objetivos de formação profissional de trabalhadores e inserção no mercado, sustentando, posteriormente, a posição contrária à integração no momento de redefinição dos caminhos da educação profissional brasileira.

Em 2004, o governo Lula através da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica lançou o documento “Proposta de Política Pública para a Educação Profissional”. Com esta proposta o governo visava dar um novo rumo para a Educação Profissional e Tecnológica, através de sua integração com o ensino médio, com a Educação de Jovens e Adultos, com o mundo do trabalho, bem como adequá-la ao desenvolvimento do País. Para tornar possível as suas intenções, o governo revogou o Decreto 2.208/97 e em seu lugar publicou o Decreto 5.154/04. Com o novo decreto foi permitido que a educação profissional fosse desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Esta a articulação passou a ocorrer de forma:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, s/p).

O retorno da integração entre educação profissional e ensino médio pode ser considerado um avanço, haja vista ter contemplado as reivindicações dos movimentos contrários a sua divisão. Contudo, entende-se que a integração vai além da simples justaposição de disciplinas da formação específica e da formação geral. Neste sentido, Ramos (2005, p. 122) defende que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos

do trabalho, da ciência e da cultura”. Portanto, a integração que interessa é aquela que proporciona uma formação profissional convergente com a politecnicia.

Considerando a concepção de politecnicia, a integração somente se concretiza, caso haja articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual envolvendo uma formação a partir do próprio trabalho social, o qual desenvolve os fundamentos e os princípios que estão na base da organização do trabalho de nossa sociedade e que, portanto, permitem compreender o seu funcionamento (SAVIANI 1987, p. 19).

Segundo Ramos (2006, p. 3), a politecnicia é caracterizada como “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. No mesmo caminho Saviani (1987, p. 8) defende que a politecnicia se refere ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

Deste modo, a politecnicia ultrapassa tanto a preparação para ocupações definidas do mercado de trabalho quanto a educação geral baseada nas áreas do conhecimento que se explicam em si mesma, através de suas próprias estruturas lógicas e supostamente dotadas de autonomia. A concretização da politecnicia só é possível através de uma nova estrutura curricular, que tenha o trabalho como princípio organizador, onde os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a fragmentação e autonomização das disciplinas (KUENZER, 1997, p. 25).

Portanto, através da politecnicia se busca a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 1987, p.13). Conseqüentemente, pode-se inferir que a politecnicia rompe com a dicotomia entre a educação básica e educação profissional.

Mesmo que os defensores da politecnicia tenham tido maior penetração nas discussões e nas instituições políticas durante o governo Lula, eles não conseguiram impor totalmente as suas ideias, haja vista que as formas fragmentadas e aligeiradas de formação profissional permaneceram e até mesmo foram ampliadas. Frente a isso, houve muitos descontentamentos

daqueles que defendiam a educação profissional pautada nas ideias politécnica.

O resultado é que o governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização. A institucionalização dos cursos FICs/Proeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional (AZEVEDO, SHIROMA e COAN, 2012, p. 35).

Assim, embora o Decreto 2.208/97 tenha sido revogado, alguns de seus pressupostos foram mantidos, sobretudo aqueles que mais interessavam ao segmento de empresários. De acordo com Ramos (nov.2007-fev.2008, p. 552), “se as ‘intenções’ que guiaram a elaboração do decreto nº 5.154/04 a partir dos interesses da classe trabalhadora foram ‘transformados’ em benefício do capital, talvez não tenhamos conquistado [...] a hegemonia necessária para assumirmos a direção política da sociedade”. Também, foi mantida a noção de competência. A manutenção desses itens evidenciou algumas contradições do governo Lula em relação à Educação Profissional e Tecnológica, pois antes de assumir a Presidência da República, possuía uma posição contrária aos mesmos itens. Nesse sentido, Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 31), identificam que:

As contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se autointitulando “governo dos trabalhadores” ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto no 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora.

Devido a esta postura incoerente do governo Lula, Kuenzer apud Ramos (nov.2007-fev.2008, p. 548), “ao analisar as propostas de educação profissional em tempos neoliberais, não diferencia as dos governos Fernando

Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, no que diz respeito às relações entre Estado e sociedade civil”.

Deste modo, a posição adotada pelo governo Lula, ao acomodar distintas perspectivas e interesses acerca da educação profissional média, repercute sobre o delineamento da política para essa modalidade, dificultando a criação de uma identidade para a educação profissional e de um verdadeiro sentido para a política de integração. Além disso, tem implicações sobre a oferta do ensino médio, que passa a assumir mais de uma possibilidade de oferta, restabelecendo a dualidade na educação básica (PEREIRA e PASSOS, 2011, s/p).

A conclusão é que o governo Lula, embora de origem popular, não conseguiu realizar as transformações desejadas, sobretudo por aqueles que defendem uma educação profissional de qualidade e de caráter politécnico. Na verdade, o que se teve foi uma espécie de adequação entre os interesses do capital e dos movimentos sociais que defendem uma formação integrada e que ultrapasse a simples preparação para o trabalho. Infelizmente, nesse processo houve a prevalência dos interesses capitalistas sobre os interesses populares.

2.3.O Plano de Educação da Educação – PDE: concepções e prática

Dando continuidade às reformas na educação iniciadas na década anterior, o governo Lula lança em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando-o à sociedade como a expressão de uma mudança no papel do Estado. Paralelo ao lançamento do PDE foi definido o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”¹⁴, através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

Pode-se considerar que o decreto citado acima foi uma forma de dar resposta ao movimento criado por um grupo de empresários em outubro de 2006 e que foi denominado de “Todos pela Educação”.

Para Saviani (2007, p. 1251):

¹⁴ Os estados deveriam aderir por um contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um Plano de Atividades Articuladas (PAR) municipal e/ou estadual.

é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, os limites do PDE resultarão incontornáveis.

A afirmação de Saviani é uma demonstração de que se deve ter sempre precaução com as proposições feitas pela classe empresarial, sobretudo quando estas propõem políticas que são consideradas de interesse social.

O PDE recebeu duras críticas por não levar em consideração a existência da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual foi responsável pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano estabeleceu um intervalo de dez anos (2001 a 2011) para que seus objetivos fossem alcançados. Para Saviani (2007, p. 1241), “o PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado”. Além disso, o PDE foi muito questionado por ter concedido um tratamento preferencial à campanha organizada por setores do empresariado nacional (CAMARGO, PINTO e GUIMARÃES, 2008, p. 830).

Os embates ocorridos no processo de aprovação do PNE entre oposição e governo e a posterior sanção pelo governo já demonstrava as dificuldades que o plano teria para ser consolidado. A proposta original, denominada “Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, sofreu nove vetos do governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo os relacionados ao financiamento da educação. Segundo o deputado Ivan Valente apud Saviani (2007, p. 1.241) “FHC vetou o que faria do PNE um plano”.

De acordo Saviani (2007, p. 1241),

considerando que o PT patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito.

Contraditoriamente, os vetos de FHC ao PNE que tanto contrariaram a base petista no Congresso Nacional não foram derrubados pelo governo do PT. Na verdade, o governo Lula não teve interesse em efetivar as ações previstas no PNE, como a avaliação que deveria acontecer após quatro anos de sua vigência. Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação previa que sua implantação seria avaliada periodicamente, sendo que a primeira avaliação deveria ocorrer no quarto ano de sua vigência, onde seriam identificadas e corrigidas possíveis deficiências e distorções do referido plano. Conforme a previsão, a primeira avaliação deveria ter acontecido em 2004, ano que coincidiu com o segundo ano de mandato do governo Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal (SAVIANI, 2007, p. 1241).

Assim, além de desprezar as ações previstas no PNE, as quais visavam avaliá-lo e aprimorá-lo, o governo Lula criou o seu próprio plano para a educação brasileira. O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação coincidiu com um momento conjuntural do país caracterizado pela divulgação de grandes projetos e planos nas mais diversas áreas. Assim, foram lançados planos para cada setor de ação do Estado, com finalidades marcadamente econômicas, sociais e ambientais. Nesses termos, Camargo, Pinto e Guimarães (2008, p. 822) consideram que:

O mais famoso, e que de certa forma “inspira” os demais por sua exposição cotidiana na grande imprensa, é o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Tal inspiração levou a que os diferentes arranjos estratégicos setoriais incluíssem a sigla em seu nome, como “PAC da Ciência e Tecnologia”, “PAC da Saúde”, “PAC da Cultura”, e o próprio PDE passou a ser chamado de “PAC da Educação”.

As concepções e as intenções do MEC no chamado “PAC da Educação” são apresentadas de forma clara e objetiva no documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”. Neste documento é evidenciada a intenção do governo de consolidar o plano como política de estado, estabelecendo uma ligação entre educação e desenvolvimento socioeconômico (CAMARGO, PINTO e GUIMARÃES, 2008, p. 822).

O PDE é considerado um plano plurianual, o qual propõe ações para serem desenvolvidas e que cobrem todas as áreas de atuação do Ministério da Educação (MEC) e incidem sobre uma série de aspectos nos diferentes níveis

de ensino, visando o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. Segundo KRAWCZYK (2008, p. 801), a maioria das ações previstas no PDE “[...] já vinham sendo desenvolvidas, embora haja algumas novas, inspiradas em ações implementadas por organizações não governamentais – ONGs – em escolas públicas”. Já para Saviani (2007, p. 1233), “[...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007, p. 05).

O PDE está sustentado em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização e 6) mobilização social (BRASIL, 2007, p. 11). Estes pilares são considerados desdobramentos de princípios e objetivos constitucionais, os quais possuem como finalidade expressar, de um lado, as relações existentes entre educação, território e desenvolvimento, e, de outro, as relações entre qualidade, equidade e potencialidade.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas (BRASIL, 2007, p. 41).

O Plano de Desenvolvimento da Educação se constitui na reunião de dezenas de programas que abarcam desde a educação básica até a educação superior, procurando por meio de parcerias com os municípios instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

São identificados dois sentidos que diferenciam o PDE das demais peças ligadas ao termo plano, um negativo e outro positivo. Em sentido negativo, constata-se que o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. Positivamente, a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

O PDE defende uma política nacional de educação que se harmonize com os objetivos fundamentais da própria República, os quais estão presentes no artigo 3º da Constituição Federal do Brasil de 1988:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, o PDE é pautado no entendimento de que não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. E reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL, 2007, p. 06).

Considerando que as diferenças entre os lugares não serão superados sem que as oportunidades sejam dadas de forma igual, o PDE propõe que haja uma melhor distribuição das condições de desenvolvimento, o que contribuirá para amenizar as desigualdades entre os diferentes lugares.

Segundo o governo, mediante uma perspectiva sistêmica, o PDE busca dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (BRASIL, 2007, p. 11).

Vislumbrando a redução das desigualdades entre as regiões brasileiras, o PDE propôs a criação de novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, justamente por considerar que na educação profissional e tecnológica os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis.

A partir da referida expansão, iniciada em 2005, a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande clareza as desejáveis relações entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

Visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se fundem nos IFET de maneira plena. Uma rede com 354 unidades não pode manter as características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública. Mais uma vez, níveis e modalidades educacionais em estreita conexão (BRASIL, 2007, p. 33).

Portanto, através do PDE, o governo brasileiro atribuiu alguns objetivos à educação profissional e tecnológica, considerando que a sua expansão está inserida em uma lógica de desenvolvimento que almeja a redução das desigualdades entre as regiões brasileiras e que, sobretudo, sirva

para superar as grandes diferenças econômicas e sociais que são visualizadas no espaço nacional. Contudo, salienta-se que o simples aumento da oferta de educação profissional não é garantia de solução para as diferenças socioeconômicas existentes entre as diversas regiões brasileiras.

Portanto, pode-se concluir que as políticas educacionais desenvolvidas durante o governo Lula, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foram marcadas por pontos em comum e diferenças em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi aprovado no governo FHC. Desta forma, os dois planos tinham em comum o objetivo de alcançar melhorias na qualidade da educação brasileira e a diminuição das desigualdades regionais. Assim, o PNE apresentava como metas: a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades regionais e a elevação do nível de escolaridade da população. Por sua vez, o PDE possuía como finalidade enfrentar a falta de equidade de oportunidades educacionais, reduzindo as desigualdades sociais e regionais. Em relação às diferenças, as primeiras são identificadas nos processos em que elas foram concebidas. Assim, o PNE, com previsão na Constituição Federal de 1988, foi aprovado pelo Congresso Nacional após muitos debates e contribuições de vários segmentos da sociedade. Enquanto que o PDE resultou de uma proposição do governo brasileiro e que não teve a participação direta da sociedade em sua construção.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL SOB O NEOLIBERALISMO

3.1. As políticas do Banco Mundial¹⁵

A educação ocupa posição privilegiada nas estratégias do Banco Mundial para garantir a estabilidade econômica dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento. De acordo com o ex-presidente do Banco Mundial James Wolfensohn¹⁶ apud Altmann (2002, p. 79),

justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. (...) É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária.

As orientações do Banco Mundial para as nações em desenvolvimento não retratam as palavras de seu ex-presidente, pois as políticas educacionais executadas visam mais a reprodução do capital do que a justiça social.

Certamente, a educação tem um papel importante no desenvolvimento socioeconômico dos lugares, porém não se pode creditar toda responsabilidade pelo sucesso e/ou insucesso da sociedade somente à educação, pois há outros fatores que contribuem nesse processo na mesma proporção. Nesse sentido, Congilio (2010, p. 32), argumenta que:

orientado pelas políticas neoliberais do Banco Mundial, um caráter apologético conferiu à educação a capacidade de “promover o crescimento econômico e redução da pobreza”, além do “crescimento da produtividade e mobilidade social”, contribuindo assim para a “redução e alívio da pobreza”. Somando-se a outras reformas de interesse do capital no âmbito do Estado, também os termos de consenso em torno das reestruturações produtivas tornaram-se corriqueiros nos planejamentos educacionais.

A implementação das políticas sociais, especialmente das políticas educacionais, tem ocorrido frente ao cenário político, econômico, social e cultural incisivamente ditado pelo neoliberalismo. Diante da estrutura social

¹⁵ O Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) ou, simplesmente, Banco Mundial foi criado em 1944, através da Conferência de Bretton Woods.

¹⁶ James Worfensohn foi presidente do Banco Mundial no período de 1995 a 2005.

marcada por significativos contrastes e precárias condições de vida da maior parte da população, depara-se com políticas educacionais que tem como foco o mercado de trabalho e o capital, deixando à margem as reais possibilidades de emancipação do homem (SOUZA E OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Saviani (2008, p. 58) entende que “a educação compreende uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Assim, a educação exerce uma função importante no processo de transformação da humanidade, uma vez que o processo educativo caracteriza-se como o processo de passagem da desigualdade para a igualdade.

Com o aprofundamento da crise capitalista, nas décadas de 1980 e 1990, e pela necessidade de recompor lucros e ideologias, o Banco Mundial passou a direcionar suas políticas intensamente para a área educacional nos países latino-americanos (CONGILIO, 2010, p. 31).

No caso do Brasil, é na relação entre conhecimento e capital que o Banco Mundial se impõe, determinando as diretrizes ao sistema educacional. Segundo Souza e Oliveira (2010, p. 5), “[...] os argumentos utilizados pelo banco são justificados pelo desenvolvimento de estratégias para o alívio da pobreza e na promoção de níveis de vida mais humanos”.

Como resultado da subordinação da proposta educacional à política de recuperação de custos, a autonomia do setor educacional é desconsiderada. [...] Assim, a complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação (FONSECA, 1998, p. 64).

Embora as questões sociais tenham relevância nas políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial, constata-se que as econômicas sempre prevalecem. A partir dessa observação, conclui-se que política educacional eficiente é aquela que resulta em bons resultados econômicos.

O Banco Mundial fez as primeiras referências à educação profissional nos primeiros anos da década de 1970, destacando a sua importância para o desenvolvimento, através da formação de uma mão-de-obra

capaz de provocar transformações na economia, principalmente em setores que exigem uma qualificação maior do trabalhador, sobretudo nos seus setores mais modernos. Para Fonseca (2004, p. 169), “o ensino profissional é enfatizado como meio indireto de prover a participação das massas ao desenvolvimento, através do aumento de sua produtividade”.

Embora a visibilidade do Banco Mundial no setor educativo seja recente, ele vem trabalhando de forma direta neste setor há mais de trinta anos, ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação e abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação (TORRES, R.M., 2003, p. 127).

Os primeiros empréstimos tomados pelo Ministério da Educação do Brasil junto ao Banco Mundial foram na linha de créditos convencionais ou de investimentos, os quais se caracterizavam pela pré-definição de metas e pelo acompanhamento direto do Banco, em todas as fases de execução dos projetos e em todos os níveis da administração educacional. Assim, o papel desempenhado pelo Banco Mundial perpassava os simples empréstimos concedidos. Segundo Souza, F.H.M. (2008, p. 1),

[...] além do monitoramento econômico, também os rumos da educação das nações passaram a ter um espaço privilegiado de controle nas ações do Banco Mundial [...], tendo em vista que as novas tecnologias e os novos padrões econômicos necessitavam também de novos padrões educacionais, para formar novos trabalhadores e novos consumidores [...].

Não podemos nos enganar com os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial à educação brasileira, pois a política de crédito concedida à educação é parte dos projetos econômicos que integram a dívida externa do país. Portanto, embora a política de crédito seja chamada de “cooperação” ou “assistência técnica”, o que ocorre de fato são empréstimos convencionais, com pesados encargos e rígidas regras financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Ademais, para o Banco Mundial, a educação é uma medida compensatória utilizada para a contenção demográfica e aumento da produtividade das populações carentes, sendo assim, um caminho para o alívio de tensões no campo social (ALTMANN, 2002, p. 79).

O debate sobre a necessidade de realização de reformas pelos estados nacionais teve início nos anos 80 e ocupou espaço privilegiado no cenário político e econômico mundial. Tais reformas foram defendidas com o argumento de que estas seriam necessárias para que o tempo perdido com as crises econômicas fosse recuperado.

Uma grande coalizão de centro-esquerda e de centro-direita assim se formou. Uma coalizão que levou os governos, na América Latina, no Leste Europeu, em um grande número de países em desenvolvimento na Ásia, e mesmo nos países desenvolvidos, a promoverem a reforma do Estado para torná-lo menor, mais voltado para as atividades que lhe são específicas, que envolvem poder de Estado, mas mais forte, com maior governabilidade e maior governança, com mais capacidade, portanto, de promover e financiar, ou seja, de fomentar a educação e da saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico, e, assim, ao invés de simplesmente proteger suas economias nacionais, estimulá-las a serem competitivas internacionalmente (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 17).

No caso brasileiro, as reformas estatais passaram a ser defendidas como possibilidades para que a economia nacional alcançasse uma nova etapa de crescimento. Assim, as reformas nas áreas econômica, social e política iniciaram-se na década de 1990, estando presentes na pauta das gestões dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como parâmetro as condições provenientes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. Portanto, a reforma na educação resultou de acordos assumidos junto aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, assim como do processo de modernização do Estado brasileiro. Nesse sentido, Frigotto (2007, p.1137) afirma que:

com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial.

Atendendo às orientações da política neoliberal, o presidente Fernando Henrique Cardoso foi responsável pela reforma do aparelho do Estado brasileiro ao encaminhar o Projeto de Emenda Constitucional nº 173. O

governo FHC buscava reduzir o chamado “custo Brasil”, através de uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos estatais, solucionando a crise da economia brasileira e garantindo a inserção do país na chamada economia globalizada. Para colocar em prática a sua reforma o governo FHC constituiu o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual teve como titular Luiz Carlos Bresser-Pereira. Este foi incumbido de conduzir o processo de reformulação do Estado.

Segundo Bresser Pereira (2011, p. 18), “a reforma é uma atividade de mudança de estruturas, de instituições e de valores, [...] uma mudança secular. Enquanto a administração é uma tarefa de todos os dias, é uma busca permanente da qualidade e da eficiência”.

Portanto, a reforma dos anos de 1990 ensejava passar o Estado do papel de impulsionado do desenvolvimento para impulsionador da competitividade da economia a partir da articulação de medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais que buscassem a reordenação estratégica do papel do Estado (CARINHATO, 2008, p. 42).

Na educação, as reformas ocorreram sob a mesma orientação neoliberal, onde se busca justificá-las pela necessidade de promover a modernização do país. Esta modernização exigiria uma força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos padrões do processo de reestruturação produtiva. Para Batista e Alves (2009, p. 5) a reforma educacional “desenvolve-se diante de um acirrado debate sobre as novas exigências de qualificação da força de trabalho geradas pelas mudanças profundas que atingiram o mundo do trabalho”.

A ênfase conferida à educação veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a se organizar em modalidade específica, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, por meio dos níveis estabelecidos no Decreto nº 2.208/1997 (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que

ocorreram em diversos países na América e na Europa (ANDERSON apud OLIVEIRA, 2009, p. 201).

As reformas educacionais realizadas no Brasil durante a gestão FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica. Estas mudanças promoveram uma nova relação entre os diferentes gestores nas diferentes escalas de governo, do municipal ao federal. A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas nesse período, naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável.

Tendo como referência as orientações do Banco Mundial, o Brasil passou a cumprir todas as ideias defendidas para o setor educacional. Buscando identificar as influências exercidas por este organismo internacional nas políticas educacionais do Brasil, Congilio (2010, p. 31) destaca as seguintes orientações do Banco e que foram prontamente atendidas pelo Estado brasileiro: “a descentralização do ensino fundamental, que se torna municipalizado; as privatizações dos serviços educacionais [...]; ajustes na legislação educacional, transmitindo ao governo central maior poder de controle sobre todos os níveis de ensino, entre outras”.

Segundo Figueiredo (2009, p. 1125):

A necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização.

Portanto, as reformas são anunciadas e realizadas orientadas sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentadas na estratégia de desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica (DEITOS, 2005, p. 163).

A ofensiva capitalista materializou-se, assim, em ações que reconfiguraram o sistema educacional para conferir mais eficiência às demandas produtivas, não para garantir empregos mais qualificados, promessa que o capitalismo não poderia cumprir, mas, principalmente, para assegurar ao

contingente excedente da força de trabalho, a passividade para aceitar as condições precárias de inserção nas formas assumidas pelo capitalismo contemporâneo (SOUZA, J.S., 2010). Assim, a política de formação profissional desenvolvida pelos Institutos Federais estaria a serviço daquilo que interessa ao capital e não aos interesses profissionais particulares dos individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso é uma prova dos ajustes das políticas educacionais do Brasil para atender às orientações do Banco Mundial e, conseqüentemente, os interesses do capital internacional. Mézáros apud Congilio (2010, p. 33), destaca três aspectos ao refletir sobre a Educação Básica diante das Reformas Capitalistas do Estado:

- 1) A escola, ainda que não o principal, é um lugar privilegiado de aparelhamento da ideologia do *status quo*, produzindo e reproduzindo valores que reafirmam relações sociais cristalizadas pelo acomodamento às normas tornadas “naturais” pela ordem dominante.
- 2) Professores formam e são formados nas escolas. Nada a estranhar, portanto quando opõem resistências a propostas inovadoras que tenham por objetivo alterar essas relações sociais.
- 3) Deve-se considerar, então, a escola e as políticas educacionais como um espaço permanente de disputa ideológica, através da qual, “as tarefas imediatas e as estruturas estratégicas globais não podem ser separadas ou opostas umas as outras”.

Para De Tommasi, Warde e Haddad (2003, p. 9), “a ‘cooperação técnica e financeira’ do Banco Mundial ao setor educacional não é nova [...]. Novas são a natureza e a dimensão da sua influência, tanto pelo volume de recursos aplicados, quanto, e, principalmente, pelo impacto das suas orientações nas reformas educacionais”.

Segundo Fuller apud Torres, C.A (2004, p. 128):

O Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas educacionais desde sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente, a educação básica, e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar). Alguns dos indicadores que os experts do Banco Mundial projetaram para medir a qualidade da educação incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor.

A partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, o Banco Mundial passou a elaborar novas diretrizes para as décadas futuras. Em relação ao ensino profissional, Fonseca (2004, p. 172), argumenta que:

as diretrizes para as décadas futuras tratam de estreitar os vínculos entre este nível de ensino e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal. O objetivo de desenvolvimento institucional ainda permanece como preocupação central, acrescentando-se aí a colaboração entre o setor público e o privado como estratégia de base à meta de desenvolvimento de padrões de qualidade e de eficiência no treinamento profissional.

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolvida pelo governo brasileiro nos últimos anos está dentro das propostas defendidas pelo Banco Mundial, sobretudo para os países do chamado “Terceiro Mundo”. Para Torres apud De Tommasi, Warde e Haddad (2003, p. 11), “suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independentes da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países”.

As recomendações e os financiamentos das políticas educacionais dos países subdesenvolvidos são feitos pelo Banco Mundial e por outras instituições internacionais, como a UNESCO, a OIT/CINTERFOR e a CEPAL. A condição para que um país receba as “ajudas” é se submeter de forma subalterna às condições definidas por estas instituições. Neste sentido, Batista e Alves (2009, p. 5) afirmam que:

Essas agências exercem um papel hegemônico, pois suas políticas e ações são endossadas nos âmbitos internos desses países por amplos setores da sociedade. Ou seja, não só os Estados encampam as “recomendações”, mas importantes organizações da sociedade, sobretudo as do capital, como é o caso da Confederação Nacional da Indústria, no Brasil, encampam e reproduzem em seus documentos as referidas “recomendações”.

O apoio dado por organizações nacionais às propostas das agências internacionais relaciona-se a interesses econômicos, pois estas propostas visam sempre à reprodução do capital, satisfazendo tais organizações.

Algumas orientações propostas pelo Banco Mundial para os países subdesenvolvidos não são efetivadas, justamente por possuírem caráter geral e por não levarem em consideração as diferenças existentes entre os países e

que, conseqüentemente, uma solução para as questões de um país pode não ser para outro país.

Para Torres, C. A. (2004, p. 134), “sem contar com um grupo de profissionais altamente qualificados [...], é impossível imaginar e elaborar alternativas aos modelos neoliberais que, certamente, estão começando a mostrar, em sua aplicação prática, as deficiências de sua formação teórica”.

A crise recente vivenciada pelo mundo capitalista é uma demonstração clara de que o neoliberalismo não possui imunidade total contra as intempéries, sobretudo econômicas. Para Anderson (1995, p. 12), “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado”. Somente em relação aos setores sociais, políticos e ideológicos é que os resultados da política neoliberal seriam considerados, razoavelmente, eficientes. Desse modo, o autor salienta que:

Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (ANDERSON, 1995, p. 12).

A eficácia obtida pelo neoliberalismo nesses setores promoveu certa acomodação por parte dos movimentos contrários aos princípios neoliberais. Para Barbosa (2009, p. 64),

pelo seu grau de eficácia no plano político e ideológico pode-se dizer que o neoliberalismo assumiu, nos termos de Gramsci, o caráter de uma revolução passiva entendida aqui como um conjunto de modificações moleculares que na realidade modificou progressivamente a composição precedente das forças sociais em luta. A caracterização essencial desta estratégia de passivização foi, exatamente, o poder de restauração / atualização que de forma atomizada procurou (re) inserir as classes subalternas no projeto do capital, mediante um novo conformismo.

Este processo de passividade e acomodação contribui para a inexistência de políticas educacionais que contemplem os anseios e interesses do conjunto da sociedade e não somente da parcela que detém o capital.

Desse modo, defende-se a superação das políticas educacionais baseadas nas ideias neoliberais, pois é ilusório acreditar na convergência dos interesses financeiros com os interesses sociais. Sobretudo, porque o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, à igualdade e gratuidade dos serviços sociais, opõe-se aos direitos sociais e à obrigação da sociedade de garanti-los por meio da ação estatal (ANTONIO, SILVA e CECÍLIO, 1990, p. 44).

Nesse sentido, Cardelli, Duhalde e Maffei (2003, p. 30) também defendem a superação da educação sob orientação neoliberal, argumentando que:

Um projeto educativo deve superar a concepção de educação própria do neoliberalismo, que se reduz à perspectiva do mercado de trabalho, e avançar decididamente na construção de identidades culturais, no desenvolvimento de filosofias humanistas integradoras de todos os homens e mulheres da terra, e no desenvolvimento de estruturas produtivas globais justas e sustentáveis.

Considerando a parcialidade do neoliberalismo, entende-se que é necessário rechaçar todas as ideias educacionais orientadas por esta política, sobretudo por buscar sempre favorecer a classe detentora do capital. Seguindo o mesmo raciocínio, Nascimento (2011, p. 27) “ressalta a necessidade de negar dialeticamente a concepção neoliberal de educação implantada nos e pelos países imperialistas nos países periféricos”.

Assim, as políticas educacionais propostas e executadas precisam ter como horizonte a emancipação política, filosófica, cultural e econômica dos homens. Porém, este tipo de formação parece cada vez mais distante de ser alcançada, principalmente por ser incompatível com os interesses capitalistas. Nesse sentido, Batista e Alves (2009, p. 19), pautado em Marx, discorre que “somente em uma perspectiva de formação que aponte para além do capital seriam possíveis uma autonomia e identidade autêntica, pois essas pressupõem a emancipação humana [...]”.

Portanto, são distintos os interesses entre o setor produtivo e o educacional, uma vez que o setor produtivo visa primordialmente à obtenção

de lucros e o segundo tem como prioridade possibilitar as condições indispensáveis para que as pessoas possam exercer dignamente a cidadania.

4. O IFMA E A LÓGICA DESENVOLVIMENTISTA DO NOROESTE DO MARANHÃO

4.1. Espacialização do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Maranhão

A execução da política de expansão da Rede Federal no Maranhão ficou a cargo do IFMA. Portanto, este tem, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), a prerrogativa de decidir quais regiões devem ser contempladas ou não com unidades da expansão. O IFMA também é responsável pela definição das modalidades de ensino e os cursos que são oferecidos à comunidade em cada um dos Campi, sendo que são levadas em consideração as afinidades regionais, bem como as principais demandas das comunidades. Nos Campi são oferecidos cursos de nível médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

O desenvolvimento da política de expansão da Rede Federal coincidiu com o momento de crescimento da economia maranhense, onde vários empreendimentos e investimentos foram anunciados ou ampliados no estado.

Serqueira (2012) discorre que:

Na mira de grandes empresas, o Maranhão guarda hoje uma carteira de investimentos estimada em R\$ 54 bilhões, sem somar com os 20 bilhões de dólares anunciados pela Petrobrás, para a construção da Refinaria Premium, até 2015, no município de Bacabeira. Uma fábrica de papel e celulose do grupo Suzano também está por vir. Com interesses na extração mineral, pretende se instalar no Estado o grupo EBX, 100% brasileiro. A Companhia de Bebidas das Américas, AmBev, está ampliando suas fábricas no Maranhão, onde o grupo Ferroeste está desde a década de 1990 e agora quer construir uma termelétrica, no município de Açailândia.

A qualificação profissional torna-se ainda mais necessária quando são analisados os dados do ministério do trabalho sobre a oferta de emprego,

onde o Maranhão, em 2008, registrou uma das mais elevadas do país, com a absorção de 19.334 trabalhadores, representando um crescimento de 7,9%, em relação ao ano anterior (SERQUEIRA, 2012).

O Estado do Maranhão, até antes do lançamento da Primeira Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contava com cinco unidades: o CEFET-MA, com sede em São Luís, a UNED Imperatriz, a Escola Agrotécnica de São Luís¹⁷, a Escola Agrotécnica de Codó¹⁸ e a Escola Agrotécnica de São Raimundo das Mangabeiras¹⁹.

Segundo Silva (2008, p. 102):

[...] a educação profissional no Maranhão, como na maioria dos Estados brasileiros foi desenvolvida inicialmente pela Escola Artes e Artífice e, posteriormente, pela Escola Técnica Federal e pelo Sistema S (SENAC e SENAI), com a finalidade de preparar mão-de-obra qualificada para atender às necessidades dos setores da economia [...]. Como o Maranhão até os anos de 1970 era um Estado, basicamente agrícola e pastoril a preocupação com a formação profissional se restringia à capital, onde se concentravam as instâncias de decisões acerca do desenvolvimento do Estado. Nas demais cidades maranhenses [...], quando existia escola, predominava o ensino primário propedêutico. A educação profissional era adquirida através da aprendizagem de ofício na forma rudimentar, isto é, nas oficinas de mecânica, carpintaria, alfaiatarias e outras ou no contato direto com o trabalho, orientado por profissionais mais experientes, porém sem qualquer vinculação com a escolarização formal, muitas vezes sem a exigência dessa.

A partir das duas primeiras fases da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Maranhão passou a contar com dezoito Campi²⁰, os quais estão distribuídos em dezesseis municípios, sendo que a capital, São Luís, possui três Campi: Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico. Também fazem parte da Rede Federal no Estado três Núcleos Avançados: o Núcleo Itaqui/Bacanga, o Núcleo

¹⁷ A Escola Agrotécnica Federal de São Luiz foi criada pelo Decreto nº 22.470 de 20 de outubro de 1947.

¹⁸ A Escola Agrotécnica Federal de Codó foi criada pela Lei 1.923 de 28 de julho de 1993.

¹⁹ A Escola Agrotécnica de São Raimundo das Mangabeiras foi criada pela Lei 11.534 de 25 de outubro de 2007.

²⁰ Campus São Luís-Monte Castelo, Campus São Luís-maracanã, Campus São Luís Centro-Histórico, Campus Alcântara, Campus Pinheiro, Campus Barreirinhas, Campus Bacabal, Campus Codó, Campus Caxias, Campus Timon, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras, Campus Imperatriz, Campus Barra do Corda, Campus Açailândia, Campus Buriticupu, Campus Zé Doca e Campus Santa Inês.

Bacabeira e o Núcleo Santa Rita, o primeiro ligado ao Campus Centro Histórico e os dois últimos ligados ao Campus Monte Castelo.

O ex-reitor do IFMA, professor José Ferreira Costa, quando perguntado sobre o processo de definição das cidades que sediaram os Campi do IFMA durante a Primeira Fase da Política de Expansão da Rede Federal, respondeu que:

Olha [...]. Tem vários fatores, porque se a questão histórica de como surgiu cada um dos projetos, os dois primeiros projetos da expansão... Aliás, não eram dois. Eram três. Eram Zé Doca, Buriticupu e Alcântara. E Alcântara foi retardada e passada para outra fase, mas nós podemos dizer que as duas primeiras unidades foram as de Zé Doca e Buriticupu. A escolha desses dois municípios se deu aleatoriamente buscando dar atenção a duas regiões bastante esquecidas pelas políticas públicas até aquele momento, que era aquela região do Alto Turi, onde está a cidade de Zé Doca por se caracterizar como uma cidade de maior população de toda aquela região vista pelo governo do Estado como uma cidade pólo de 18 municípios. Era, portanto, a maior cidade da região e que não era assistida por políticas públicas, sobretudo da esfera federal. Isso mostrou que Zé Doca poderia ser uma cidade a receber esse tipo de atenção. Até fui criticado por isso: Zé Doca e Buriticupu. Na época, alguém me criticava achando que tinham cidades mais importantes em que poderiam ser colocadas essas instituições e nós fomos escolher exatamente Zé Doca e Buriticupu. E eu até hoje acho que estávamos certos e continuo achando que estávamos certos, porque exatamente esse é um dos equívocos que os gestores... Eles às vezes confundem isso. O fato de uma cidade já estar com um indicador de desenvolvimento diferenciado. Ela está mais habilitada para receber novas ações do Governo e que eu acho que isso é um equívoco. Vamos dar assistência também e principalmente para aquele que não tem assistência. Isso foi o que foi visto no caso de Zé Doca [...]. Buriticupu como sendo uma região devastada, ambientalmente falando, que hospedava o maior número de assentamentos agrícolas da reforma agrária e de ocupações em todo o Estado do Maranhão... Um dos casos mais visto no país, portanto uma população muito grande e completamente desassistida. Então, foi por aí que nós verificamos que essas duas cidades esses dois primeiros projetos no Maranhão. Não foi levado em conta o fato de serem cidades desenvolvidas, e sim de serem cidades prósperas e carentes de desenvolvimento, carentes de políticas públicas. Foi nessa linha que a reflexão se deu. Levando em conta a regional, no Estado... Levou-se em conta aspectos de baixos indicadores de desenvolvimento e a grande população existente na região, centralizado nesses dois polos de Buriticupu e Zé Doca.

Diante da resposta fica clara a ausência de critérios técnicos e precisos na definição das cidades que sediaram as unidades da referida fase da política de Expansão da Rede Federal. Deste modo, a escolha de Zé Doca e Buriticupu simboliza a forma aleatória como se deu a definição das cidades brasileiras onde foram instalados os novos campi da Rede Federal. Em

relação às críticas mencionadas pelo ex-reitor, é necessário que se esclareça que estas também foram motivadas pela relação de afinidade que o mesmo possui com uma das cidades atendidas, Zé Doca, pois nasceu naquele município.

Já durante a Segunda Fase da Expansão da Rede Federal, o governo brasileiro definiu que as novas unidades deveriam ser localizadas nas chamadas cidades-polo. Esta estratégia visava promover a desconcentração da oferta de educação profissional a partir da criação de novos campi em diferentes lugares do país. Nesse sentido, Pereira (2013, s/p) justifica que:

[...] a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo critério na Fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade.

Além das chamadas cidades-polo regionais, o professor José Ferreira Costa acrescenta que foram levados em consideração os seguintes critérios: “as cidades com mais de 50 mil habitantes, regiões que possuíssem Territórios da Cidadania²¹, unidades distantes pelo menos 60 km uma das outras e unidades com mais de 100 mil habitantes que apresentem um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)”.

Reforçando a defesa dos critérios adotados para a escolha dos municípios para sediar unidades da Rede Federal, Pacheco, Pereira e Moises Sobrinho (2010, s/p) argumentam que:

“um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi à priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de

²¹ O Programa Territórios da Cidadania, lançado em 2008, tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. No Maranhão foram definidos 8 Territórios da Cidadania: Alto Turi e Gurupi, Baixada Ocidental, Baixo Parnaíba, Campo e Lagos, Cocais, Lençóis Maranhenses/Munim, Médio Mearim e Vale do Itapecuru.

instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, IPEA, INEP, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização”.

Mesmo com o forte discurso que prega a inexistência de critérios políticos na definição das sedes das unidades da Rede Federal, torna-se inevitável que se levantem dúvidas em relação a isso, pois não há outra explicação, senão política, para esclarecer a escolha de alguns municípios maranhenses que foram contemplados por tal expansão.

Mais recentemente, como já mencionado, o governo brasileiro anunciou a Terceira Fase da Expansão da Rede Federal, onde o Maranhão foi contemplado com mais oito Campi²². Com o início das atividades nas unidades anunciadas, o Estado maranhense contará com vinte e seis Campi do IFMA, o que lhe permitirá abranger a quase totalidade das regiões do estado, embora importantes centros regionais não tenham sido agraciados, até esta fase da expansão, com uma unidade, a exemplo de Chapadinha e de Balsas.

Questionado sobre os motivos que levaram os municípios de Chapadinha e Balsas a não receberem unidades do IFMA, o professor José Ferreira Costa deu a resposta a seguir:

As duas cidades estiveram cotadas em todas as fases da expansão para receber o projeto, mas existiram ali duas situações que se colocaram... Digamos... Que acabou não acontecendo a implantação nas duas cidades até esse momento, foi exatamente o fato de estar no mesmo momento em que o Governo operava no crescimento da Rede Federal de educação profissional e tecnológica operava também o crescimento da rede das universidades federais no país. E aí, aqui estava chegando para a cidade de Balsas e para cidade de Chapadinha um campus da Universidade Federal no momento em que chegavam também campi do Instituto Federal e observando assim o Ministério da Educação compreendeu que seria melhor deixar um projeto na cidade colocar o outro pra outra cidade, deixar a Universidade Federal em Chapadinha e colocar o campus do IFMA numa outra cidade, como Coelho Neto, por exemplo. Então assim foi feito, o caso de Balsas e Chapadinha ficaram fora, exatamente por esse critério, que estavam chegando lá dois projetos federais do Ministério da Educação, campus, digamos, universitário, então em vez de atender com dois, atendia com um e o outro era deslocado para outro lugar. Eu acho que é uma medida coerente. Foi mais ou

²² Na terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica serão criados no Maranhão os Campi de Araiases, Coelho Neto, Grajaú, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Presidente Dutra, São José de Ribamar e Viana.

menos por isso, não foi por falta de atenção, foi por zelo na melhor distribuição dos campi no Estado.

A explicação utilizada pelo governo para justificar a ausência de unidades do IFMA nos dois centros regionais, Chapadinha e Balsas, não tem coerência, haja vista que a mesma não foi colocada em prática no caso do município de Pinheiro, o qual recebeu tanto um Campus do IFMA quanto um Campus da UFMA.

Registra-se, ainda, que, enquanto algumas regiões do Estado foram mais bem aquinhoadas com Campi, como o trecho que circunda a Ferrovia Carajás, a Ilha do Maranhão, a região da Amazônia Maranhense, região Central e a Região dos Cocais, outras foram menos favorecidas, recebendo apenas uma unidade, como o Sul do Maranhão (Figura 3).

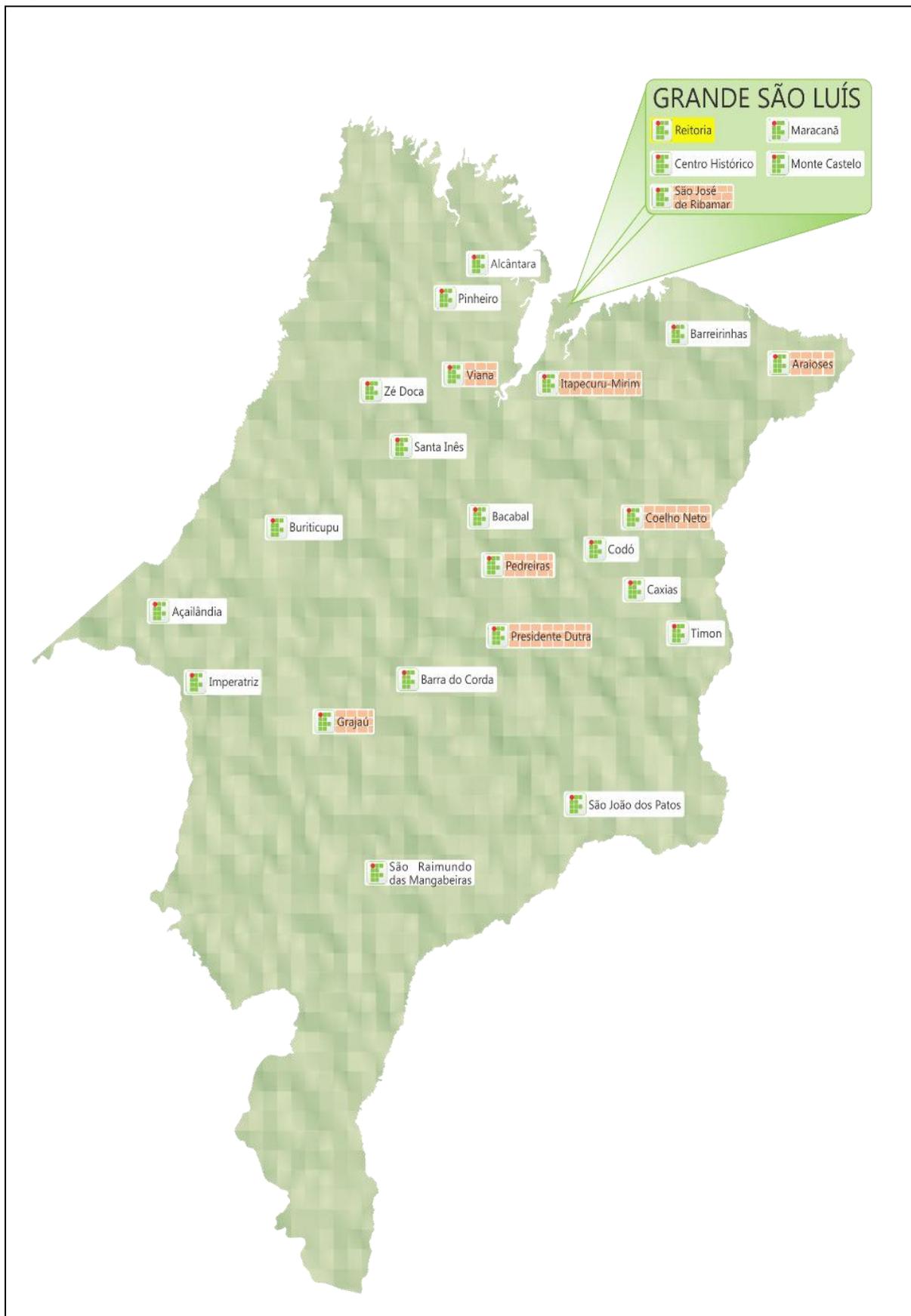
Embora a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tenha surgido no início do século XX, o seu alcance era restrito às capitais de alguns estados, o que dificultava o acesso a esse tipo de educação. No caso do Maranhão, a criação de novos Campi contribui para o processo de desconcentração e reduz a polarização exercida pela capital do Estado, São Luís, na oferta de educação profissional. Consoante Cano (2008, p.45),

[...] a desconcentração que se processa no sentido 'estado de São Paulo ao restante do Brasil' foi acompanhada por outro vetor, no sentido 'Região Metropolitana de São Paulo ao interior paulista', não só pela grande modernização do agro paulista, expandindo sua agroindústria, mas também por várias ações de políticas públicas estaduais e federais que ampliaram sobremodo a infraestrutura interiorana, não apenas em transporte, energia e comunicações, mas, sobretudo em educação superior e Ciência e Tecnologia (C&T), que possibilitaram a desconcentração de grandes investimentos em setores produtivos de tecnologia mais avançada.

A desconcentração da oferta da educação profissional e tecnológica da Rede Federal, a partir da criação de novos Campi, não suscitou o processo de descentralização, sobretudo administrativa, financeira e pedagógica dos mesmos, haja vista que as suas gestões são subordinadas à Reitoria do IFMA.

Os novos Campi do IFMA representam uma possibilidade para que o Estado do Maranhão possa ter um desenvolvimento menos desigual e mais equilibrado, uma vez que a formação profissional contribui no processo de

Figura 3: Espacialização do IFMA no estado do Maranhão



Fonte: IFMA (2013).

desenvolvimento das regiões. Nesse sentido, Nogueira (1997, p. 9) defende que:

[...] com o binômio descentralização/participação imagina-se não só melhorar a performance do serviço público em termos de eficiência, eficácia e efetividade, mas também democratizar o Estado. Ou seja, formou-se entre nós uma espécie de consenso: ou se consegue descentralizar e estabelecer critérios participativos na gestão pública ou esta continuará definindo, sem conseguir cumprir suas funções e atender às expectativas da sociedade. A perspectiva da descentralização, na verdade, foi-se difundindo com tanta firmeza na área pública, nos recintos acadêmicos e nos ambientes estruturados pelos movimentos sociais que parece ter adquirido força suficiente para impor-se categoricamente e converter-se em padrão efetivo de gestão.

Assim, a expansão da Rede Federal tem promovido a desconcentração da oferta de educação profissional, bem como uma maior participação da sociedade maranhense no processo de desenvolvimento do Estado, uma vez que a educação é um importante instrumento que auxilia a participação das pessoas. A definição de sociedade utilizada aqui é baseada em Sorj, o qual considera que:

[...] a 'sociedade civil', no sentido lato, isto é, organizações que reivindicam uma representação moral superior em relação ao governo e às instituições públicas, deve ser analisada, portanto, nos seus contextos políticos e sociais concretos. Suas reivindicações e utopias podem ser, e geralmente são, componentes centrais na renovação da vida democrática por criarem e defenderem novos direitos e valores (SORJ, 2004, p. 73).

Nesse contexto, a educação profissional ganha enorme relevo, considerando que esta tem como um de seus objetivos principais a qualificação profissional de jovens e adultos. Portanto, a criação de unidades do IFMA nas diversas regiões do Estado oportuniza uma formação profissional para uma parcela maior da população maranhense, restando saber se esta será de qualidade ou não.

Segundo Favareto (2010, p. 66),

Nessa procura por novos paradigmas de planejamento territorial não se pode deixar de mencionar a proposta, discussão e institucionalização da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). Apresentada em 2003 e instituída por decreto em 2007, há na PNDR o reconhecimento de que as desigualdades regionais brasileiras constituem enormes obstáculos ao desenvolvimento do País e, neste sentido, a referida política deve estabelecer critérios e

orientações de ações articuladas entre governos e atores sociais para aproveitar a grande diversidade regional brasileira para a obtenção de redução das desigualdades no território brasileiro. Oferece uma proposta de organização coletiva sobre o conjunto do território nacional, permitindo que as ações decorrentes da sua implantação sejam consideradas a partir de um referencial comum.

O empobrecimento e a dependência das nações periféricas podem ser explicados pela falta de investimentos em educação, o que inviabiliza o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico.

Riveiro (2002, p.7) afirma que:

O mito do desenvolvimento gerou expectativas sem correspondência com a sua desencantada lógica cumulativa e concêntrica do capitalismo, bem como desconsiderando os limites ecológicos do planeta, seja pela referida lógica, seja pela miopia de estadistas, de consultores econômicos, entre outros. De todo modo, o modelo provocou o empobrecimento das sociedades economicamente periféricas e o enriquecimento das sociedades economicamente centrais.

Entende-se que o processo educativo tem significativa importância para o desenvolvimento socioeconômico dos lugares. Deste modo, a ampliação da oferta de educação profissional pode contribuir para a transformação do espaço brasileiro e maranhense, auxiliando assim na diminuição das diferenças entre os lugares, nas distintas escalas de análise, seja global, nacional, regional e local.

Para Pacheco (2011, p. 21)

O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, esses institutos revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros.

Segundo dados do IFMA (2013), o corpo discente da Instituição, em 2012, era formado por 24.179 alunos, distribuídos nos cursos de pós-graduação, graduação, técnico, FIC/extensão (curso técnico), PARFOR (curso superior), EAD/e-TEC (curso técnico), EAD/UAB (curso superior), e PRONATEC²³ (técnico).

²³ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Criado no dia 26 de Outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011. A principal novidade do PRONATEC é a criação da Bolsa-Formação, que permitirá a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e

Tabela 1: Número de Matrículas nos anos de 2010, 2011 e 2012 nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

CAMPUS	2010	2011	2012
	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS MATRICULADOS
Açailândia	716	911	1096
Alcântara	127	205	270
Bacabal	-	125	726
Barra do Corda	-	136	710
Barreirinhas	-	107	479
Buriticupu	811	1103	1690
Caxias	-	251	1082
Codó	869	1134	1719
Imperatriz	1010	1504	1940
Pinheiro	-	321	572
Santa Inês	509	798	1865
São João dos Patos	-	86	806
São Luís - Centro Histórico	343	398	794
São Luís - Maracanã	1612	2037	1996
São Luís - Monte Castelo	4158	5911	5277
São Raimundo das Mangabeiras	-	216	791
Timon	-	253	1095
Zé Doca	778	1169	1271
Σ IFMA	10.933	16.665	24.179

Fonte: IFMA (2013)

A distribuição dos alunos por unidades do IFMA (Tabela 1) mostra um maior número de matrículas no Campus São Luís - Monte Castelo (5.277), o que é justificado pelos seguintes motivos: o Campus oferece o maior número de cursos e modalidades de ensino; é a unidade mais antiga da rede no Estado, conseqüentemente, possuindo uma história consolidada, o que lhe favorece no processo de escolha feito pela sociedade maranhense; por fim, um dos motivos está relacionado à sua localização geográfica, na capital do Estado, área de concentração populacional e de maiores investimentos econômicos do Maranhão.

Já o baixo número de matrículas nos Campi de São João dos Patos, Alcântara, Barreirinhas, Barra do Corda, Caxias, São Raimundo das

Continuada (FIC), também conhecidos como cursos de qualificação. Oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, esses cursos presenciais serão realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI.

Mangabeiras, Timon e Pinheiro se deve ao fato de essas unidades terem entrado em atividade recentemente e também por não oferecerem todas as modalidades de ensino.

Comparando-se o número de matrículas nos dois últimos anos da tabela, é possível identificar que quase todos os Campi do IFMA tiveram aumentos consideráveis. Os Campi São Luis - Maracanã e São Luis - Monte Castelo foram as exceções, pois tiveram redução no número de alunos matriculados. A redução das matrículas no Campus São Luis - Maracanã foi inexpressiva, haja vista que o Campus teve uma diminuição de somente 40 alunos matriculados. Já a perda de matrículas sofridas pelo Campus São Luis - Monte Castelo (634 alunos) requer cuidados maiores. A justificativa para tal decréscimo associa-se à perda de matrículas da Educação a Distância, em favor do Campus São Luis - Centro Histórico.

Ainda, segundo a Tabela 1, verifica-se que alguns Campi tiveram aumentos significativos nas matrículas, caso do Campus Bacabal, Barra do Corda, Buriticupu, Caxias, Codó, Imperatriz, Santa Inês, São João dos Patos, São Luis - Centro Histórico, São Raimundo das Mangabeiras e Timon. Este aumento nas matrículas seria uma consequência imediata do início das atividades do PRONATEC²⁴, o qual tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Segundo as projeções do IFMA, o número de matrículas em 2013 ultrapassou os 25 mil alunos. E para os anos de 2014 e 2015, as projeções são que os números de matriculados alcancem 35 mil e 40 mil alunos, respectivamente.

²⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Criado no dia 26 de Outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011. A principal novidade do PRONATEC é a criação da Bolsa-Formação, que permitirá a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também conhecidos como cursos de qualificação. Oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, esses cursos presenciais serão realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI.

4.2. Caracterização socioeconômica da região Noroeste do Maranhão

O Noroeste maranhense (Figura 4) compreende uma vasta área com a predominância de características ambientais amazônicas²⁵. Esta área é composta por 9 regiões de planejamento²⁶ e 67 municípios. A população da referida região é formada por 1.575.588 habitantes, o que corresponde a 24% do total da população maranhense, haja vista que a população do Estado é formada por 6.574.789 pessoas (IBGE, 2010).

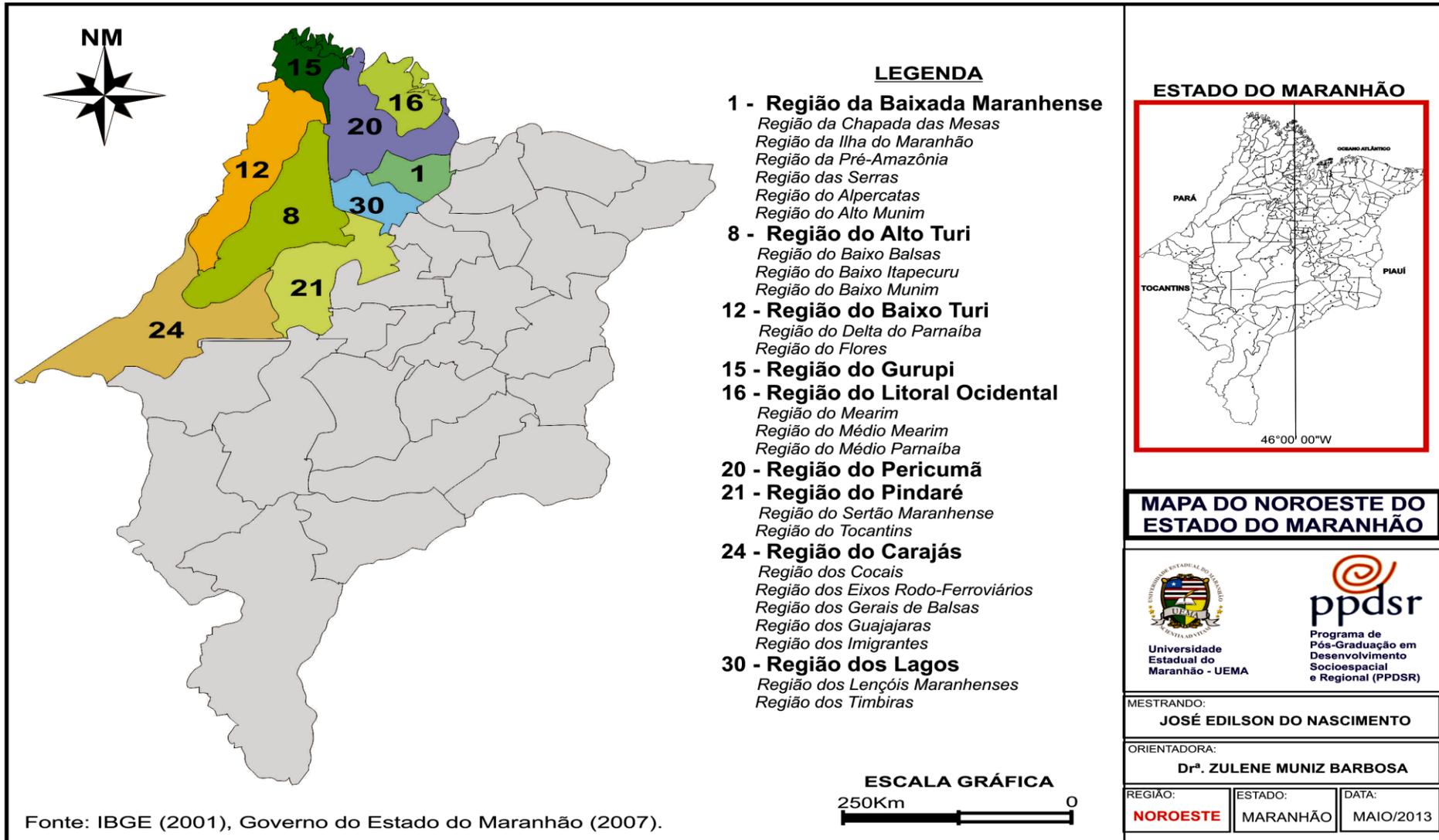
O processo de ocupação da região noroeste do Maranhão foi intensificado com a abertura de rodovias federais, como as BR 010, 222 e 316, e, sobretudo, a partir da instalação dos trilhos da Estrada de Ferro Carajás (EFC). Desde a sua construção a EFC passou a exercer influência sobre grande parte da região noroeste do Estado, sendo que esta influência é manifestada tanto de forma direta como indireta. Diretamente, percebe-se que a influência ocorre sobre os 25 municípios maranhenses que têm suas terras atravessadas pelos trilhos desta ferrovia. Esta influência revela-se na economia, no meio ambiente, na ocupação dos municípios, bem como no dia a dia das comunidades situadas às suas margens. Nos demais municípios da região, bem como das outras regiões do Maranhão, a influência é indireta, posto que os reflexos econômicos e ambientais são manifestados até mesmo nas localidades que não ficam nas proximidades desse tipo de empreendimento.

A Estrada de Ferro Carajás tem 892 km de extensão (sendo 685 km em território maranhense), interligando as reservas minerais da Serra dos Carajás, no Pará, ao porto Ponta da Madeira, em São Luís. A EFC é operada pela Vale, possuindo 5 estações, 10 paradas e percorre uma longa distância, ligando os municípios de São Luís, Santa Inês, Açailândia, Marabá e Parauapebas. Apesar dos problemas enfrentados pelo transporte de passageiros de longa distância no Brasil, este sistema transporta atualmente cerca de 1.100 usuários/dia (VALE, 2012).

²⁵ O clima equatorial, a floresta equatorial amazônica, a planície amazônica, um grande número de rios e uma diversidade de espécies animais e vegetais são as principais características ambientais da Amazônia.

²⁶ Baseado na Proposta de Divisão Regional elaborada em 2007, pelo governo de Jackson Lago, onde espaço maranhense foi dividido 32 Unidades Regionais.

Figura 4: Região Noroeste do Estado do Maranhão e suas Regiões de Planejamento.



Ressalta-se que, embora a Vale propague o número de passageiros transportados diariamente por essa ferrovia, não se pode deixar de identificar que seu real objetivo é explorar as riquezas minerais da região. Desse modo, verifica-se que o transporte de passageiros realizado pela Vale é uma atividade secundária, servindo muito mais para camuflar os danos provocados pela exploração e transporte de minérios, assim como os problemas provocados pelas atividades desenvolvidas pelas empresas (guseiras e madeireiras) instaladas ao longo da Estrada de Ferro Carajás.

Para o Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará (IDESP), a EFC é parte integrante de uma logística de transporte montada na região amazônica para explorar e escoar as reservas minerais existentes nessa parte do país.

Esse projeto forma um complexo integrado ferrovia-mina-porto. A ferrovia, com 890 km de extensão, que começou a ser construída em 1978, recebe o carregamento do minério, no Terminal Ferroviário de Carajás, no Pará descarregando-o no Terminal Ferroviário da Ponta da Madeira na Baía de São Marcos, onde se localiza o Complexo portuário da Ponta da Madeira, exclusivo para a exportação de ferro, e o Porto do Itaqui a 10 km à sudoeste da cidade de São Luís (IDESP 1988, p. 11).

A estrutura de transporte montada, desde Carajás até o terminal da Ponta da Madeira, favorece o escoamento mais eficaz e ágil da produção mineral explorada em território paraense. Esta agilidade no escoamento favorece a reprodução do capital em um menor espaço de tempo, haja vista que a produção chega mais rapidamente ao seu destino.

A EFC foi construída no contexto do extinto Programa Grande Carajás (PGC). Este programa abrangia uma área com cerca de 895.000 km², correspondendo a 10,6% da área total do Brasil. O PGC era constituído por quatro grandes projetos: o Projeto Carajás, que era a base do programa; o complexo de alumínio ALBRÁS-ALUNORTE, em Barcarena, próximo de Belém; o complexo de alumina-alumínio ALUMAR, em São Luís, e a hidrelétrica de Tucuruí no rio Tocantins. Além disso, incluía investimentos em infraestrutura e em projetos agropecuários, agroindustriais e silviculturais (SERRA & FERNÁNDEZ, 2004, p. 115).

O PGC foi criado com o objetivo claro de explorar a riqueza natural disponível na região amazônica, sobretudo a riqueza mineral. Nesse sentido, Pitombeira (2010) destaca que:

O Programa Grande Carajás (PGC), lançado no fim da década de 70 teve por escopo explorar recursos minerais como a bauxita, cobre, ferro, ouro, manganês e níquel. Além da exploração mineral, esse projeto incluiu também a exploração de recursos agroflorestais, extrativistas, agropecuários, além do aproveitamento do potencial hidrelétrico de alguns rios amazônicos, caso do Tocantins, onde foi construída a hidrelétrica de Tucuruí para fornecer energia elétrica para as indústrias de alumina e alumínio. Parte dessa política desenvolvimentista foi voltada para o incremento de atividades industriais de bens de capital, eletrônica pesada e mineração, como o caso da siderurgia.

Embora o PGC tenha propiciado certo aquecimento na economia regional, a partir da instalação de empreendimentos instalados na região, bem como através da abertura de postos de empregos, os seus reais interesses estão voltados para a reprodução do capital nacional e, principalmente, internacional, haja vista que a atividade mineral (ferro, alumina, manganês, bauxita, ouro, cobre níquel) compõe uma das *commodities*²⁷ mais cobiçadas pelos grandes investidores mundiais.

Ressaltando a importância que os empreendimentos ligados ao PGC significaram para o Estado do Maranhão, Ferreira (2009, p. 9) destaca que

apesar de o Brasil ter adentrado “a década perdida” (1980) em crise econômica que comprometeu, entre outras políticas públicas, o planejamento, no estado do Maranhão houve “grandes mudanças” através da política territorial do Programa de Desenvolvimento da Amazônia Oriental expresso pelos empreendimentos da Companhia Vale do Rio Doce – CVRD (minério de ferro) e do Consórcio de Alumínio do Maranhão - ALUMAR (bauxita), resultando na construção da Ferrovia Carajás - São Luís [...], na implantação de dois portos especializados de responsabilidade dos mesmos e próximos a um tradicional (Itaqui), na ampliação da rede de energia elétrica e na construção dos primeiros 100 km da Ferrovia Norte-Sul (entre Açailândia e Imperatriz), que foram entregues em 1989. [...], é o início da conformação de um sistema multimodal de transportes no estado do Maranhão, o qual constitui uma nova fase porque se tornou uma via prioritária em termos de interesses nacionais e empresariais que articula rodovias e ferrovias especializadas a um complexo portuário, ampliando as possibilidades tanto de melhoria da posição desses empreendimentos no mercado internacional de minério de ferro e alumínio/ alumina quanto de incremento da área de produção de soja derivada do Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de

²⁷ Commodities são mercadorias em estado bruto ou produtos primários, básicos, com grande importância comercial, cotados em bolsas internacionais.

Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), implantado na região de Balsas em 1995.

Portanto, o interesse do governo brasileiro em apoiar o PGC estava relacionado ao desejo de atrair investimentos estrangeiros para esta região do País. Assim, esperava-se que, tão logo os investimentos em infraestrutura estivessem concluídos, outras empresas agrícolas e indústrias seriam atraídas para os polos de desenvolvimento localizados ao longo do corredor da Estrada de Ferro Carajás, especificamente nas cidades paraenses de Parauapebas e Marabá e nas cidades maranhenses de Açailândia, Buriticupu, Santa Inês, Rosário e São Luís (SERRA & FERNÁNDEZ, 2004, p. 115).

A EFC no Noroeste Maranhense, ao mesmo tempo em que se transformou em um fator de desenvolvimento regional, também passou a ser um dos maiores responsáveis pelo surgimento de inúmeros problemas socioambientais, sendo que os problemas de maior relevo estão relacionados ao desmatamento das áreas que margeiam a ferrovia, bem como ao assoreamento e desaparecimento dos mananciais da região. Também, figura-se como impacto a retirada de madeira da floresta para a construção da própria ferrovia e para o abastecimento de usinas de ferro gusa, assim como a poluição resultante das atividades realizadas pelas guseiras e madeireiras da região. Segundo denuncia de Chammas & Bossi (2013):

Os maiores impactos socioambientais são a poluição de ar, água e solo devido às emissões de fornos industriais de carvão para a siderurgia (ao lado do assentamento Califórnia, com 268 famílias) e às emissões da própria produção siderúrgica (ao lado do povoado Piquiá de Baixo, com 320 famílias). Decorrem disso graves doenças pulmonares, alergias de pele, problemas aos olhos, cansaço. Há também impactos ligados à passagem da Estrada de Ferro Carajás - EFC no meio de povoados e bairros do município: uma pessoa por mês morre atropelada ao longo da EFC; dezenas de animais domésticos e silvestres são mortos em função de acidentes parecidos; ocorrem desmoronamento de poços, estrondos e buzinas ao passar constante do trem etc.

O tipo de desenvolvimento imposto pela EFC e demais empreendimentos instalados no Noroeste Maranhense tem promovido vários problemas para a população da região, os quais variam desde dificuldades de acesso a terra como problemas ligados à saúde pública, uma vez que as pessoas são abatidas por doenças respiratórias, bem como pelo registro

constante de mortes de pessoas e demais animais ao longo da ferrovia. O resultado desse desenvolvimento promovido pela EFC para esta parte do Brasil justifica a frase de Chammas & Bossi (2013), que afirmam que “o lucro é privado, mas o prejuízo é público”. Portanto, as riquezas geradas pela EFC ficam concentradas nas mãos das elites empresarias e políticas, enquanto que os problemas ambientais e sociais têm maior impacto sobre as camadas populares.

Segundo Serra & Fernández (2004, p. 115), “as políticas públicas desenhadas para a região amazônica, especificamente em relação à esfera econômica, não conseguiram promover uma ocupação espacial eficiente e bem organizada”. Assim, a ocupação da área ocorreu de forma desordenada, o que contribuiu para a exploração sem controle dos recursos naturais e no surgimento de cidades sem o menor planejamento, originando problemas de ordem ambiental, econômica e social, corroborando para o agravamento das disparidades sociais.

[...] as cidades amazônicas apresentaram, de um modo geral, problemas nos setores de educação e de saúde, além de uma inadequada infraestrutura urbana, posto que os sistemas de tratamento de água, esgoto e coleta de lixo atendiam apenas a uma pequena parcela da população. Os impactos deste processo na saúde pública estão diretamente relacionados à falta de infraestrutura urbana básica.

Em relação aos enormes impactos ambientais destas políticas [...] é importante ter em mente que a cobertura florestal da Amazônia permaneceu praticamente intocada até o golpe militar. Na verdade, vários fatores concorreram para o desmatamento em larga escala sofrido pela região amazônica: a construção das grandes rodovias e das estradas vicinais; a criação de gado; a exploração de madeira; a colonização oficial e “espontânea”; a mineração e os projetos infraestruturais associados (estrada de ferro, hidrelétrica, etc.); e a fundição de ferro gusa. Todos esses empreendimentos, estimulados pelo governo brasileiro, estão inter-relacionados e contribuíram consideravelmente para agravar o desmatamento e a degradação ambiental na região (SERRA & FERNÁNDEZ, 2004, p. 116 e 117).

A ausência de políticas públicas e sociais que acompanhassem o processo de instalação dos grandes empreendimentos favoreceu o surgimento e o agravamento de vários problemas nos municípios da região, tais como os descritos acima.

Portanto, é necessário que se compreenda que o processo de desenvolvimento transcende o simples crescimento econômico, o qual é

adquirido pelo aumento da produção e do valor financeiro da produção que resultaria como acumulação de riquezas (OLIVEIRA, G. B, 2002, p. 40). Assim, para que o almejado desenvolvimento seja alcançado é necessário que ocorra uma transformação de ordem econômica, política e social.

Embora a educação não seja a única responsável pelo processo de desenvolvimento de um lugar, entende-se que sem ela as possibilidades para que este processo seja alcançado se tornam mais difíceis. Deste modo, defende-se que as políticas econômicas sejam alicerçadas por políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento social e humano das pessoas.

No caso brasileiro, as políticas públicas para a educação têm atendido, prioritariamente, às exigências imposta pelo capital em detrimento dos interesses dos cidadãos. Ou seja, tais políticas visam satisfazer as demandas do mercado em relação à necessidade de mão de obra qualificada a ser absorvida pelos grandes empreendimentos existentes ou por aqueles que desejam se instalar no país. Como consequência, as questões apresentadas como sociais quase sempre são relegadas para os momentos posteriores ou são desconsideradas literalmente no processo de planejamento de tais políticas.

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se insere nesse contexto. A partir dessa política de expansão, a região Noroeste do Maranhão passou a contar com seis unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Estas unidades compõem Campi do IFMA e estão localizados nos municípios de Santa Inês, Buriticupu, Açailândia, Zé Doca, Pinheiro e Alcântara, sendo que Santa Inês pertence à Região de Pindaré, Buriticupu e Açailândia integram a Região de Carajás, Zé Doca faz parte da Região do Alto Turi e os municípios de Alcântara e Pinheiro pertencem à Região de Pericumã. Ressalta-se que as demais regiões de desenvolvimento que integram o Noroeste Maranhense - Região do Baixo Turi, da Baixada maranhense, do Litoral Ocidental, dos

Lagos²⁸ e do Gurupi - não possuem unidades da referida Rede Federal (Tabela 2).

A distribuição das unidades do IFMA na região noroeste do Maranhão evidencia a falta de coerência e de consonância com as políticas regionais de desenvolvimento definidas pelo governo maranhense, haja vista que as regiões de planejamento têm como propósito proporcionar um desenvolvimento mais equilibrado e racional das regiões do Estado. Deste modo, a regionalização é defendida pelo governo do Maranhão (2007) como “pré-requisito para a descentralização que objetiva transformar regiões administrativas em territórios de desenvolvimento, aproximando o Governo dos cidadãos”.

Tabela 2: Regiões de Desenvolvimento do Noroeste Maranhense e os Campi do IFMA.

REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO	Nº DE UNIDADES DA REDE FEDERAL	CAMPI DO IFMA
Região do Alto Turi	01 unidade	Zé Doca
Região da Baixada Maranhense	Não possui	-
Região do Baixo Turi	Não possui	-
Região dos Carajás	02 unidades	Açailândia Buriticupu
Região do Gurupi	Não possui	-
Região dos Lagos	Não possui	-
Região do Litoral Ocidental	Não possui	-
Região do Pericumã	02 unidades	Alcântara Pinheiro
Região do Pindaré	01 unidade	Santa Inês

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), IFMA (2013).

A oferta de duas unidades em determinadas regiões de desenvolvimento em detrimento de outras que não foram contempladas com nenhuma unidade da Rede Federal contraria a proposta do governo maranhense, pois contribui para a perpetuação de um tipo de desenvolvimento concentrador e desigual.

Dos seis municípios do Noroeste maranhense contemplados pela política de expansão da Rede Federal, três, Santa Inês, Buriticupu e Açailândia, são atravessados pelos trilhos da EFC (Figura 5), o que denota a influência dessa ferrovia sobre a economia e conseqüentemente para a

²⁸ Com o anúncio da Terceira Fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a região dos Lagos foi contemplada com uma unidade a ser criada no município de Viana.

(des)organização desses lugares. A partir da análise dos cursos ofertados à comunidade por estes Campi (Tabela 3), verifica-se que alguns deles mantêm relação direta com as atividades desenvolvidas pela EFC e, também, pelos empreendimentos atraídos para esta região após a instalação dessa ferrovia. Assim, os cursos do Campus Açailândia (Automação Industrial, Eletromecânica e Metalurgia), Buriticupu (Agronegócios e Eletrotécnica) e Santa Inês (Eletrotécnica, Eletromecânica, Logística e Operações Logísticas) visam qualificar mão de obra para ser absorvida, sobretudo, por estes empreendimentos.

À medida que os Campi do IFMA privilegiam os grandes empreendimentos através da oferta desses cursos, de certo modo os interesses da parcela da população regional que vive e desenvolve suas atividades no meio rural, isto é 47% do total, são contrariados, haja vista que as atividades desenvolvidas por esta população, nas pequenas e médias propriedades, estão ligadas à pecuária tradicional e à agricultura familiar, as quais têm como objetivo a própria sobrevivência. A ausência de cursos que valorizem as atividades desenvolvidas pela população rural dessa região é uma demonstração de que o foco na qualificação profissional desenvolvida pela Rede Federal não é o pequeno produtor rural e sim o grande produtor, o qual desenvolve suas atividades através do agronegócio.

Quando são analisadas as potencialidades das nove regiões de desenvolvimento do Noroeste do Maranhão, verifica-se grandes potencialidades econômicas, havendo algumas coincidências e diferenças entre esses potenciais. A agricultura, a pecuária, a pesca, o comércio e a prestação de serviços são os potenciais econômicos apresentados por quase todas as regiões. Além disso, verifica-se que algumas regiões são predominantemente rurais, haja vista que apresentam a agricultura e a pecuária como as principais potencialidades e, também, por concentrarem a maior parte da população no meio rural.

As regiões da Baixada Maranhense, de Pericumã e dos Lagos, pertencentes ao Noroeste maranhense, se encaixam bem no conceito de regiões rurais, pois concentram maior parte da população no meio rural e têm suas atividades ligadas, predominantemente, à agricultura, à pecuária e à pesca.

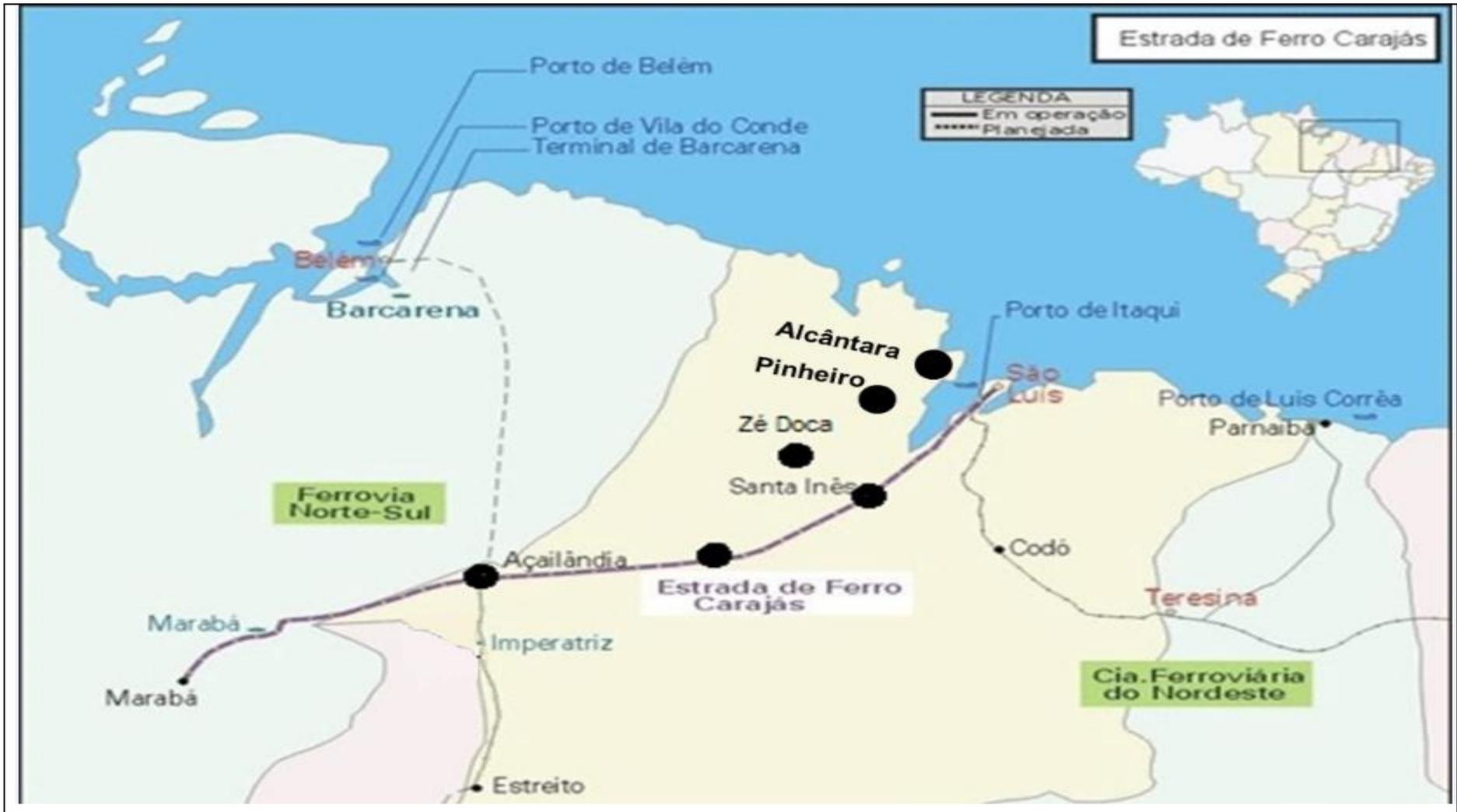
Tabela 3: Campus, Cursos e Níveis oferecidos pelo IFMA

Campus	Cursos	
	Médio	Superior
Alcântara	Eletrônica Hospedagem Meio Ambiente	Gestão de Turismo
Açailândia	Alimentação Escolar Alimentos Automação Industrial Eletromecânica Florestas Meio Ambiente Metalurgia	Química
Buriticupu	Administração Agroecologia Agronegócios Contabilidade Controle Ambiental Cooperativismo Eletrotécnica Informática Meio Ambiente Secretariado Escolar Vendas	Biologia Química Gestão Pública
Pinheiro	Administração Agronegócio Contabilidade Edificações Eletrotécnico Meio ambiente Vendas	-
Santa Inês	Administração Cooperativismo Edificações Eletromecânica Eletrotécnica Infraestrutura Escolar Logística Operações Logísticas Segurança no Trabalho Vendas	Administração Tecnólogo em Construção de Edifícios Física
Zé Doca	Alimentos Análise Química Biocombustíveis Gerenciamento em Unidades de Alimentação Saneamento Ambiental Secretariado Escolar	Química Tecnólogo em Alimentos

Fonte: IFMA (2013).

A região da Baixada Maranhense é formada pelos municípios de Bacurituba, Cajapió, Palmerândia, São Bento, São João Batista e São Vicente Ferrer (Figura 6). A Baixada corresponde à região do entorno do Golfão, caracterizado por relevo plano a suavemente ondulado, contendo extensas

Figura 5: Estrada de Ferro Carajás e Sedes dos Campi do IFMA situados no Noroeste do Maranhão

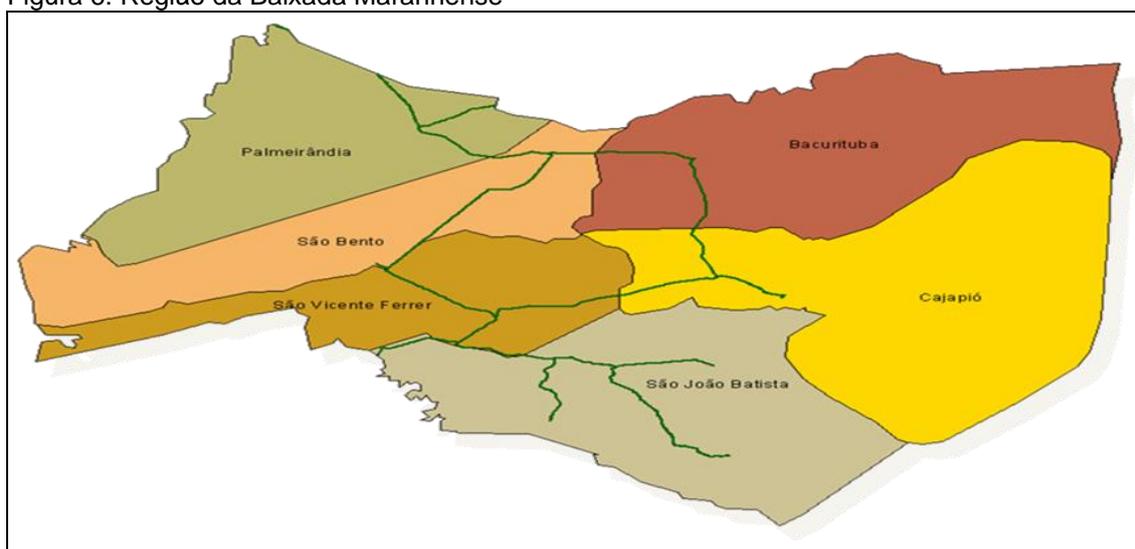


FONTE: <http://logisticaetransportes.blogspot.com/2007/05/estrada-de-ferro-carajas>. Acesso: 26 jul. 2013.

áreas rebaixadas que são alagadas durante o período chuvoso, dando origem a extensos lagos interligados por um sistema de drenagem com canais divagantes, associados aos baixos cursos dos rios Mearim, Grajaú, Pindaré e Pericumã (FEITOSA E TROVÃO, 2006, p. 98).

A região da Baixada apresenta uma população total de 116.169 habitantes (Tabela 4), sendo que desse total, 63% da população está concentrada no meio rural e somente 37% no meio urbano. Dos seis municípios que compõem a referida região, Palmerândia é o município que apresenta maior concentração da população no meio rural, com 82% de sua população morando em áreas rurais. Enquanto que São Bento é o município dessa região com o menor índice de concentração populacional no meio rural, com 42% de sua população vivendo no meio rural.

Figura 6: Região da Baixada Maranhense



Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

O potencial econômico da região da Baixada Maranhense está ligado ao setor rural, com destaque para a pecuária, a agricultura e a pesca. Segundo Feitosa & Trovão (2006, p. 98) as potencialidades da região apoiam-se principalmente:

nos recursos pesqueiros abundantes nos lagos e rios da região e na pecuária ainda praticada com emprego de métodos e técnicas rudimentares. A maior concentração de pessoas desenvolve atividades relacionadas com a produção e a circulação de pescado obtido nos lagos.

Paralelamente à pesca, a pecuária de subsistência concentra a atenção de grande parte dos proprietários de terras alagadas. Neste

segmento da economia local, a maior concentração de capital é empregada na bubalinocultura, considerando-se que os búfalos são os animais mais bem adaptados às condições da região.

As potencialidades econômicas da Baixada Maranhense refletem as características naturais da região como o ambiente lacustre, as áreas rebaixadas, os campos inundados e as bacias hidrográficas.

Tabela 4: Região da Baixada Maranhense

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Bacurituba	3.869	1.424	5.293	Pecuária: bovinocultura de corte, bubalinocultura de corte e criação de patos Agricultura: Mandioca, arroz e feijão Pesca artesanal: lacustre e fluvial Extrativismo vegetal: babaçu Apicultura e meliponicultura Doces e queijos caseiros Turismo e ecoturismo Piscicultura Fruticultura
Cajapió	6.708	3.885	10.593	
Palmerândia	15.305	3.459	18.764	
São Bento	17.228	23.508	40.736	
São João Batista	14.576	5.344	19.920	
São Vicente Ferrer	15.432	5.431	20.863	
TOTAL	73.118	43.051	116.169	

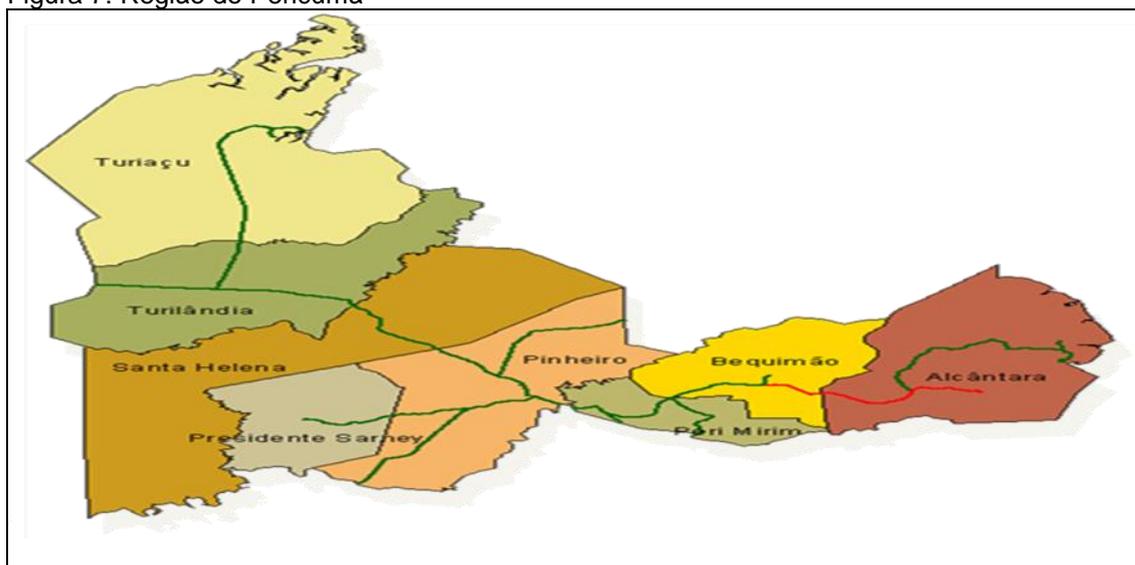
Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

Embora a região não possua nenhuma unidade da Rede Federal, as suas potencialidades poderiam ser contempladas através da oferta de cursos ligados à agropecuária e à piscicultura nas unidades existentes, sobretudo naquelas do Noroeste do Maranhão.

A região do Pericumã é outra área que também apresenta maior concentração populacional no meio rural. De um total de 247.214 habitantes, 56% moram no espaço rural da região (Tabela 5). Esta região é composta pelos municípios de Alcântara, Bequimão, Peri-Mirim, Pinheiro, Presidente Sarney, Santa Helena, Turiaçu e Turilândia (Figura 7).

Além de possuir uma paisagem de campos inundados e de lagos, a região do Pericumã também apresenta uma extensa área de litoral, presentes nos municípios de Alcântara e Turiaçu. Como consequência de sua diversidade de paisagem, a região apresenta uma grande variedade de potencialidades econômicas, sendo que as mais destacadas são a pesca, a pecuária, a agricultura, o comércio, a prestação de serviços e o turismo (Tabela 5).

Figura 7: Região do Pericumã



Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

A atividade pesqueira na região do Pericumã tem grande importância econômica e a mesma é facilitada pela presença dos lagos, dos rios e do litoral. Esta atividade é desenvolvida na região de forma industrial e artesanal, com o predomínio da segunda.

Tabela 5: Região do Pericumã

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Alcântara	15.452	6.399	21.851	Pesca: artesanal e industrial Pecuária: bubalinocultura de corte, suinocultura, bovinocultura de leite/corte e avicultura Apicultura Piscicultura Extrativismo vegetal: babaçu Artesanato: palha, cerâmica; Agricultura: milho, feijão, mandioca, fruticultura (melancia, abacaxi, bacuri, murici, caju e manga, bacaba, camucá e maraçuazinho) Comércio: atacadista e varejista; Serviços Bioenergia: cana-de-açúcar e mamona Turismo e ecoturismo
Bequimão	13.738	6.606	20.344	
Peri-Mirim	10.135	3.668	13.803	
Pinheiro	31.675	46.487	78.162	
Presidente Sarney	12.877	4.288	17.165	
Santa Helena	19.532	19.578	39.110	
Turiáçu	23.002	10.931	33.933	
Turilândia	12.493	10.353	22.846	
TOTAL	138.904	108.310	247.214	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

Para Feitosa & Trovão (2006, p. 138), o que favorece a piscosidade do Maranhão são:

Os 640 quilômetros de litoral, considerado o segundo maior do país, a fabulosa rede hidrográfica representada por oito bacias, das quais

cinco estendem-se totalmente no Estado, rios relativamente menores que, ocupando bacias independentes, deságuam no litoral ocidental, no golfo ou no litoral oriental, os inúmeros lagos da Baixada Maranhense, a contribuição sazonal de seus campos que transbordam no período das chuvas são, além de outros, fatores que justificam a piscosidade.

Além da pesca, também contribui para a economia regional a pecuária e a agricultura. No caso da pecuária, a bubalinocultura, a suinocultura, assim como a bovinocultura são os principais rebanhos da região. A agricultura de subsistência é desenvolvida nas propriedades familiares, as quais cultivam produtos básicos da alimentação da população, como milho, feijão, mandioca e arroz.

O maior e mais urbanizado município da região do Pericumã, Pinheiro, desempenha o papel de centro regional, exercendo influência sobre os demais municípios da região na atividade comercial e na prestação de serviços. O município de Pinheiro dispõe de um forte comércio atacadista e varejista e um serviço bancário com várias agências disponíveis, tanto de bancos públicos como privados. Possui unidades de Universidades Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), além de faculdades particulares. Também possui agência de atendimento de alguns órgãos federais e estaduais.

Analisando-se as potencialidades da região de Pericumã e os cursos ofertados pelo IFMA através do Campus de Pinheiro, constata-se que alguns cursos (administração, contabilidade, meio ambiente, vendas e edificações) têm relação com a afinidade do município e da região. Porém, embora os cursos contemplem parte das potencialidades da região, verifica-se que esta unidade da Rede Federal desconsidera outros importantes potenciais da região, tais como a pesca, a pecuária e a agricultura.

Outro município da região que merece ênfase é Alcântara. Ainda que seja somente o quinto maior município da região do Pericumã no número de habitantes com 21.851 habitantes, ficando atrás de Pinheiro (78.162 habitantes), Santa Helena (39.110 habitantes), Turiaçu (33.933 habitantes), Turiânia (22.846 habitantes), tem destaque na região por seu potencial

turístico e, também, por ter instalado em suas terras o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA).

O potencial turístico de Alcântara é reflexo de sua longa história, da riqueza arquitetônica, das festas tradicionais e das belezas naturais encontradas ao longo de seu território. Valorizando estas riquezas, o Governo do Maranhão (2013) exalta que:

Alcântara pode se orgulhar de ser também a mais importante cidade histórica da Amazônia. Seu casario colonial preservado e imponente e o silêncio de suas ruínas guardam reminiscências de um passado glorioso, mas igualmente cheio de mistérios, um tempo de riquezas, de famílias nobres, mas também de numerosa população escrava.

Embora Alcântara apresente este grande potencial turístico, esta não corresponde à principal atividade econômica do município, sendo precedida pela agricultura, pesca e extrativismo vegetal. A explicação para a inexpressiva importância do turismo para economia de Alcântara está associada à falta de políticas públicas de turismo que realmente valorizem as riquezas locais e ofereça uma estrutura adequada, sobretudo de transporte e hospedagem, para atrair o turismo nacional e internacional.

A presença do Centro de Lançamento de Alcântara é outro componente que atribui importância regional para o município. O CLA foi criado na década 1980, por meio do Decreto 88.136/1983, a partir do Programa Nacional de Atividades Espaciais (PNAE). Segundo Ferreira (2008, p. 168), o CLA “passou a ocupar [...] uma área de 620 km² ou 41,45% do território municipal em tela dos quais 160 km² são considerados, hoje, de segurança enquanto o restante é destinado à expansão”.

A instalação do CLA no território alcantareense promoveu a remoção de centenas de famílias de suas comunidades. Estas famílias foram deslocadas para as chamadas agrovilas, as quais não apresentavam as condições naturais encontradas nas áreas anteriormente ocupadas. Nesse sentido, Almeida (2006, p. 157) discorre que:

Com os deslocamentos compulsórios, promovidos pelo Ministério da Aeronáutica, em 1986 e 1987, os 23 povoados atingidos foram retirados de sua rede de relações e apartados das territorialidades específicas e do estoque de recursos que proviam os meios básicos de interdependência ecológica, de acesso a recursos para a reprodução física e de circulação de serviços e produtos. As sete

agrovilas (Marudá, Ponta Seca, Só Assim, Cajueiro, Espera, Peru e Pepital) nesse contexto, não obstante as edificações de alvenaria, a cobertura de telhas, a eletrificação, os poços artesianos e os projetos governamentais de crédito e custeio, são percebidas como em desvantagem e vividas como num patamar de certo modo inferior.

A partir da criação do CLA e das agrovilas as dificuldades vivenciadas pelas populações remanejadas foram ampliadas. Em alguns casos, as dificuldades foram transformadas em humilhações, uma vez que, para os moradores das agrovilas continuarem tendo acesso aos recursos naturais que antes lhes pertenciam, passaram a se submeter a algumas condições impostas pela Aeronáutica.

A partir das agrovilas, o acesso à praia pelos moradores para realizarem pescaria só pode ser efetuado sob controle administrativo do CLA, que distribui crachás para os que exercem essa atividade e os monitora com uma guarita disposta na entrada da área, registrando o movimento de cada pescador (ALMEIDA, 2006, p. 158).

Portanto, os impactos sociais promovidos pela instalação do CLA foram mais negativos que positivos. Nesse sentido, Figueiredo et al (2009, s/p), ao se reportar as alterações geradas pela instalação do CLA em Alcântara, afirma que:

O CLA atingiu elementos no âmbito social que alcançaram não só a área alterada, como também as adjacências, culminando em alteração de relações históricas que inclusive já dispunha de certa consolidação construída ao longo do tempo como as de parentesco e também as de ordem econômica, cultural, simbólica e ambiental. Diante desta alteração, percebe-se o quanto o espaço acaba sendo alvo de concepções totalmente distintas: a visão do Estado e a visão dos segmentos atingidos pela política ali aplicada. Enquanto o primeiro aplica uma ação de imposição no que concerne a delimitação do espaço restringindo a entrada e saída, ou seja, associados aos objetivos e às atividades do CLA. Já o segundo observa como sendo o espaço já consolidado a partir de marcas e limites já estabelecidos socialmente e culturalmente.

A criação do Campus Alcântara ocorreu dentro de um contexto de contrapartida social por parte do governo federal, em virtude dos prejuízos provocados às comunidades rurais remanejadas por conta das desapropriações para que o CLA fosse implantado.

Apesar de o Campus Alcântara não oferecer cursos direcionados para a área da pesca, pecuária e da agricultura, que são as principais

potencialidades da região do Pericumã, o campus oferece cursos que privilegiam alguns potenciais específicos do município de Alcântara, no caso o turismo e as atividades ligadas ao CLA. Assim, os cursos de Hospedagem e Gestão do Turismo visam qualificar a mão de obra local para ser aproveitada pela atividade turística, enquanto que o curso de Eletrônica tem como principal mercado almejado pelos formandos o Centro de Lançamento de Alcântara.

A região dos Lagos é outra integrante do Noroeste maranhense com maior concentração de sua população no meio rural. O contingente populacional dessa região é formado por 159.899 habitantes (Tabela 6), dos quais 57% moram e desenvolvem atividades no meio rural.

Esta região é composta pelos municípios de Cajari, Matinha, Viana, Pedro do Rosário, Penalva e Olinda Nova do Maranhão (Figura 8). Dos municípios que compõem a região, somente Viana apresenta mais da metade de sua população no meio urbano, ou seja, 54,4% dos habitantes moram na cidade. Os demais municípios concentram mais da metade da população no meio rural, sendo que o índice mais elevado de concentração é verificado no município de Cajari, que apresenta 76,6% dos habitantes residindo no meio rural.

Tabela 6: Região dos Lagos

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Cajari	14.054	4.284	18.338	Pecuária: bovinocultura e bubalinocultura de leite e corte Pesca: artesanal; Agricultura: mandioca, arroz, feijão e milho; Extrativismo vegetal: babaçu, buriti, carnaúba, bacaba, pequi, junco e bacuri Suinocultura Piscicultura Turismo: Festival do Peixe Apicultura e meliponicultura Comércio Serviços
Matinha	13.002	8.883	21.885	
Olinda Nova do Maranhão	7.200	5.981	13.181	
Pedro do Rosário	16.842	5.890	22.732	
Penalva	17.674	16.593	34.267	
Viana	22.581	26.915	49.496	
TOTAL	91.353	68.546	159.899	

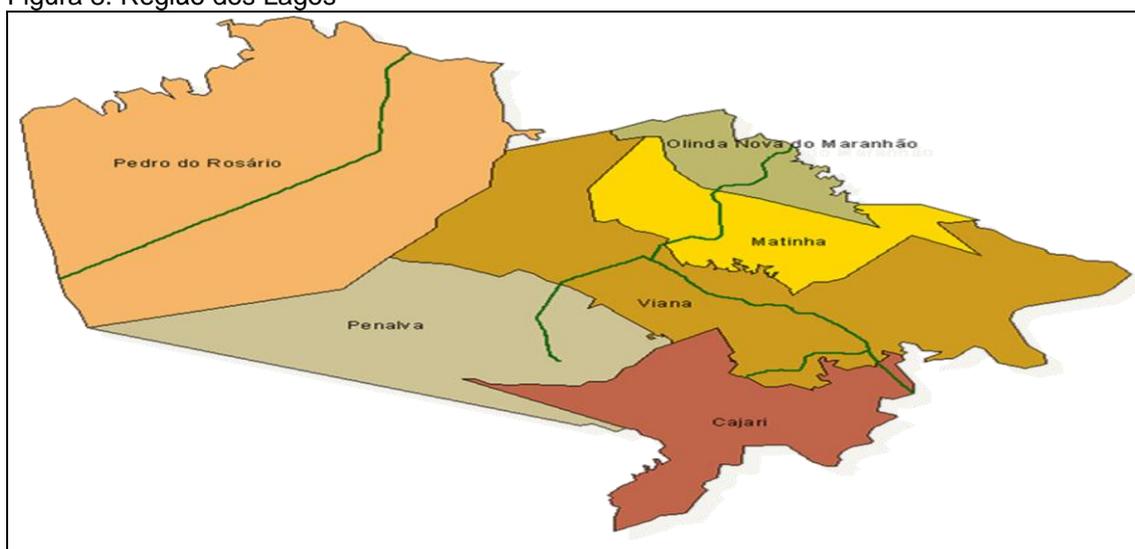
Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

De acordo com a Tabela 6, é possível verificar que as principais potencialidades da região dos Lagos estão associadas ao setor primário da economia, com destaque para a pecuária (bovina, bubalina e suína), a pesca, a agricultura e o extrativismo vegetal. Também, aparecem como potencialidade

algumas atividades ligadas ao setor terciário, como comércio, turismo e prestação de serviços.

O predomínio de potencialidades ligadas ao setor primário resulta das condições naturais encontradas na região, a exemplo dos campos inundados, o relevo com altitudes modestas e a significativa quantidade de lagos. Logo, as características naturais da Região dos Lagos são semelhantes às da região da Baixada. Nesta região, estão as principais bacias lacustres do Maranhão, as quais são formadas pela barragem natural das águas dos rios que deságuam no Golfão Maranhense. Dentre as principais bacias lacustres, destaca-se a do lago Cajari, Formoso, Maracaçumé e Viana, os quais formam um sistema de lagos que se comunica com outros menores, estendendo-se por toda a região (FEITOSA & TROVÃO 2006, p. 83).

Figura 8: Região dos Lagos



Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

Destacando o grande potencial da pecuária e da agricultura na região de predomínio dos campos inundados, Feitosa e Trovão salientam que:

A pecuária, assim como a agricultura, destaca-se como uma das atividades econômicas mais antigas. Embora seja praticada em todo o Estado, tradicionalmente a pecuária predomina em dois espaços: na Baixada Maranhense e no Sertão, como ainda é designada a região do centro ao extremo-sul do Estado. A referida atividade foi favorecida na baixada pelos campos inundáveis onde, no período da estiagem, o capim é abundante, e no sertão pelos campos cerrados existentes nas chapadas (2006, p. 140).

Diante do potencial econômico apresentado na Região dos Lagos, entende-se que as políticas de desenvolvimento planejadas e executadas na região devem valorizar as potencialidades regionais. Em relação à qualificação profissional, acredita-se que a oferta de cursos técnicos para a região deve contemplar, principalmente, o potencial agropecuário. Ressalta-se que a Região dos Lagos não possui em funcionamento, ainda, nenhuma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Contudo, a partir do lançamento da terceira fase da política de expansão da Rede Federal, o município de Viana foi contemplado, o qual é caracterizado como o maior e principal centro econômico daquela região. O Campus de Viana só tem previsão para iniciar as suas atividades no ano de 2015.

As regiões de desenvolvimento do Gurupi, Alto Turi, Baixo Turi, Litoral Ocidental, Pindaré e Carajás apresentam maior concentração populacional no meio urbano. Embora a população dessas regiões esteja concentrada nas cidades, as principais potencialidades apresentadas por elas estão ligadas ao meio rural, a exemplo da agricultura, pecuária e extrativismo. As regiões de Pindaré e Carajás são as que apresentam algumas potencialidades caracterizadas como estritamente urbanas, como a indústria, o comércio e a prestação de serviços.

A região do Gurupi é formada pelos municípios de Cândido Mendes, Amapá do Maranhão, Carutapera, Godofredo Viana e Luís Domingues (Figura 9). A população dessa região é composta por 64.087 habitantes, dos quais 45.202 (70,5%) estão concentrados no meio urbano e somente 18.885 (29,5%) no meio rural (Tabela 7). Ressalta-se que todos os municípios da região apresentam mais da metade de suas populações concentradas no meio urbano, sendo que o município de Luís Domingues é o que apresenta maior índice de concentração urbana, registrando 84,5% do total de sua população.

Dentre as potencialidades apresentadas pela região do Gurupi (Tabela 7), destaca-se a agricultura, a pesca e o extrativismo mineral e o vegetal. A agricultura é desenvolvida em padrões familiares, onde os principais produtos cultivados, mandioca e feijão, têm como objetivo garantir a subsistência da própria população.

Tabela 7: Região do Gurupi

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Amapá do Maranhão	1.590	4.841	6.431	Agricultura: Mandioca e feijão Reflorestamento Pesca: artesanal e industrial Apicultura Turismo Extrativismo mineral e vegetal Maricultura Açaí Artesanato Plantas aromáticas
Cândido Mendes	6.594	11.911	18.505	
Carutapera	5.782	16.224	22.006	
Godofredo Viana	3.912	6.723	10.635	
Luís Domingues	1.007	5.503	6.510	
TOTAL	18.885	45.202	64.087	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

A atividade pesqueira, tanto artesanal quanto industrial, tem importância destacada na região, sendo favorecida pela disponibilidade de um extenso litoral e pela proximidade de importantes mercados consumidores, como a capital paraense, Belém.

Figura 9: Região do Gurupi



Fonte: Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

O extrativismo mineral é outra importante atividade econômica da região do Gurupi. Segundo dados do Programa Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil, a exploração mineral nessa região é bastante antiga e foi iniciada pelos jesuítas no período colonial do Brasil.

A região noroeste do Maranhão integra o que é informalmente chamado de província aurífera do Gurupi, onde a ocorrência de concentrações auríferas é conhecida desde o século XVII. Efetivamente, o ouro é o principal recurso mineral na Folha Cândido Mendes (KLEIN et al, 2008, p. 87).

Atualmente, a exploração do ouro na região do Gurupi é realizada por empresas internacionais, as quais são responsáveis pela aplicação de grande volume de capitais. Além da gigante Kinross, considerada a quinta maior mineradora de ouro do mundo, estão presentes a Luna Gold Corp, única com mina em produção na região, a Jaguar Mining, a Brazil Resources e muitas empresas com pequenas propriedades como a Odebrecht, a Diamante Brasil, a Terraservice, a Mineração Impertinente entre outras (VAZ & LEAL, 2013).

Na região do Gurupi, um dos maiores investimentos na exploração do ouro é feito no município de Godofredo Viana, através do Projeto Aurizona. Este projeto é controlado pela empresa canadense Luna Gold Corp. Os investimentos no projeto somam R\$ 100 milhões, entre pesquisas e obras, e gerando 780 empregos diretos e mais de 2.000 indiretos (Jornal O Estado do Maranhão, fev./2010).

Embora a atividade mineradora tenha propiciado ganhos econômicos para a região, não se pode deixar de mencionar os enormes problemas ambientais e sociais que também são gerados na região por esta atividade. Os problemas ambientais estão associados ao desmatamento e à poluição dos mananciais a partir do lançamento de poluentes, como mercúrio, durante a atividade mineradora. Já os problemas de ordem social estão ligados à expulsão dos garimpeiros artesanais das áreas de garimpo.

Os problemas gerados pelo lançamento de mercúrio durante a extração do ouro na Amazônia são descritos por Souza & Barbosa (2000) da seguinte forma:

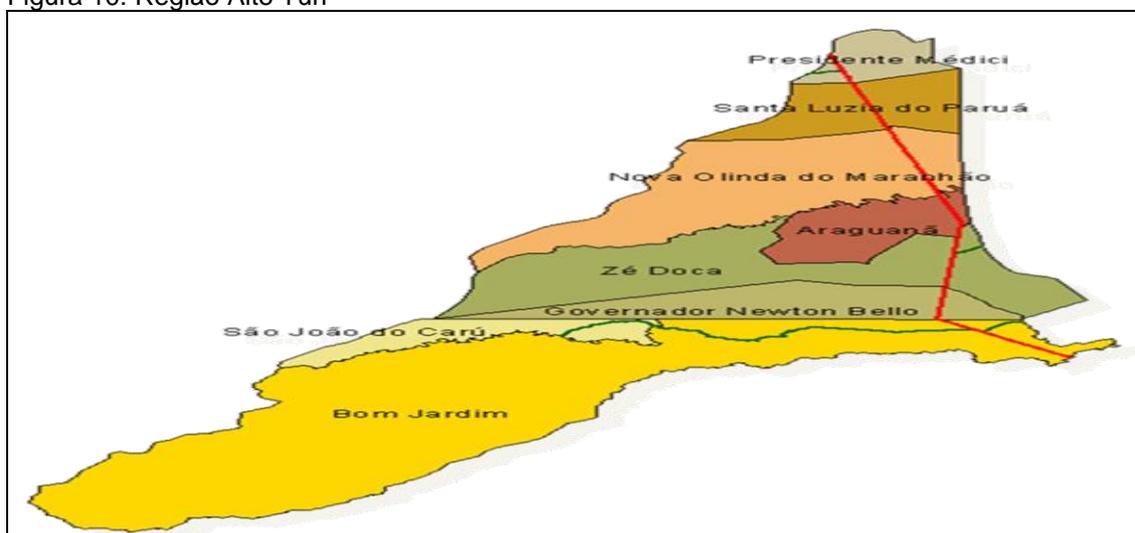
Após a sua utilização no processo de extração do ouro, o mercúrio residual é descartado nas margens e nos leitos dos rios, no solo, ou é lançado na atmosfera durante o processo de queima do [...]. Estando disponível no meio ambiente, este mercúrio pode transformar-se no metilmercúrio [...]. A metilação do mercúrio é o passo mais importante para a sua entrada na cadeia alimentar de organismos aquáticos, maiores bioconcentradores deste metal (SOUZA & BARBOSA, 2000).

A partir das potencialidades e da constatação da existência de interesses distintos no processo de desenvolvimento da região do Gurupi, entende-se que as políticas que visem viabilizar tal processo devem levar em consideração, sobretudo, os interesses das populações nativas da região, sob

pena de perpetuar um desenvolvimento cada vez mais desigual e que as riquezas regionais sirvam somente para multiplicar o grande capital.

Os municípios de Araganã, Governador Newton Belo, Nova Olinda do Maranhão, Presidente Médici, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca compõem a região do Alto Turi (Figura 10). Esta região apresenta uma população total de 131.109 habitantes, dos quais 68.943 estão concentrados no meio urbano, correspondendo a 53% do total (Tabela 8). Dos municípios da região, somente Araganã e Governador Newton Belo, possuem maior concentração de seus habitantes no meio rural, apresentando, respectivamente, 74% e 64% da população total vivendo no campo.

Figura 10: Região Alto Turi



Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

O município de Zé Doca é o mais populoso da região, apresentando uma população de 50.173 habitantes, o que representa 38,3% da população total do Alto Turi. Também, apresenta, juntamente com Nova Olinda do Maranhão, o maior índice de concentração urbana dessa região, com 62% de seus habitantes morando no meio urbano.

Embora a região do Alto Turi concentre 53% de sua população no meio urbano, as potencialidades dessa região estão associadas ao meio rural. A agricultura, a pecuária, o extrativismo e a apicultura são os principais destaques econômicos. A agricultura praticada na região tem como objetivo garantir a subsistência, destacando-se a mandioca como a principal cultura. Já a pecuária bovina tem como finalidade o abastecimento do mercado regional

com gado de corte e leiteiro. Por seu turno, o extrativismo vegetal é pautado na exploração do bioma da região, o amazônico.

Tabela 8: Região do Alto Turi

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Araguanã	15.432	5.431	20.863	Agricultura: mandioca Apicultura Pecuária: bovinocultura de corte e leite
Governador Newton Belo	7.630	4.291	11.921	
Nova Olinda do Maranhão	7.272	11.862	19.134	
Presidente Médici	2.470	3.904	6.374	
Santa Luzia do Paruá	10.053	12.591	22.644	
Zé Doca	19.309	30.864	50.173	
TOTAL	62.166	68.943	131.109	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

Segundo Silva (2012, p. 49), a economia da região do Alto Turi é pautada “fortemente em produtos agropecuários, com ênfase no extrativismo e beneficiamento madeireiro, agricultura de produtos alimentícios básicos e no incremento de pastagens destinadas à criação de gado de grande porte”.

Uma das características marcantes desse território é o grande número de propriedades baseadas na agricultura familiar camponesa. Essas famílias se instalaram na região principalmente a partir dos anos 1950, e o fluxo de migração e ocupação das terras da região se aprofundou com os projetos de colonização levados a cabo pelos governos estadual e federal (SILVA, 2012, p. 49).

O predomínio das propriedades com base familiar é consequência imediata do processo de colonização da região, a qual foi baseada no Projeto de Colonização do Alto Turi (PCAT). O projeto tem sua história associada aos planejamentos realizados pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) em sua primeira fase de atuação, quando defendia a colonização dirigida no Maranhão como uma das alternativas para solucionar os problemas agrários e demográficos do Nordeste (SILVA, 2012, p. 50).

A partir das dificuldades que surgiram ao longo do processo de colonização, a SUDENE criou a Companhia de Colonização do Nordeste (COLONE) para assumir a execução do PCAT. A COLONE foi extinta em 1998, após vários problemas administrativos e movimentos populares do Alto Turi. Parte de suas terras foi repassada para o Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA), para ser distribuída a partir dos projetos de assentamentos.

Nesse contexto de disputa e de acesso a terra é que a apicultura passa a ser desenvolvida na região do Alto Turi. Sendo que em curto espaço de tempo a produção de mel foi transformada em importante potencialidade econômica da região. Assim, a apicultura passou a garantir a geração de renda e a reprodução social das famílias do Alto Turi.

A ideia partiu de um grupo inicial formado por um religioso, o padre José Ribamar Abas Filho, e quatro agricultores locais que pertenciam à CPT, na Diocese de Santa Luzia do Paruá, município a oeste do Maranhão, a 391 quilômetros de São Luís. Pelo seu pioneirismo na difusão da apicultura entre os colonos da região, esse grupo é conhecido atualmente como “Grupo Alvissareiro” (SILVA, 2012, p. 52).

A partir da iniciativa desse grupo formado por cinco pessoas, a atividade de produção de mel na região cresceu e atraiu mais pessoas para esta atividade, exigindo que os envolvidos no processo buscassem outra organização. Como resultado dessa necessidade foi criada em fevereiro de 1998 a Associação dos Apicultores da Região do Alto Turi (TURIMEL), formada inicialmente com 22 associados.

Nos primórdios do trabalho, nos idos de 1993, eram apenas cinco apicultores. Em 2003 eram 433 e, em 2005, chegaram a 712. Se no início havia apenas cinco colméias, em 2005 eram 11 mil produzindo mel. A produção que, em 1993, era de 63 quilos, passou para 610 mil quilos em 2005, sendo 95% dela exportada. Isso provocou a melhoria da renda média mensal das famílias locais, que chegou a R\$ 450,00, quando, antes, era inferior a um salário mínimo. Em lugar de casas de taipa, cobertas de palha, os apicultores construíram novas residências de alvenaria, cobertas de telha e adquiriam bens de consumo, como eletrodomésticos, motos, casa de mel e até veículos (SEBRAE, 2006, p. 8).

Portanto, desde o momento que a apicultura começou a ser desenvolvida na região ela tem contribuído na obtenção de renda e na manutenção dos agricultores em suas propriedades rurais.

A região do Alto Turi é uma das regiões do Noroeste do Maranhão que possui unidade da Rede Federal, o qual está localizado no município de Zé Doca. O Campus Zé doca oferece cursos de nível médio técnico e superior. Os cursos ofertados de nível médio técnico são Alimentos, Análise Química,

Biocombustíveis, Gerenciamento em Unidades de Alimentação, Saneamento Ambiental e Secretariado Escolar. Enquanto que o curso de Química e Tecnólogo em Alimentos são os de nível superior disponibilizados no referido Campus.

Considerando os cursos ofertados pelo Campus Zé Doca, verifica-se que as potencialidades regionais não são contempladas e valorizadas, pois a maioria dos cursos oferecidos não possui relação direta com o potencial econômico do Alto Turi, que é a agricultura, a pecuária e a apicultura. À medida que a oferta de cursos não leva em consideração as referidas potencialidades regionais, o Campus Zé Doca contraria um dos objetivos da Política de Expansão da Rede Federal, haja vista que esta defende a valorização dos chamados Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Outra região do Noroeste maranhense que possui maior concentração populacional no meio urbano e que, contraditoriamente, apresenta predomínio de atividades ligadas ao meio rural é a região do Baixo Turi. Esta região é formada pelos municípios de Boa Vista do Gurupi, Centro do Guilherme, Centro Novo do Maranhão, Governador Nunes Freire, Junco do Maranhão, Maracaçumé e Maranhãozinho (Figura 11). A população do Baixo Turi é composta por 100.777 habitantes, desses 61.826 (61%) estão no meio urbano e 38.951 (39%) estão no meio rural. O município de Centro Novo do Maranhão com 69% dos seus habitantes no meio rural é o único da região que apresenta menor concentração populacional no meio urbano, ou seja, 31% (Tabela 9).

Tabela 9: Região do Baixo Turi

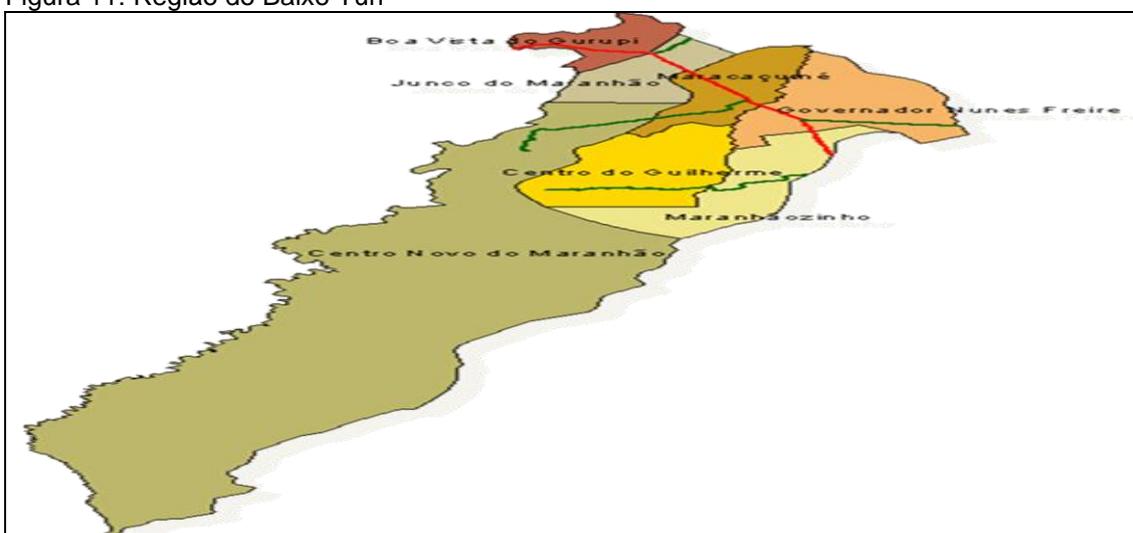
Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Boa Vista do Gurupi	2.330	5.619	7.949	Agricultura: mandioca Pecuária: bovinocultura de corte Pesca artesanal Apicultura e meliponicultura Piscicultura
Centro do Guilherme	5.493	7.072	12.565	
Centro Novo do Maranhão	12.100	5.522	17.622	
Governador Nunes Freire	9.456	15.945	25.401	
Junco do Maranhão	1.201	2.819	4.020	
Maracaçumé	3.326	15.829	19.155	
Maranhãozinho	5.045	9.020	14.065	
TOTAL	38.951	61.826	100.777	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

A região do Baixo Turi também compõe o bioma amazônico. O processo de ocupação da região, assim como o da região do Alto Turi, resultou da atuação da SUDENE e da COLONE. Durante a fase inicial de sua colonização a atividade extrativa vegetal foi o principal suporte econômico da região. Esta exploração promoveu desmatamento e muita disputa pela posse da terra.

Atualmente, as potencialidades da região do Baixo Turi estão associadas à agricultura, à pecuária, à pesca artesanal, à apicultura, à meliponicultura e à piscicultura (Tabela 9).

Figura 11: Região do Baixo Turi



Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

Embora a região do Baixo Turi não possua unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as potencialidades dessa poderiam ser atendidas através da unidade mais próxima, Campus Zé Doca, localizado na região do Alto Turi. Contudo, como salientado, anteriormente, esta unidade não contempla satisfatoriamente nem mesmo as potencialidades da região onde está localizada.

A região do Litoral Ocidental com nove municípios apresenta o segundo maior número de municípios entre as regiões do Noroeste maranhense, sendo superada somente pela região do Pindaré. O Litoral Ocidental é composto pelos municípios de Apicum-Açu, Bacuri, Cedral, Central do Maranhão, Cururupu, Guimarães, Mirinzal, Porto Rico do Maranhão e Serrano do Maranhão (Figura 12). A população da região é formada por

125.668 habitantes, distribuídos entre o meio urbano, 69.179, e o meio rural, 56.489 (Tabela 10).

Algumas das potencialidades da região do Litoral Ocidental refletem a disponibilidade da grande faixa de costa. Destaca-se que dos nove municípios que compõem a região somente dois não são banhados pelo mar, Central do Maranhão e Mirinzal. Deste modo, temos que as principais potencialidades da região são a pesca, a construção naval, o turismo, o ecoturismo, a agricultura, a pecuária, o extrativismo, a apicultura e a meliponicultura.

Tabela 10: Região do Litoral Ocidental

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Apicum-Açu	5.797	9.162	14.959	Agricultura: mandiocultura, arroz, feijão e milho Pesca: artesanal e industrial Cultura: bumba-meu-boi e tambor de crioula Turismo e ecoturismo: Ilha dos Lençóis e Floresta dos Guarás Construção naval Pecuária: suinocultura, caprinocultura e equinocultura Maricultura Extrativismo mineral: argila, seixos, areia e pedra para construção Apicultura e meliponicultura
Bacuri	7.918	8.686	16.604	
Cedral	7.900	2.397	10.297	
Central do Maranhão	3.801	4.086	7.887	
Cururupu	10.382	22.270	32.652	
Guimarães	5.172	6.909	12.081	
Mirinzal	5.187	9.031	14.218	
Porto Rico do Maranhão	3.619	2.411	6.030	
Serrano do Maranhão	6.713	4.227	10.940	
TOTAL	56.489	69.179	125.668	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

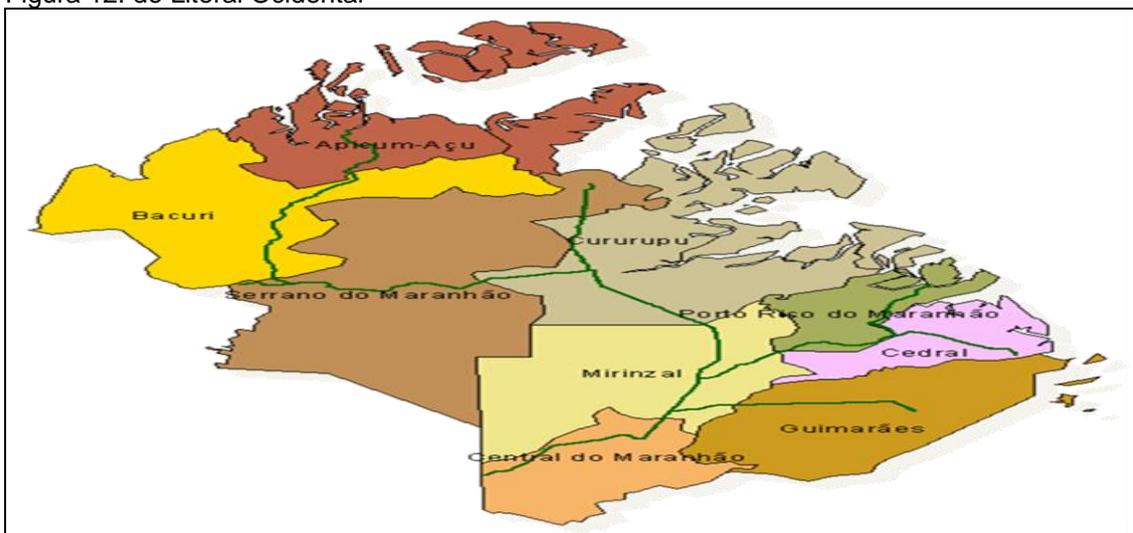
A despeito da contribuição das supracitadas potencialidades para a região do Litoral Ocidental, não se pode deixar de mencionar que a pesca é o principal destaque econômico regional. Assim, os municípios da referida região se sobressaem na produção de pescados, sendo que Cururupu e Cedral estão entre os maiores produtores de pescado do Maranhão. Neste sentido, Feitosa & Trovão destacam que:

Dos vinte e cinco municípios litorâneos do Maranhão, destacaram-se, [...], como portos pesqueiros mais importantes: Raposa, com 3.066.8 toneladas (9,9%), Cururupu, com 2.979.2 (9,6%), Cedral, com 2.405,1 toneladas (7,7%) e Carutapera, com 1.862.1 toneladas (6%) (2006, p. 138).

Ressalta-se que parte das pessoas envolvidas na atividade pesqueira a realiza de forma artesanal, pois não dispõem de recursos para

empregar em tal atividade. Estima-se que, pelo menos, 150.000 pescadores vivam hoje exclusivamente da pesca artesanal, que, a despeito de suas limitações quando comparada à pesca industrial, tem papel fundamental na geração de renda e ocupação para milhares de famílias maranhenses (SEBRAE-MA, 200-?, p. 9).

Figura 12: do Litoral Ocidental



Fonte: Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

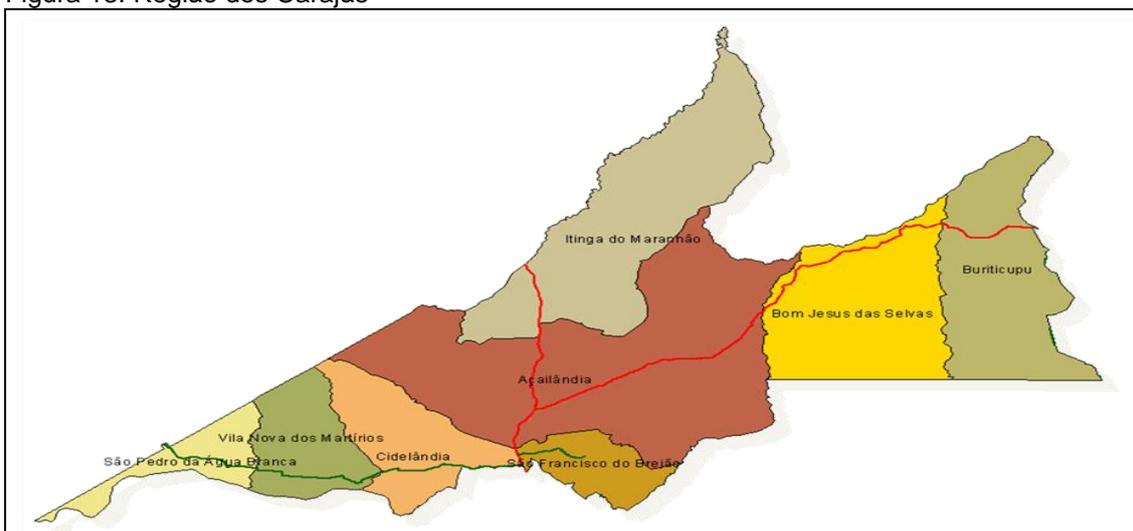
Considerando que a pesca representa importante atividade econômica e que absorve parcela considerável de maranhenses, entende-se que as políticas de desenvolvimento regional devem prestigiar este enorme potencial pesqueiro do Estado, a partir da disponibilização de créditos financeiros e de capacitação técnica, através da oferta de cursos profissionalizantes aos sujeitos envolvidos no processo produtivo. Também, é necessária a oferta de uma estrutura mínima que possibilite o armazenamento e o escoamento da produção, o que poderá contribuir no processo de distribuição dos pescados.

Ressalta-se que a região do Litoral Ocidental não possui unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como as regiões da Baixada Maranhense, do Baixo Turi, do Gurupi e dos Lagos, as quais também pertencem à região Noroeste do Maranhão. A inexistência de unidades da Rede Federal nessas regiões é um fator desfavorável para o desenvolvimento regional, haja vista que se deixa de qualificar profissionalmente os habitantes das regiões, sobretudo em relação às

potencialidades apresentadas por elas. Como exemplo dessa falta de valorização das potencialidades regionais, temos o elevado potencial pesqueiro do Maranhão, que apresenta o segundo maior litoral do Brasil, com 640 km de extensão, e por possuir uma rica rede hidrográfica com um grande número de rios e lagos. Mesmo apresentando toda essa riqueza, o Estado maranhense não possui um curso oferecido pela Rede Federal, através do IFMA, que valorize essa enorme potencialidade econômica.

Outro importante componente do Noroeste maranhense é a região dos Carajás. Esta é formada pelos municípios de Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Cidelândia, Itinga do Maranhão, São Francisco do Brejão, São Pedro da Água Branca e Vila Nova dos Martírios (Figura 13). A região dos Carajás apresenta maior parte de sua população concentrada na área urbana, com 172.869 habitantes, o que corresponde a 64,1% do total, sendo formada no total por 269.834 habitantes (Tabela 11).

Figura 13: Região dos Carajás



Fonte: Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

As potencialidades da região são bastante diversificadas, apresentando atividades ligadas aos setores econômicos primário, secundário e terciário da economia, destacando-se a agricultura, a pecuária, avicultura, a pesca, o reflorestamento, a mineração, a indústria, a agroindústria, o comércio e a prestação de serviços.

Açailândia e Buriticupu são os maiores e mais importantes municípios, economicamente, da região dos Carajás. Juntos, concentram 63%

do quantitativo populacional da região. Estes municípios possuem, respectivamente, o 3º e o 19º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Maranhão (IMESC, 2012, p. 30).

O município de Açailândia possui uma população de 104.047 habitantes, dos quais 75% estão concentrados no meio urbano. A economia do município é pautada na indústria madeireira e de móveis, na produção de ferro gusa, através das indústrias siderúrgicas localizadas em seu território, na agropecuária e na prestação de serviços.

Tabela 11: Região dos Carajás

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Açailândia	25.810	78.237	104.047	Agricultura: milho, arroz, horticultura, mandiocultura, fruticultura (açai, buriti, caju, cupuaçu e cajá) Pecuária: bovinocultura de leite e corte Avicultura de corte Mineração: bauxita (Itinga); Serviços Agroindústria: carnes e couro Indústria: ferro-gusa e móveis Pesca: artesanal (Itinga) Reflorestamento: integração lavoura-pecuária-floresta Comércio: varejista e atacadista
Bom Jesus das Selvas	15.028	13.431	28.459	
Buriticupu	29.448	35.789	65.237	
Cidelândia	7.645	6.036	13.681	
Itinga do Maranhão	7.223	17.640	24.863	
São Francisco do Brejão	5.425	4.836	10.261	
São Pedro da Água Branca	1.316	10.712	12.028	
Vila Nova dos Martírios	5.070	6.188	11.258	
TOTAL	96.965	172.869	269.834	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

A implantação da produção guseira na região de Carajás teve início com o deslocamento de grupos siderúrgicos de Minas Gerais (Itaminas, Ferroeste) e com a conversão de empresas de construção civil (Construtora Brasil, Rodominas), que, aproveitando-se dos incentivos e isenções fiscais oferecidos pelo governo federal, tornaram-se produtores de ferro gusa (CARNEIRO, 2008, p. 325).

A produção de ferro gusa em Açailândia e nos demais municípios influenciados pela Estrada de Ferro Carajás ocorre a partir da utilização do carvão vegetal extraído das áreas florestais localizadas na região, o que resulta em grande problema ambiental. Além dos problemas ambientais gerados pelas guseiras, também há denúncias constantes de que as empresas envolvidas na

produção de ferro gusa utilizam em suas atividades mão de obra escrava e infantil. Nesse sentido, Pitombeira, argumenta que,

a atuação dessas empresas passou a chamar a atenção não mais pelo espetáculo da modernização, mas pelas recorrentes denúncias quanto à utilização de mão de obra escrava e degradante (que por vezes, é considerada “apenas” como infrações trabalhistas) na cadeia de produção do ferro gusa e a expansiva (e expressiva!) degradação ambiental. Grande parte da madeira utilizada na fabricação de carvão vegetal (insumo indispensável para produção do ferro-gusa) provém de mata nativa (PITOMBEIRA, 2010, s/p).

Segundo dados do IMESC (2012), em 2010 o município de Açailândia apresentou o 3º maior PIB do Maranhão, ultrapassando importantes municípios do Estado e sendo superado somente pela capital, São Luís, e pela segunda maior cidade do Estado, Imperatriz (Tabela 12).

Tabela 12: Os Onze maiores Produtos Internos Brutos (PIB) do Maranhão a preço de mercado corrente, percentual de participação no PIB, valores agregados a preços correntes no Ano de 2010.

MARANHÃO		45.255.942	100%	6.969.107	6.350.799	27.133.723
MUNICÍPIOS	Nº	PIB mil R\$	% do PIB	VA Agropecuária mil R\$	VA Indústria mil R\$	VA Serviços mil R\$
São Luís	1º	17.915.048	39,59	17.039	3.232.336	11.319.596
Imperatriz	2º	2.119.619	4,68	59.384	270.549	1.555.137
Açailândia	3º	1.307.215	2,89	155.319	306.660	685.903
Balsas	4º	1.102.443	2,44	224.344	106.308	661.143
Timon	5º	817.392	1,81	22.909	127.323	592.146
Caxias	6º	785.688	1,74	51.297	113.042	542.839
Codó	7º	551.354	1,22	55.755	121.401	317.621
São José de Ribamar	8º	538.180	1,19	19.665	80.205	392.872
Bacabal	9º	521.932	1,15	63.117	52.102	368.741
Barra do Corda	10º	493.849	1,09	226.096	33.284	222.927
Santa Inês	11º	448.310	0,99	19.925	43.923	344.591
		26.601.030	58,79	914.850	4.487.133	17.003.516

Fonte: IBGE (2010); IMESC (2012).

A partir da tabela 12, pode-se constatar a grande concentração da produção e de riquezas no Estado do Maranhão, haja vista que os onze maiores municípios apresentados concentram 58,79% do PIB estadual. Na agropecuária, a produção gerou R\$ 914.814 milhões, representando 13% do que foi produzido no espaço rural. A indústria desses municípios acumulou R\$ 4.487.133 bilhões, correspondendo 71% do total da produção industrial maranhense e no setor de serviços os ganhos atingiram R\$ 17.003.516

bilhões, equivalendo a 63% do que foi gerado por este setor da economia no Maranhão.

O segundo mais importante município da região dos Carajás, Buriticupu, embora tenha tido sua emancipação política, somente no ano de 1994, através da Lei Estadual – 6.162/94, e sendo instalado em 1997, o município ocupa a segunda maior economia e população da região dos Carajás, sendo superado somente por Açailândia (Tabela 12).

Na economia buriticupuense há o predomínio de atividades ligadas à exploração madeireira nativa e à silvicultura. A extração e o beneficiamento de madeira nas serrarias respondem pelo emprego de um grande número de pessoas no município. Esta atividade também é responsável pelo fornecimento de madeira para as usinas guseiras instaladas na região.

Parente (2010) argumenta que

A instalação de usinas de ferro-gusa às margens da EFC desencadeou o surgimento de grandes impactos socioambientais. As siderúrgicas consomem grandes quantidades de carvão vegetal, pois este insumo é utilizado como matéria-prima para a obtenção de ferro-gusa. O carvão vegetal é produzido a partir da queima de madeira, freqüentemente proveniente da derrubada da floresta nativa. Dessa maneira, a presença das usinas siderúrgicas na região representa um novo agente do desmatamento, ameaçando a biomassa amazônica e alterando de forma significativa o meio-ambiente.

O eucalipto é considerado o principal destaque da produção silvicultura da região dos Carajás. Consoante Barbosa e Almeida (2013, p. 42), “a cultura do eucalipto no oeste do Maranhão se inicia nos anos 1980, principalmente nas cidades de Açailândia e Imperatriz [...], como fonte de produção de carvão vegetal, para alimentar as fábricas que produzem ferro gusa”.

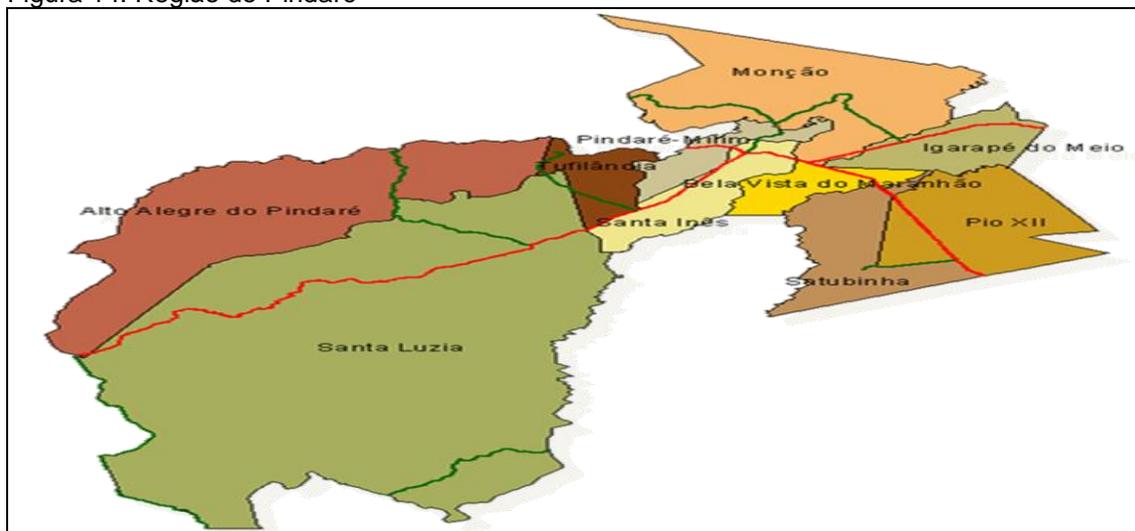
Além de ser utilizado como carvão vegetal nas usinas guseiras, o eucalipto também é utilizado como matéria-prima na indústria de celulose. Atualmente, encontra-se em funcionamento uma unidade da empresa Suzano S/A, no município maranhense de Imperatriz.

No tocante à educação profissional, destaca-se que a região dos Carajás foi contemplada com duas unidades a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Campus Açailândia e Campus Buriticupu. Contudo, a partir da análise dos cursos disponíveis nas

duas unidades (Tabela 3) e as potencialidades regionais (Tabela 11), verifica-se que alguns cursos ofertados (automação industrial, eletromecânica, metalurgia, eletrotécnica e agronegócio) satisfazem diretamente os interesses dos grandes empreendimentos existentes na região, como as indústrias de ferro gusa, a agroindústria e a própria Vale S.A. Os referidos Campi não ofertam cursos que contemplem as potencialidades ligadas à agricultura e à pecuária, sobretudo àquelas praticadas pelos pequenos e médios produtores rurais, o que poderia ser atendido com a oferta do curso de agropecuária.

A última das nove regiões do Noroeste maranhense é a região do Pindaré, a mais populosa. Esta é composta por uma população de 360.831 habitantes, dos quais 195.902 (54%) estão concentrados no meio urbano e 164.929 (46%) no meio rural. É formada por doze municípios (Figura 14), dos quais Santa Inês e Tufilândia se destacam como os municípios de maior e de menor população da região, com 77.288 e 5.596 habitantes, respectivamente (Tabela 13).

Figura 14: Região do Pindaré



Fonte: Fonte: IBGE (2001), Mapa Rodoviário do Maranhão (2006), Governo do Estado do Maranhão (2007).

Embora a região do Pindaré apresente maior parte da população no meio urbano, registra-se que dos seus municípios somente quatro possuem maior contingente urbano: Pindaré-Mirim (72%), Pio XII (57%), Santa Inês (95%) e São João do Caru (51%). Destaca-se o município de Santa Inês, que possui a maior população da região e concentra majoritariamente a população no meio urbano. Os demais municípios concentram maior parte da população

no meio rural, merecendo relevo o município de Santa Luzia, que apresenta a segunda maior população da região do Pindaré com 74.043 habitantes e desse total 65% moram em áreas consideradas rurais.

A pesca, o extrativismo vegetal, a pecuária, a apicultura, a agricultura, o comércio, o reflorestamento, a fruticultura, a horticultura, o comércio e a prestação de serviços são as principais potencialidades regionais. O potencial pesqueiro regional está associado ao rio que banha e que dá nome à região, o rio Pindaré.

Tabela 13: Região do Pindaré

Município	População			Potencialidades
	Rural	Urbana	Total	
Alto Alegre do Pindaré	21.228	9.829	31.057	Pesca: artesanal Extrativismo vegetal: babaçu Pecuária: bovinocultura de corte e leite Apicultura Agricultura: mandioca, milho, arroz e abóbora Horticultura Comércio: atacadista e varejista Serviços Reflorestamento: integração lavoura-pecuária-floresta Fruticultura
Bela Vista do Maranhão	6.879	5.170	12.049	
Bom jardim	22.663	16.386	39.049	
Igarapé do Meio	6.343	6.207	12.550	
Monção	19.979	11.759	31.738	
Pindaré-Mirim	8.735	22.417	31.152	
Pio XII	9.557	12.459	22.016	
Santa Inês	4.085	73.197	77.282	
Santa Luzia	48.254	25.789	74.043	
Satubinha	8.356	3.634	11.990	
São João do Caru	5.986	6.323	12.309	
Tufilândia	2.864	2.732	5.596	
TOTAL	164.929	195.902	360.831	

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007), Maranhão (2008), IBGE (2010).

O processo de ocupação da região do Pindaré resultou da frente²⁹ de povoamento que partiu do litoral e avançou pelos vales úmidos dos rios Itapecuru, Mearim e Pindaré. No vale do Itapecuru, embora a intenção fosse a prática da cultura canavieira, o algodão foi o que mais se sobressaiu na ocupação regional, dando origem, posteriormente, aos municípios de Caxias, Itapecuru-Mirim, Codó, Coroatá, Pirapemas, Cantanhede, Rosário, entre outros. Já a entrada em direção aos vales úmidos dos rios Mearim e Pindaré não se interiorizou tanto quanto a que se desenvolveu no vale do Itapecuru (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p. 41).

²⁹ O processo de ocupação do espaço maranhense desenvolveu-se a partir de três correntes com origens e tempos diferentes: a corrente do litoral, a dos criadores de gado e a dos migrantes da seca (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p. 39).

O grande adensamento da floresta, assim com o excesso de umidade, não possibilitaram a utilização do solo para o tipo de agricultura recomendado na época [...] pelo vale do Pindaré avançou até o lugar onde foi instalado o Engenho Central de São Pedro, onde se desenvolveu a cidade de Pindaré-Mirim, tendo antes possibilitado o surgimento do núcleo que deu origem a Monção, um dos mais antigos e menos desenvolvidos município do Maranhão (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p. 41)

O período de ascensão do chamado Engenho Central foi suficiente para desenvolver a economia regional, o que serviu para atrair população de outras partes do Maranhão e também da região Nordeste do País. A economia do lugar era baseada na cultura da cana de açúcar, o que resultou no surgimento de muitas fazendas que se dedicavam à monocultura da cana de açúcar. Dentre as fazendas do período, destacou-se a fazenda localizada no povoado chamado Ponta da Linha, devido estar situada no final da linha de ferro que foi construída pela Companhia Progresso Agrícola para percorrer as plantações de cana de açúcar que abasteciam o Engenho Central (TROVÃO, 1983).

Devido às crises ocorridas no início do século XX, o Engenho Central passou a acumular péssimos resultados, o que provocou a sua falência e fechamento. Embora tenham ocorrido esforços para reabri-lo, estes não obtiveram êxito. Com a decadência da cultura canavieira, as fazendas da região passaram a cultivar outras culturas, como arroz, mandioca, milho e algodão.

O povoado Ponta da Linha deu origem ao município de Santa Inês. Segundo Trovão (1983, p. 75), “a expansão da fronteira agrícola, bem como a atração das áreas férteis e devolutas foram os fatores iniciais para o processo de ocupação do município de Santa Inês³⁰”.

Posteriormente, com a construção das rodovias federais, BR 316 e BR 222, e da construção da Estrada de Ferro Carajás, o município de Santa Inês passou a atrair cada vez mais pessoas e investimentos, transformando-se rapidamente em um centro econômico regional.

Justificando a importância do processo histórico para o surgimento e o posterior desenvolvimento de Santa Inês, Gomes (2008, p. 26) sustenta que

³⁰ O município de Santa Inês foi criado em 19 de dezembro de 1966, desmembrando-se de Pindaré-Mirim, através da Lei nº 2.723.

os acontecimentos históricos que se desenrolaram na região do Vale do Pindaré, dando-se destaque para a mudança de modelo econômico meramente agrícola, com a cultura da cana-de-açúcar, e depois arroz, mandioca, algodão, entre outros, e a construção das rodovias, onde Santa Inês passa a se articular diretamente com os mais variados centros de produção e de consumo do estado e do país, incorporando-se a essas regiões, a cidade é impulsionada para um novo ciclo de desenvolvimento, que aí englobaria, principalmente, a atividade comercial e de serviços.

O desenvolvimento adquirido por Santa Inês permitiu que o município se transformasse em um importante centro regional na prestação de serviço e no comércio, atendendo os municípios da região do Pindaré e municípios de outras regiões que sofrem suas influências. O município de Santa Inês, juntamente com Santa Luzia e Bom Jardim, destacam-se na produção agrícola e na pecuária regional.

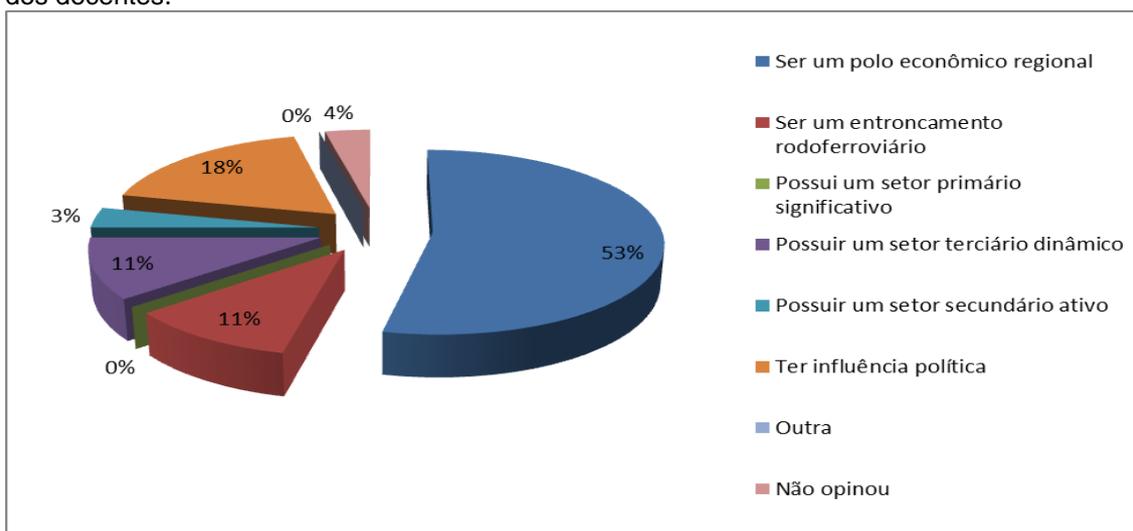
Na agricultura, o arroz, a mandioca e o milho são as culturas que mais se destacam. Já na pecuária, o rebanho bovino é o mais representativo na região do Pindaré, onde os municípios de Alto Alegre do Pindaré, Bom Jardim, Santa Inês e Santa Luzia aparecem como os detentores dos maiores rebanhos.

Em relação à educação profissional e tecnológica, a única unidade da Rede Federal da região do Pindaré está sediada no município de Santa Inês. Segundo a diretora geral do Campus Santa Inês, professora Locilia de Jesus Silva Costa, alguns fatores contribuíram decisivamente para que isto acontecesse, destacando-se:

“o fato de Santa Inês ser um polo econômico regional, ser um entroncamento rodoferroviário, possuir um setor terciário dinâmico e por ter influência política”.

As respostas dadas pela maioria dos docentes ao mesmo questionamento (Gráfico 1) coincidem com as que foram manifestadas acima. Deste modo, para a grande maioria dos docentes (53%), o que determinou a escolha de Santa Inês para sediar uma unidade da Rede Federal foi por este município exercer o papel de polo econômico regional. Os demais fatores apontados como decisivos foram por Santa Inês ter influência política (18%), também por ser um entroncamento rodoferroviário (11%), além de possuir um setor terciário dinâmico (11%).

Gráfico 1: Fatores que contribuíram para Santa Inês receber um Campus do IFMA, na visão dos docentes.



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do Nascimento. Pesquisa de Campo, 2013.

A identificação do fator político como um dos fatores determinantes para que Santa Inês recebesse uma unidade IFMA, tanto pela diretora quanto pelos professores do Campus Santa Inês, contradiz o que é defendido pelo ex-reitor, José Ferreira Costa, pois segundo este não houve influência política na definição dos municípios maranhenses para sediar as unidades do Instituto Federal do Maranhão. Desta forma, argumenta que

Eu não [...] diria que houve peso político, porque se você for ver criteriosamente caso a caso tu vais ver que todas elas estão dentro dos critérios. Mas se você disser: “Não, mas tem outras cidades que não estão que não receberam ainda o projeto”. Eu te diria que foi não por falta de peso político, eu diria que foi por falta das condições objetivas.

A partir de sua instalação o Campus Santa Inês passou a oferecer cursos de nível médio e superior. Levando-se em consideração as potencialidades da região do Pindaré (Tabela 13) é possível verificar que os cursos disponibilizados à comunidade atendem parcialmente o potencial regional através dos cursos de Administração, Cooperativismo, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Infraestrutura Escolar, Logística, Operações Logísticas, Segurança no Trabalho, Vendas, Tecnólogo em Construção de Edifícios e Física (Tabela 3). As potencialidades não são completamente atendidas por não haver oferta de cursos que valorizem diretamente o potencial agropecuário regional. No próximo subtítulo, far-se-á a análise da contribuição

do Campus Santa Inês no processo de desenvolvimento regional na perspectiva da inclusão social.

4.3. O Campus Santa Inês: perspectiva de inclusão social?

O Campus Santa Inês, como mencionado, integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, estando situado no município de Santa Inês, localizado na região maranhense de desenvolvimento do Pindaré (IMESC, 2007).

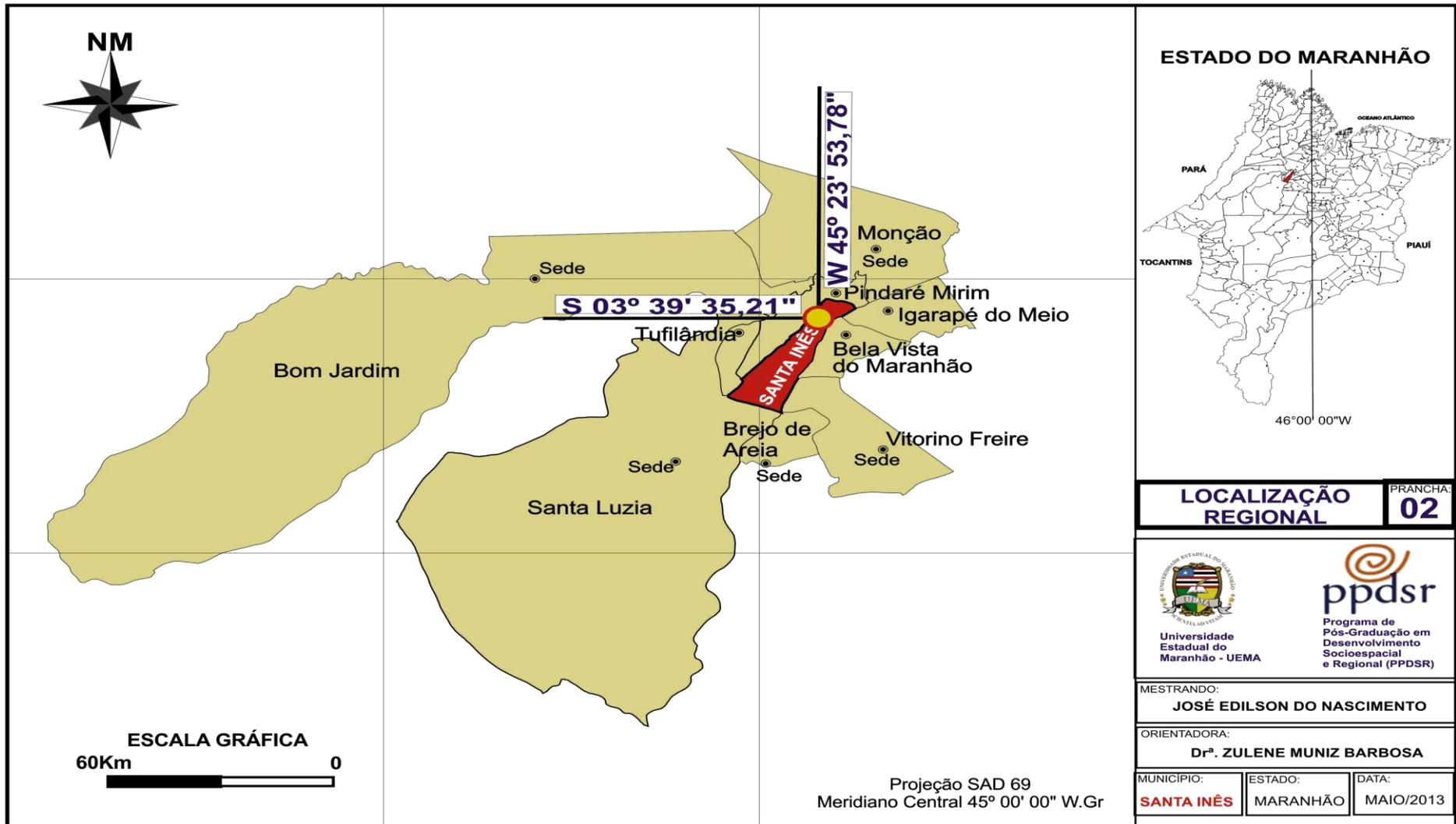
Santa Inês apresenta um território de 381,157 km². A sua localização privilegiada na região do Pindaré lhe permite que tenha suas terras limitadas por sete municípios. Assim, limita-se ao norte com os municípios de Pindaré-Mirim e Igarapé do Meio, ao sul com os municípios de Santa Luzia e Brejo de Areia, a leste com Vitorino Freire e Bela Vista do Maranhão e a oeste com os municípios de Pindaré-Mirim e Tufilândia (Figura 15).

O município de Santa Inês foi criado em 19 de dezembro de 1966, através da Lei nº 2.723. Este foi desmembrado do município de Pindaré-Mirim. O processo de emancipação de Santa Inês resultou do crescimento econômico e populacional alcançado pelo antigo povoado Ponta da Linha. Este crescimento foi impulsionado, principalmente, pelo surgimento do entroncamento rodoviário que foi formado a partir da ligação da BR 316 e da BR 222. Portanto, o crescimento do povoado que deu origem ao município de Santa Inês começou a ser evidenciado a partir da construção da primeira rodovia federal da região, que foi a BR 316, a qual teve início em 1956.

[...] o crescimento urbano do povoado Ponta da Linha desenvolveu-se em direção a Pindaré-Mirim, portanto, no sentido norte, graças à atração que o Engenho Central exercia sobre o mesmo. Com a decadência do engenho citado embora ainda pertencente ao município de Pindaré-Mirim, o povoado muda a direção do seu crescimento em direção ao sul, atraído pela construção da BR 316, embora tenha ainda como ponto de partida a praça da matriz. É pois, a BR 316, a responsável direta pela etapa de crescimento do núcleo (TROVÃO, 1983, p. 83).

Em seguida, com a construção da BR 222 na década de 1960 e da Estrada de Ferro Carajás nos anos 80 o crescimento populacional e econômico

Figura 15: Localização Regional do Município de Santa Inês – Maranhão.



de Santa Inês foi sendo intensificado. Reportando-se sobre a influência que a EFC tem para Santa Inês, Gomes (2008, p. 25) afirma que “ela foi responsável pela atração de um número elevado de pessoas que viam na cidade uma perspectiva de conseguir emprego e habitação”.

Esse tipo de interligação físico-territorial é um fator que facilita não apenas a instalação de empresas capitalistas em novos espaços como também abre fronteiras para fluxos migratórios em busca de terras, recursos minerais, oportunidades de trabalho e melhores condições de subsistência (LAVINAS et al., 1993, p. 20).

Portanto, a existência de uma malha rodoferroviária em uma região abre as possibilidades para que haja convergência populacional, assim como maior dinamicidade econômica, permitindo que alguns lugares exerçam o controle e influenciem os demais lugares da referida região. Este papel de centro de convergência na região do Pindaré é exercido pelo município de Santa Inês.

A partir da análise dos Censos Demográficos (Tabela 14) realizados após a criação do município de Santa Inês é possível verificar o aumento significativo da população, resultante da atração que os empreendimentos instalados no território municipal passaram a exercer sobre populações de outros municípios maranhenses, bem como de outros estados brasileiros, com destaque para os nordestinos.

Tabela 14: População do município de Santa Inês nos Censos Demográficos de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010.

Censo	População Urbana	População Rural	População Total	Taxa de urbanização
1970	14.902	12.696	27.598	54,0%
1980	40.178	9.271	49.449	81,0%
1991	54.035	10.678	64.713	83,5%
2000	63.030	5.291	68.321	92,3%
2010	73.197	4.085	77.282	95,0%

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

A tabela 14 apresenta informações importantes sobre a dinâmica demográfica do município de Santa Inês. A partir desta tabela, pode-se observar que no primeiro Censo Demográfico (1970), realizado após a emancipação política de Santa Inês, que a diferença na distribuição da população entre o meio urbano e o rural não era tão expressiva, havendo

somente uma pequena vantagem a favor do meio urbano, que concentrava 54% contra 46% do meio rural. Uma década depois, no Censo de 1980, a concentração da população no meio urbano atingiu 81%. Nos Censos Demográficos seguintes, isto é, de 1991, 2000 e 2010, o índice de urbanização foi sendo ampliado, alcançando as taxa de 83,5%, 92,3% e 95,0%, respectivamente.

Salienta-se que a taxa de concentração populacional de 95,0% no meio urbano de Santa Inês alcançada no último Censo Demográfico (2010) é algo surpreendente, pois corresponde aos índices de urbanização apresentados por países desenvolvidos, a exemplo da Bélgica, que é de 97,5%, e do Japão, que é de 92% (IBGE, 2013), os quais dispõem de uma economia dinâmica e bem estruturada, além de apresentarem elevados índices de desenvolvimento, o que não se encontra no município analisado. Esta taxa de urbanização chama a atenção, ainda, por ter ficado muito acima dos números apresentados pelo Estado do Maranhão (63,0%) e também pelo Brasil (84,4%).

A concentração dos habitantes no meio urbano de Santa Inês é um reflexo direto das atividades econômicas desenvolvidas no município e que absorvem maior quantidade de mão de obra. Deste modo, verifica-se que a economia do município de Santa Inês é pautada predominantemente nas atividades ligadas ao setor terciário, onde se sobressaem o comércio, a administração pública e a prestação de serviços, embora também haja a contribuição, mesmo que de forma mais modesta, da agropecuária e da indústria.

A agricultura e pecuária, que são caracterizadas como atividades típicas do meio rural, exercem função secundária na economia de Santa Inês, pois, além de absorverem pouca mão de obra, também são praticadas a partir do emprego métodos tradicionais e sem grandes investimentos e capitais. No caso da agricultura, os principais produtos (arroz, feijão, milho e mandioca) são cultivados nas pequenas propriedades familiares e tem como objetivo fornecer alimentos que compõem a cesta básica da população. Já a pecuária, principalmente a bovina, é praticada majoritariamente pelos grandes proprietários de terras, os quais fornecem gado de corte e leiteiro para o município e região.

Tabela 15: Setores da Economia, atividades e número de empregos formais em Santa Inês no Ano de 2006.

Setor Econômico	Setor Primário	Setor Secundário			Setor Terciário			Total
Tipo de Atividade	Agropecuária	Indústria de Transformação	Serviços Industriais de Utilidades	Construção Civil	Comércio	Serviços	Administração Pública	
Empregos Formais	203	142	81	264	2.607	1.010	2.207	5.514

Fonte: IMESC, 2008.

O setor primário de Santa Inês é o setor da economia que menos emprega mão de obra no município, com apenas 203 trabalhadores formais (Tabela 15). Reportando-se à especificidade da produção agrícola de Santa Inês, Gomes (2008), afirma que

As zonas agrícolas e hortifrutigranjeiras cultivam produtos tradicionais e que atendem em geral, apenas as necessidades da população local, não tendo relevância para a economia da região. O Lago Remanso, pequenos povoados como São João dos Crentes, Três Satuba, Campo Novo, Barro Branco abastecem a cidade com produtos como milho, arroz, feijão, mandioca, além de verduras e legumes (GOMES, 2008, p. 33).

Já o setor secundário do município é representado pela indústria de transformação, serviços industriais de utilidades e pela construção civil. As três atividades juntas são responsáveis por 487 empregos formais (Tabela 15). Este quantitativo, embora baixo, requer atenção, pois o segmento da indústria da construção civil é o único segmento industrial que demonstra certo aquecimento no município, sobretudo com a construção de edifícios comerciais e residenciais, bem como pela construção de moradias do “Programa Minha Casa Minha Vida³¹” desenvolvido pelo governo Federal. Já a indústria de transformação do município, historicamente, tem perdido espaço na economia local. Segundo Trovão (1983), “nas décadas de 1970 e 1980 as serrarias e as

³¹ O programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV- Recursos FAR é um programa do Governo Federal, gerido pelo Ministério das Cidades e Operacionalizado pela CAIXA, que consiste em aquisição de terreno e construção ou requalificação de imóveis contratados que depois de concluídos são alienados às famílias que possuem renda familiar mensal de até R\$ 1.600,00 (http://www1.caixa.gov.br/gov/gov_social/municipal/programas_habitacao/pmcmv/saiba_mais.a.sp).

usinas de beneficiamento de arroz dominaram o cenário, mas o município entrou na década de 1990 presenciando a falência do arroz e da madeira”. Resultado é que a indústria de Santa Inês não conseguiu avançar e ampliar o seu espaço na economia local.

Também a partir da Tabela 15, constata-se que o comércio, a administração pública e a prestação de serviços são as atividades que mais possuem trabalhadores formais contratados no município de Santa Inês. Em relação ao comércio, verifica-se que a atividade comercial de Santa Inês é baseada tanto no comércio varejista quanto no atacadista³², havendo o predomínio do primeiro, o qual já correspondia em 2007 a 81,2% do total dos estabelecimentos comerciais (SEBRAE, 2007). A atividade comercial, que é responsável pelo emprego formal de 2.607 pessoas, concentra-se na região central do município, onde se destaca a conhecida Rua do Comércio (Figura 16), onde está localizado o maior número de lojas, supermercados, livrarias, farmácias e diversos outros tipos de comércios, ressaltando-se que os trabalhadores empregados no comércio percebem em média um salário mínimo (IBGE, 2010).

Figura 16: Rua do Comércio no centro de Santa Inês



Fonte: <http://www.agorasantaines.com.br>

³² O comércio classifica-se em atacadista e varejista. O atacadista, também conhecido como “a grosso”, destaca-se pela venda ou compra de mercadorias em grandes quantidades e que são repassadas para outros comerciantes. Já o comércio varejista (retalhista) é aquele que resulta da compra da mercadoria do comércio a grosso e depois vendido à população em unidades, pequenas quantidades ou quilos (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p. 168).

A administração pública é responsável pelo segundo maior número de empregos formais de Santa Inês, com 2.207 (Tabela 15). Estes trabalhadores exercem suas atividades no serviço público municipal, estadual e federal. Por fim, a atividade de prestação de serviços emprega 1.010 pessoas. Estas trabalham em órgãos públicos municipais, estaduais e federais, na rede bancária, nas empresas prestadoras de serviços básicos como de energia e água, escolas, hospitais, clínicas e laboratórios do município.

Em relação às riquezas produzidas em Santa Inês, verifica-se que embora o município apresente o 11º maior Produto Interno Bruto do Maranhão (IMESC, 2012), há uma elevada concentração da riqueza, pois a parcela da população dos 20% mais ricos do município acumula 57.7% de tudo que é gerado e produzido contra somente 3,3% da parcela dos 20% mais pobres, como pode ser visualizado na Tabela 16. Considerando o resultado dos três últimos Censos Demográficos e apresentados na mesma tabela, observa-se que entre o Censo de 2000 e o de 2010 houve uma pequena redução nos ganhos dos 20% mais ricos, assim como uma sensível melhoria dos ganhos de todos os estratos da população mais pobre. Segundo De Paula e Mesquita (2008, p. 13), “a concentração da renda e da terra continua alarmante, assim como os demais indicadores sociais [...]. Isto coloca o Estado do Maranhão como um dos piores do país”.

Tabela 16: Porcentagem da Renda Apropriada por Estratos da População de Santa Inês nos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

Estrato da População	Censo Demográfico		
	1991	2000	2010
20% mais pobres	3,6	3,1	3,3
40% mais pobres	10,8	9,8	11,2
60% mais pobres	21,9	20,6	23,5
80% mais pobres	39,9	37,6	42,3
20% mais ricos	60,1	62,4	57,7

Fonte: PNUD, IPEA e FJP.

No que se refere à prestação de serviços, os dados apontam que o município de Santa Inês possui a maior estrutura de serviços da região do Pindaré, embora insuficiente para atender a sua população e dos municípios que compõem a referida região (Figura 4). Dos serviços existentes, destacam-se os serviços bancários oferecidos no município, que é composto por 5

agências bancárias, sendo 4 públicos (Banco do Brasil S/A, Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste do Brasil e Banco da Amazônia S/A) e 1 privado (Banco Bradesco).

Outro serviço que atrai população de outros municípios é o oferecido pela rede de saúde, o qual é composto por 28 estabelecimentos públicos e 9 estabelecimentos privados. Santa Inês também possui agências, delegacias, departamentos e escritórios de vários órgãos públicos federais e estaduais³³, que atraem moradores de outros municípios da região, bem como da zona rural do próprio município de Santa Inês, os quais buscam atendimentos específicos realizados por esses órgãos.

Tabela 17: Rede Escolar do Município de Santa Inês em 2012.

Espaço de Interesse	Estabelecimentos												Total		
	Dependência Administrativa														
	Municipal			Estadual			Federal			Privada					
	Fundamental	Médio	Pré-Escola	Fundamental	Médio	Pré-Escola	Fundamental	Médio	Pré-Escola	Fundamental	Médio	Pré-Escola	Fundamental	Médio	Pré-Escola
Maranhão	10.569	59	8.180	917	850	16	2	10	10	596	180	698	12.084	1.099	8.894
Santa Inês	49	4	38	0	7	0	0	1	0	15	6	15	64	17	54

Fonte: IBGE (2013).

Finalmente, temos a educação que também exerce influência na atração populacional para o município de Santa Inês. Este município possui um sistema educacional formado por instituições públicas e privadas, as quais oferecem ensino infantil, educação fundamental e média (Tabela 17), além de possuir instituições que disponibilizam a educação superior.

Levando-se em consideração somente o estabelecimento de ensino federal existente no município, o Campus do IFMA/Santa Inês, é possível

³³ Delegacia da Receita Federal, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Polícia Rodoviária Federal, Secretaria de Estado da Fazenda, Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Instituto Nacional de Seguro Social, Tribunal Regional do Trabalho, Delegacia Regional do Trabalho, Tribunal de Justiça do Maranhão, Tribunal Regional Eleitoral etc.

evidenciar a atração que Santa Inês exerce sobre a população da região do Pindaré e de outras regiões que buscam neste município os serviços ligados ao setor educacional. Assim, a Tabela 18 apresenta o número de alunos matriculados em 2013 no ensino médio e superior de acordo com os seus municípios de origem. De acordo com esta tabela, verifica-se que dos doze municípios que integram a região do Pindaré somente três deles (Satubinha, São João do Caru e Tufilândia) não registraram matrículas de alunos no Campus Santa Inês no referido ano. Dos municípios que possuem alunos matriculados, destacam-se Pindaré (99 alunos), Bom Jardim (45) e Santa Luzia (35), que depois de Santa Inês (698) são os que mais possuem alunos matriculados. Já as matrículas de alunos de municípios pertencentes a outras regiões somam 44, sendo que o maior número dessas matrículas é registrado no ensino superior, com 40.

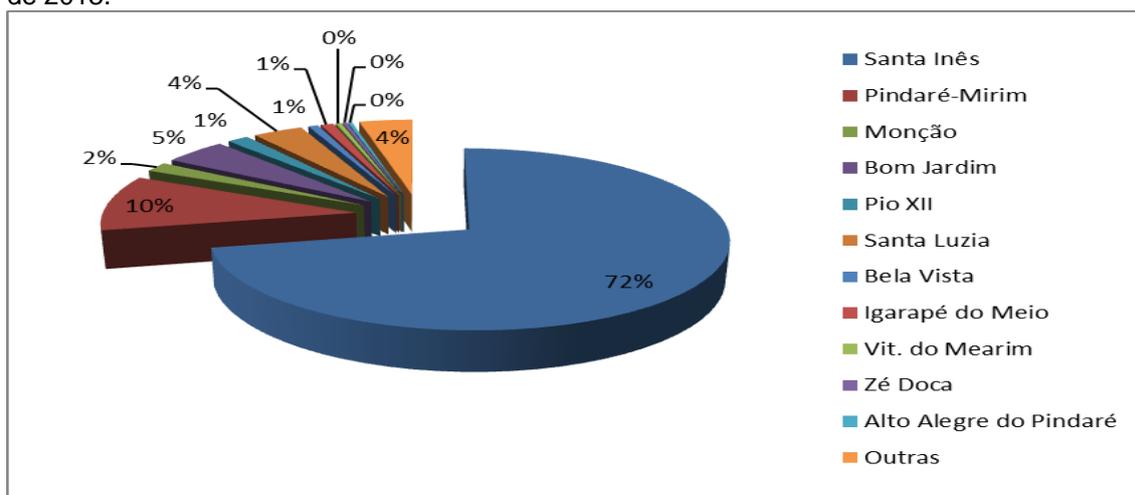
Tabela 18: Discentes do Campus Santa Inês matriculados no Ensino Médio e Superior por municípios no ano de 2013.

Região	Região do Pindaré												Outras		
Município	Santa Inês	Pindaré-Mirim	Monção	Bom Jardim	Pio XII	Santa Luzia	Bela Vista do MA	Igarapé do Meio	Alto Alegre do Pindaré	Satubinha	São João do Caru	Tufilândia	Vitória do Mearim	Zé Doca	Outros
Ensino Médio	495	65	11	30	10	25	7	5	0	0	0	0	1	0	3
Ensino Superior	203	34	6	15	5	10	0	4	3	0	0	0	3	3	34
Total	698	99	17	45	15	35	7	9	3	0	0	0	4	3	37

Fonte: IFMA/Campus Santa Inês, registro acadêmico, 2013.

No Gráfico 2, tem-se o percentual dos municípios de acordo com o número de matrículas realizadas em 2013, destacando-se que de um total de 972 matrículas, coube a Santa Inês 72% das matrículas e 28% aos municípios da região do Pindaré e, também, de outras regiões. Embora o número de matrículas de alunos de outros municípios não seja tão elevado, ele acaba sendo bastante representativo, pois demonstra que as ações do Campus Santa Inês têm chegado a outros municípios da região e por confirmar o município de Santa Inês como polo regional, haja vista que os serviços localizados neste município exercem poder de atração sobre os demais da região.

Gráfico 2: Percentual de discentes do Campus Santa Inês matriculados por municípios no ano de 2013.



Fonte: IFMA/Campus Santa Inês, registro acadêmico, 2013.

Destaca-se que somente em 2008, com o início das atividades na Unidade Descentralizada do CEFET-MA em Santa Inês (UNED/Santa Inês), o município passou a contar com a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica desenvolvidos pela Rede Federal. A UNED/Santa Inês foi criada em 2007 a partir da Segunda Fase da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo sido posteriormente transformado em Campus Santa Inês, através da Lei nº 11.892/08. Este Campus integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

As atividades da UNED Santa Inês iniciaram de forma provisória e precária no prédio cedido do antigo Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), pois as instalações próprias só foram concluídas e entregues à comunidade em 2011, ou seja, após três anos do início das atividades. Defendendo a iniciativa de começar as atividades em Santa Inês, mesmo que de forma precarizada, o professor José Ferreira Costa minimiza os problemas a partir dos resultados obtidos pelo referido Campus. Desta forma, justifica que

[...] em Santa Inês quando as críticas, as maiores críticas pelo caráter, como eu disse aligeirado, de implantação desse projeto se dá lá em Santa Inês, por que nós implantamos o projeto no momento em que nós não tínhamos ainda as condições objetivas para ele funcionar. Mas eu sabia que Santa Inês precisava desse projeto e eu já tinha 10 professores que eu podia colocar lá em Santa Inês naquele primeiro momento, eles já estavam concursados, concursos prestes a perder a validade e eu admiti aqueles professores em abril pra começar a funcionar em junho sem ainda ter um prédio, consegui um prédio emprestado do governo do estado pra que eu pudesse

hospedar o projeto ali enquanto se dava o processo de construção. Por isso eu recebi várias críticas, mas hoje eu vejo o campus... A terceira melhor nota no ENEM está lá em Santa Inês, eu vejo isso como uma demonstração de sucesso do projeto apesar disso, que se eu tivesse esperando ter as condições objetivas para funcionar até hoje estava parado lá e aqueles meninos e meninas de Santa Inês ainda não tinham essas oportunidades que estão tendo hoje.

Portanto, na visão do ex-reitor, mesmo sem as condições necessárias para iniciar as atividades em Santa Inês, foi uma decisão correta ter as iniciado naquele momento, ainda que com todas as dificuldades encontradas. Em relação a estas dificuldades, a maioria dos professores (56%) entende que a falta de uma estrutura física e acadêmica (salas de aulas, laboratórios, biblioteca etc.) é um fator que inviabiliza a realização dos trabalhos.

O próprio terreno doado pela Prefeitura Municipal de Santa Inês³⁴ para que fossem erguidas as instalações do Campus gerou muitas insatisfações, por parte da comunidade, devido o mesmo estar localizado nas proximidades de uma área abandonada e que é utilizada como lixão (Figura 17). As reclamações se intensificaram principalmente após o início das atividades no novo prédio, pois há na escola, frequentemente, a presença de insetos, mosquitos e urubus, além da fumaça gerada pela queima de resíduos sólidos e do odor causado pelo lixão.

A disponibilização de um terreno para a construção de uma escola nas proximidades de uma área insalubre e inadequada, tal como ocorreu em Santa Inês com o Campus do IFMA, simboliza a forma com que muitos gestores públicos tratam a educação, pois não a reconhecem como alternativa primeira para que a realidade de seus lugares seja transformada.

Na fase inicial de instalação de um novo campus do IFMA, realizam-se audiências públicas para que a sociedade opine sobre o eixo tecnológico e os cursos que serão ofertados pela unidade. Nestas audiências, há a participação dos diversos segmentos sociais do município. No caso de Santa Inês, a audiência pública foi realizada com a participação de diretores de escolas municipais e estaduais, alunos, vereadores, prefeito, empresários,

³⁴ Lei nº 449, de 10 de julho de 2007, que autoriza o Poder Executivo a doar um terreno de propriedade do Município, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET – MA.

gerentes de agências Bancárias, comerciantes, representantes sindicais, líderes comunitários, presidentes de associações, etc.

Figura 17: Lixão nas proximidades do Campus Santa Inês.



Fonte: Braga, Hellen Diana (<http://vcnoimirante.com/noticias/2012/09/17/pagina9334.shtml>).

Perguntado sobre a realização das audiências públicas e da contribuição destas para a definição dos cursos ofertados pelo IFMA, o professor José Ferreira Costa deu a seguinte resposta:

Nós fizemos audiência pública. Nós fizemos audiências públicas em todos eles, né, fizemos audiências públicas em todos eles. Te confesso que eu participei de várias delas, não de todas, durante o período em que eu estava na reitoria, fizemos audiências públicas nas definições disso, nós convocávamos para participar a comunidade civil organizada, né, os sindicatos de professores, os diretores de escolas, as associações... Lembro bem da associação de quebradeiras de coco em Zé Doca, participando disso. É... Os gerentes de casa bancárias, representantes de igrejas... Enfim, nós buscamos um contato com a comunidade: pais, professores, estudantes... Buscamos um contato com a comunidade e ouvimos essa comunidade pra elas dizerem o quê que elas esperavam de nossos campi, quais os cursos que eram... Isso tudo nós temos tudo documentado, da participação dessas comunidades e a partir daí foi que emergiu a decisão de implantarmos os cursos. Te confesso, podemos ter acertado ou errado, mas as comunidades foram ouvidas sim. Foram ouvidas e daí saíram as nossas decisões. Saiu decisões também a partir de estudos anteriormente existentes, eu lembro bem que o caso de Buriticupu, por exemplo, há uma certa, não sei como é que está isso agora, mas naquela fase havia uma certa dissonância entre a forma que a comunidade via e os estudos anteriormente realizados por órgãos do estado que tratavam de desenvolvimento daquela região.

Portanto, embora a audiência pública seja extremamente importante, haja vista que permite a participação da sociedade nas decisões que a envolvem, constata-se que em alguns casos as decisões são tomadas de forma precipitada e sem levar em consideração estudos preexistentes. Como analisado anteriormente, muitos cursos ofertados pelos Campi do IFMA do Noroeste do Maranhão não mantêm relação direta com as potencialidades regionais. Assim, deixou-se de oferecer cursos direcionados para algumas potencialidades, a exemplo da agricultura e da pecuária que aparecem como potencialidades em todas as regiões desta parte do Maranhão, mas que não há nas unidades do IFMA cursos que valorizem essas potencialidades. Acredita-se que muitos desses desencontros entre potencialidades e cursos do IFMA ocorreram por não ter sido levado em consideração a existência de estudos sobre a realidade regional, bem como pela condução das audiências públicas, onde as decisões sinalizadas, em alguns casos motivadas por interesses de determinado segmento da sociedade, foram prontamente atendidas, mesmo não contemplando os demais.

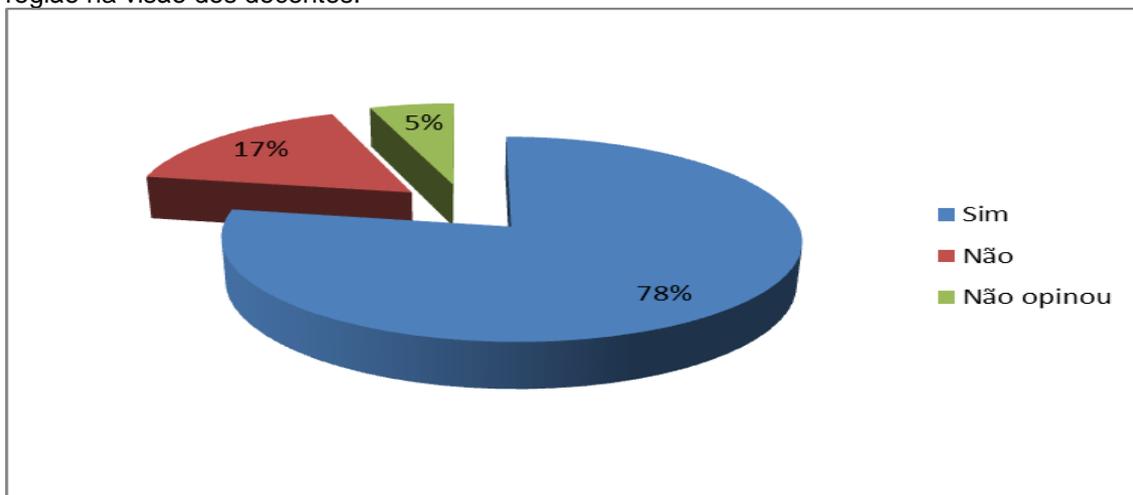
No caso do Campus Santa Inês, a comunidade local teve papel relevante, sobretudo na definição dos primeiros cursos ofertados pelo referido Campus. Respondendo sobre esta participação da comunidade na definição dos cursos ofertados pelo Campus Santa Inês, a professora Locilia de Jesus Silva Costa afirmou que:

Na ocasião da instalação do Campus, fui a uma audiência pública com a comunidade de Santa Inês e quanto aos outros cursos foram frutos de discussões entre a comunidade acadêmica e o município.

Destarte, mesmo com a participação da comunidade acadêmica na definição de novos cursos oferecido pelo Campus, percebe-se a manutenção do descaso com algumas das potencialidades regionais, sobretudo daquelas ligadas ao setor primário, haja vista que não são criados cursos que as contemplem. Isto fica evidenciado mais ainda quando se analisam as respostas dadas pelo segmento de professores ao serem questionados se os cursos ofertados pelo Campus Santa Inês atendem a demanda por mão de obra da região. A partir do Gráfico 3, verifica-se que 78% dos docentes entendem que os cursos ofertados pelo Campus Santa Inês atendem satisfatoriamente as

exigências do mercado regional por mão de obra. Deste modo, torna-se previsível que as potencialidades regionais do setor primário permanecerão desassistidas, sobretudo por não haver interesse institucional para que estas sejam contempladas.

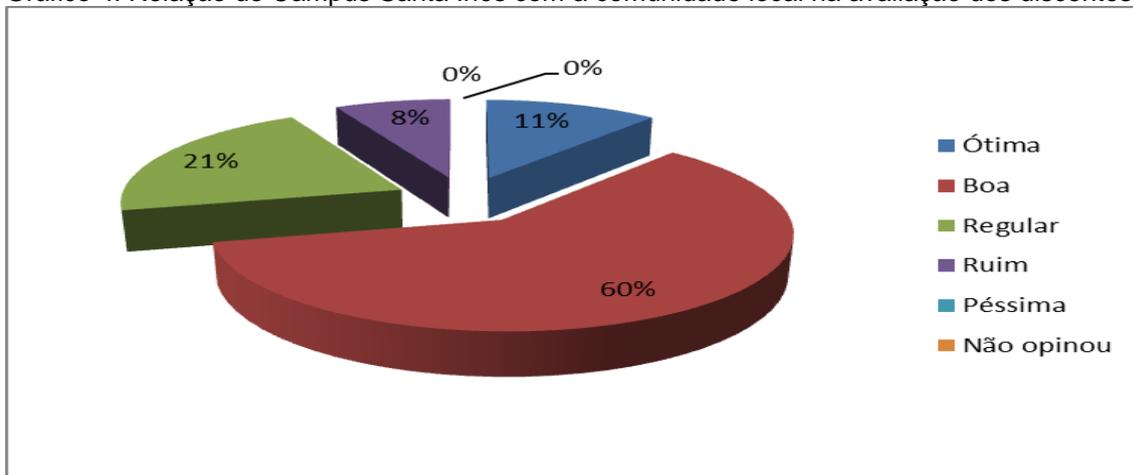
Gráfico 3: O IFMA/Campus Santa Inês e o Atendimento da demanda por mão de obra na região na visão dos docentes.



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

Mesmo deixando de contemplar potencialidades econômicas da região e, conseqüentemente, as pessoas que as desenvolvem, verificou-se que os discentes quando questionados sobre a relação do Campus Santa Inês com a comunidade local manifestaram-se predominantemente satisfeitos com a relação estabelecida, haja vista que 71% do total pesquisado afirmaram ser boa ou ótima, conforme pode ser verificado no Gráfico 4, enquanto que 21% declararam ser regular e somente 8% a consideraram como ruim.

Gráfico 4: Relação do Campus Santa Inês com a comunidade local na avaliação dos discentes



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

Quanto à concepção de desenvolvimento, percebeu-se, durante a pesquisa, que os docentes apresentam entendimentos diversos em relação ao tema. Deste modo, identificaram-se com maior frequência as concepções de desenvolvimento que associam este processo ao crescimento social e econômico de um indivíduo ou grupo (3 docentes), qualificação profissional capaz de produzir benefícios de modo sustentável (3 docentes), crescimento regional (3 docentes), disponibilização de recursos para o desenvolvimento do aluno (2 docentes), processo de evolução da educação das pessoas (1 docente) e favorecimento da população (1 docente). Destacam-se a seguir 3 diferentes respostas dadas por docentes:

“Significa avanços não apenas no que diz respeito à tecnologia, mas mudança de pensamento em prol de um mundo mais igualitário e justo. Uma sociedade mais equilibrada apenas pode ser alcançada com uma educação de qualidade”. (Resposta dada ao questionário de pesquisa).

“Desenvolvimento significa harmonizar crescimento com qualidade de vida, com sustentabilidade econômica e ambiental e a evolução das pessoas, das organizações e das nações”. (Resposta dada ao questionário de pesquisa).

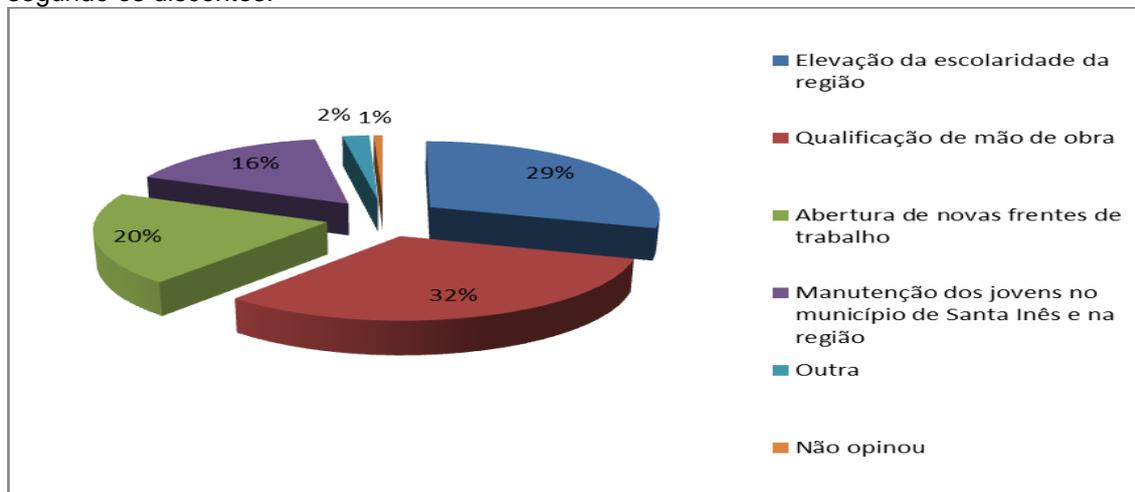
“O desenvolvimento está ligado ao aumento dos indicadores de qualidade de vida da população, pois não é suficiente um crescimento econômico que não atenda as necessidades básicas da sociedade”. (Resposta dada ao questionário de pesquisa).

Portanto, de um modo geral as concepções manifestadas a cerca do desenvolvimento estão associadas à melhoria da qualidade de vida das pessoas, atribuindo-se à educação um papel fundamental para que os objetivos de desenvolvimento sejam alcançados, não bastando somente o crescimento econômico sem que haja distribuição das riquezas.

Seguindo a mesma lógica, ou seja, que a educação tem importante papel no desenvolvimento dos lugares, questionou-se qual o papel do IFMA/Campus Santa Inês no processo de desenvolvimento local e regional. Com base no Gráfico 5, verifica-se que houve um certo equilíbrio entre as respostas fornecidas para a questão. Deste modo, 32% dos discentes responderam que o IFMA/Santa Inês tem um importante papel na qualificação de mão de obra local e regional, enquanto que para 29% deles o papel que do Instituto Federal é elevar a escolaridade da região. Já para 20% a finalidade é garantir a abertura de novas frentes de trabalho e, finalmente, para 16% o

IFMA tem com papel garantir a manutenção dos jovens no município de Santa Inês e Região.

Gráfico 5: Papel do IFMA/Campus Santa Inês no processo de desenvolvimento local e regional segundo os discentes.



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

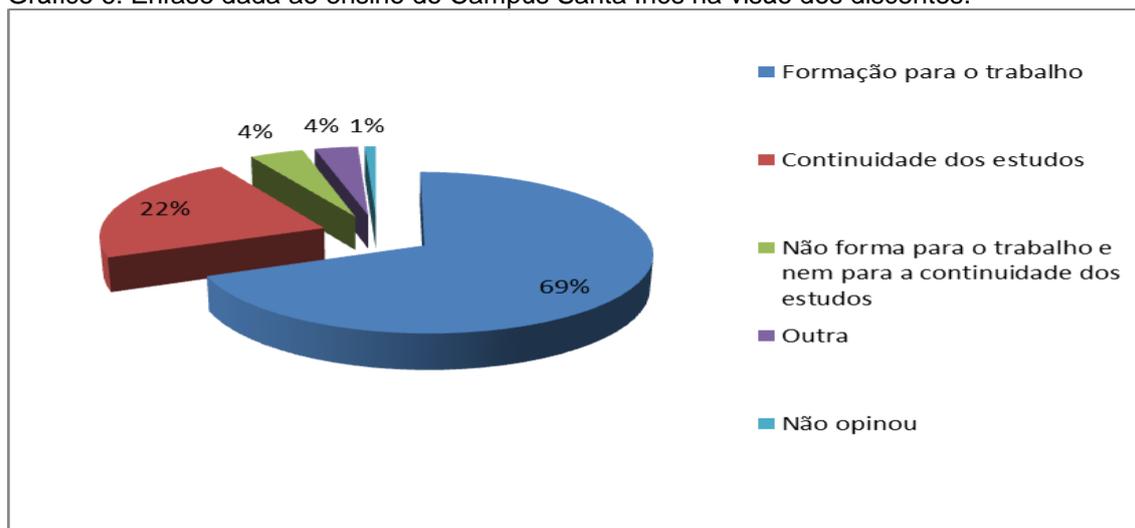
Se entre os discentes ocorreu um certo equilíbrio entre as respostas, no segmento de docentes, quando foram questionados sobre o papel do IFMA/Campus Santa Inês, houve o predomínio de respostas que sugerem que o papel da instituição é garantir a capacitação de mão de obra qualificada para o mercado local (12 docentes); também garantir a formação de cidadãos cultos e de princípios, mas também qualificados a ingressar no mercado de trabalho (2 docentes); promover a capacitação de mão de obra qualificada para o mercado local (1 docente); possibilitar o desenvolvimento do senso crítico (1 docente) e desenvolver no aluno um ensino crítico e consciente de como ser um cidadão (1 docente). Portanto, as respostas dos docentes sinalizam que o papel desta instituição é, sobretudo, qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

A diretora do Campus Santa Inês, Locilia de Jesus Silva Costa, também defende que a finalidade do Instituto Federal é, prioritariamente, formar mão de obra qualificada para ser absorvida pelo mercado de trabalho local e regional. Deste modo, argumenta que

O município de Santa Inês é uma área de convergência de todos os municípios do Vale do Pindaré, em razão disso, a região tem absorvido bem os técnicos formados neste Campus. Oferecemos cursos nas áreas de Infraestrutura, Gestão, Indústria e Segurança e a região estava carente desses técnicos.

Diante disso, entende-se que, quando se reduz o papel dos Institutos Federais ao simples fornecimento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, abre-se mão das enormes possibilidades que a educação profissional e tecnológica pode gerar, sobretudo quando se pensa em uma formação pautada nos princípios da politécnica, assim como já se discutiu, anteriormente, neste trabalho.

Gráfico 6: Ênfase dada ao ensino do Campus Santa Inês na visão dos discentes.



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

Considerando que a grande maioria dos professores, discentes, assim como a diretora do Campus Santa Inês entendem que a qualificação profissional deve ter como prioridade a inserção no mercado de trabalho, perguntou-se aos alunos qual a ênfase dada pelo ensino praticado pelo referido Campus. Assim, pode-se verificar que do total de discentes, 69% afirmaram que o ensino desenvolvido no Campus Santa Inês visa à formação para o trabalho, enquanto que o índice dos que disseram que a ênfase dada pelo ensino possibilita a continuidade dos estudos alcançou 22%. Já o número de discentes que entendem que o ensino praticado não forma nem para o trabalho e nem para a continuidade dos estudos correspondeu a 4%. Por último, os que informaram outro tipo de ênfase ou que não opinaram corresponderam a 4% e a 1%, respectivamente, conforme pode ser visualizado no Gráfico 6.

Buscando identificar o nível de aprovação ou de rejeição dos segmentos pesquisados, perguntou-se qual a avaliação que fazem da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, haja vista que o Campus Santa Inês resultou desta política de expansão e que já se passaram seis anos desde que as atividades no referido campus tiveram início.

Segundo o ex-reitor, Professor José Ferreira Costa, a Expansão da Rede Federal foi extremamente positiva por abrir as oportunidades educacionais, a partir de um quadro de professores qualificados, responsáveis e que possibilitaram a elevação do nível de ensino. Desta forma, argumenta que,

Então, o projeto a meu ver ele é todo favorável ao desenvolvimento, à melhoria das oportunidades educacionais, há ainda a falta de professores, eu sei que há, mas não há só nessa expansão, há nas universidades, há em toda rede pública, há sempre a reclamação de falta de professores e de servidores técnicos, mas, a despeito disso, o projeto é sucesso onde ele está, né, as famílias estão satisfeitas... Lá em Santa Inês eu tenho dois exemplos extraordinários de como a sociedade vê, não como Zé Costa vê, não como o pesquisador vê, mas como a sociedade vê. Uma mãe, eu fiz essa pergunta pra uma zeladora nossa lá, e eu perguntei o quê que ela achava desse projeto e ela me disse que ela não tinha nenhum filho estudando lá, mas tinha uma vizinha que era evangélica, e que fez um voto à deus para que se a filha dela passasse na nossa seleção ela iria mandar dirigir um culto na sua casa para agradecer à deus por isso e a menina passou e ela viu o culto sendo realizado. E outra mãe que fez uma promessa, né, pra o santo protetor dela lá em Santa Inês, eu não lembro aqui qual era o santo, mas ela fez uma promessa para um santo protetor que se a filha passasse ela mandaria rezar uma missa e também fez. Então isso mostra que as famílias elas dão seu máximo na busca de uma vaga, de uma oportunidade de estudar no campus do IFMA, de Santa Inês, eu estou dizendo... Esse exemplo é lá de Santa Inês, extraído da declaração de uma colaboradora nossa de serviços gerais. Então as famílias estão satisfeitas com isso, né, a ponto de elevarem até os seus votos ao seu protetor, ao seu santo protetor pra buscar uma solução pra ter seus filhos estudando. Isso pra mim é o máximo, é importante não como nós vemos, mas como a população vê como a sociedade vê, e a sociedade aprova o campus do IFMA, não tem outra explicação acadêmica ou social, ou de toda e qualquer ordem que esclareça melhor isso. Se a população nos aprova é por que o nosso trabalho está dando certo. Precisamos melhorar? Precisamos.

Portanto, em suas palavras, o ex-reitor do IFMA entende que a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi algo extremamente importante para a educação do Estado do Maranhão por contribuir com o seu desenvolvimento. Assim, prefere encarar os pontos negativos existentes como desafios que precisam ser superados.

Na visão da diretora do Campus Santa Inês, professora Locilia de Jesus Silva Costa, a expansão da Rede Federal é positiva, embora presente

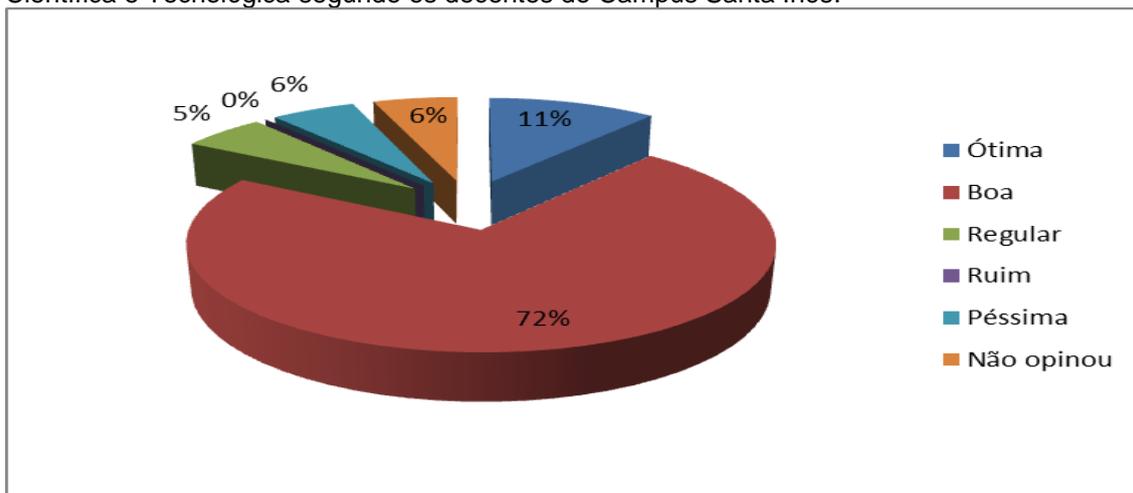
alguns problemas relacionados com a dificuldade para planejar e executar as ações, devido ao crescimento rápido e exagerado do IFMA e, também, à permanência dos servidores nos municípios. Deste modo, indica os seguintes pontos negativos e positivos em relação a tal expansão.

Temos dificuldades na execução desse projeto, como, por exemplo: a fixação dos servidores nas cidades dos Campi; O crescimento exagerado do IFMA tem dificultado o planejamento e execução de ações sistêmicas.

Por outro lado, temos conquistas, por exemplo: O prédio do Campus passou a ser patrimônio regional; A vinda de outros profissionais que enriquecem a cultura e a educação do município e região, além de aumentar o fluxo econômico; A manutenção dos alunos em suas cidades, ao tempo em que se colocam à disposição do mercado de trabalho, como mão de obra qualificada; Contribui com políticas públicas na intervenção social, buscando melhorar a qualidade de vida da comunidade através da educação, que passa a ser um valor.

Para os docentes, a expansão da Rede Federal é considerada boa para a grande maioria. Assim, do universo de professores pesquisado, 72% declarou considerá-la como boa, 11% como ótima, 5% como regular, 6% como péssima e 6% não opinou. Quando somamos os percentuais dos que a consideram como boa ou ótima, obtém-se um total de 83%. Assim, pode-se concluir que a política de expansão é aprovada por 83% dos professores do Campus Santa Inês.

Gráfico 7: Avaliação da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segundo os docentes do Campus Santa Inês.

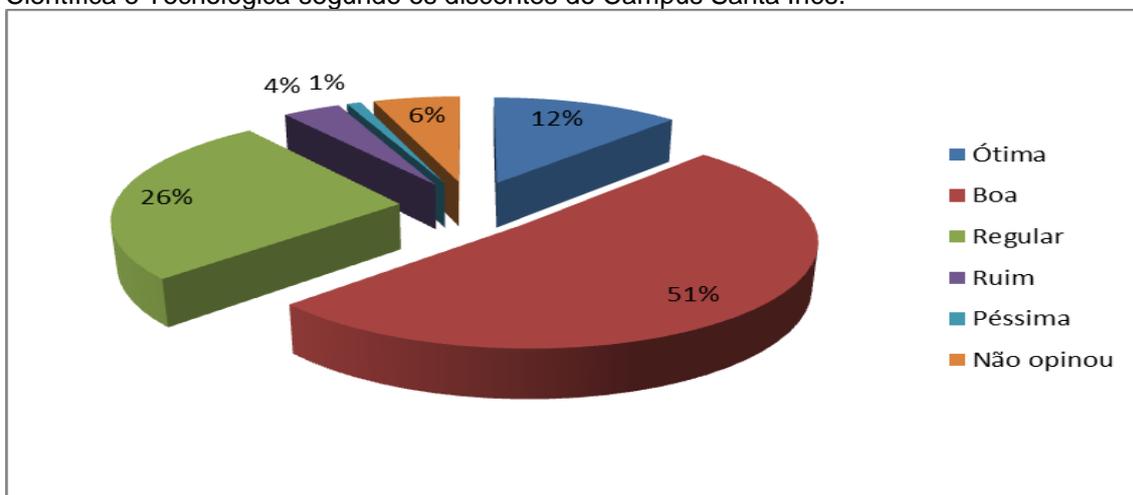


Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

No segmento de alunos, a avaliação da política de expansão da Rede Federal também foi positiva para a maioria dos membros pesquisados.

Deste modo, o percentual dos que declararam considerá-la como boa atingiu 51%, como regular 26%, como ótima 12%, como ruim 4%, como péssima 1% e 6% não opinaram sobre a questão.

Gráfico 8: Avaliação da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segundo os discentes do Campus Santa Inês.



Fonte: NASCIMENTO, José Edilson do. Pesquisa de Campo, 2013.

Diante dos resultados obtidos para a questão levantada acima, verifica-se que a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é aprovada pela grande maioria dos membros que compõem os segmentos envolvidos e pesquisados. Contudo, não se pode deixar de levar em consideração aqueles que declararam que a referida política como ruim ou péssima, justamente por entenderem que a mesma apresenta erros, os quais precisam ser eliminados, para que se torne, verdadeiramente, uma boa política de educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional e tecnológica no Brasil, aos longos dos seus mais de 100 anos, apresenta uma evolução bastante significativa, passando das Escolas de Aprendizes e Artífices até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta longa história, como se constatou neste trabalho, foi marcada por grandes transformações, onde houve ampliações, avanços, retrocessos, assim como continuidades.

As políticas sociais, a exemplo das que ocorrem com as da educação, são elaboradas e propostas dentro de contextos econômicos que visam a priori dar solução para questões econômicas, embora sejam propostas a partir da utilização de argumentos, para efeito de convencimento, de que as mesmas buscam melhorar a qualidade de vida dos habitantes, assim como os indicadores sociais. Neste sentido, a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2005, é defendida por seus idealizadores como algo que tem como propósito possibilitar a qualificação profissional de habitantes de municípios e regiões do país que não dispunham desse tipo de modalidade de educação, contribuindo desta forma com o desenvolvimento socioeconômico desses lugares.

Não se pode negar que o aumento do número de unidades da Rede Federal tenha representado um grande feito na educação profissional do País. Contudo, ressalta-se que somente a ampliação do número de unidades não surtirá maiores efeitos sem que haja uma política de valorização dos servidores (professores e técnicos-administrativos) e um maior investimento na infraestrutura física disponibilizada aos campi.

A chegada dos cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos municípios, a partir da criação de novas unidades, tem ocorrido muito mais pela imposição do mercado, haja vista que o capital necessita e exige uma mão de obra qualificada a ser utilizada em seus empreendimentos e, conseqüentemente, consiga se reproduzir, do que pelo simples interesse do governo de melhorar as condições de vida de seus habitantes.

Embora, ao longo das duas primeiras fases da Política de Expansão da Rede Federal, tenham sido definidos critérios (cidades-polo, municípios com

mais de 50 mil habitantes, sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, aproveitamento de infraestruturas físicas existentes etc.) para disciplinar a escolha dos municípios que sediarão as novas unidades da Rede, não se conseguiu evitar que fossem escolhidos alguns municípios que não se encaixavam em tais critérios. No caso do Maranhão, especificamente, a escolha de alguns municípios, a exemplo de Buriticupu e Zé Doca, como foi constatado, ocorreu sem que tais critérios fossem rigorosamente obedecidos, prevalecendo escolhas aleatórias e sem critérios técnicos.

A consequência de não se ter utilizado critérios técnicos pré-estabelecidos, além de não se ter levado em consideração a existência de estudos sobre a realidade regional do Maranhão, foi que se cometeram alguns equívocos na definição dos municípios escolhidos para sediar os novos campi do IFMA, ainda que o Estado tenha recebido um número razoável de unidades, o que lhe permitiu saltar de 5 para 18 unidades da Rede Federal. Como consequência, contemplaram-se algumas regiões de desenvolvimento do Estado com duas ou mais unidades do IFMA, enquanto que outras importantes regiões e municípios deixaram de ser contemplados.

A região Noroeste do Maranhão, conforme foi caracterizada neste trabalho, é uma importante área do Estado, com uma grande população e riquíssimas potencialidades econômicas. A região, que é composta por nove regiões de desenvolvimento, possui 6 unidades do IFMA. Estas unidades estão distribuídas em 4 regiões de desenvolvimento, sendo que duas delas contam com duas unidades, Região dos Carajás e de Pericumã, caracterizando a concentração espacial regional.

Além do problema gerado pela má distribuição das unidades no espaço da Região Noroeste do Maranhão, verifica-se que as unidades existentes deixam de contemplar importantes potencialidades econômicas da região, a exemplo da agropecuária que não é levada em consideração em nenhuma unidade da referida região, haja vista que não são oferecidos cursos específicos que valorizem este importante potencial. Assim, além de abrir mão dessa potencialidade regional, deixa-se de promover a qualificação profissional das famílias envolvidas em tais atividades.

O Campus Santa Inês, assim como as demais unidades do IFMA da Região Noroeste do Maranhão, tem seus cursos direcionados para o meio

urbano, oferecendo àqueles que contemplam diretamente os setores secundário e terciário da economia. A oferta desses cursos tem como objetivo fornecer mão de obra qualificada para as atividades econômicas que mais empregam trabalhadores no município e na região do Pindaré. Deste modo, o supracitado Campus é utilizado intencionalmente para favorecer e promover a reprodução do capital na região.

Registra-se que o crescimento populacional e econômico de Santa Inês, a partir da construção das rodovias federais (BR 316 e BR 222) e da Estrada de Ferro Carajás, é algo surpreendente, pois em um curto espaço de tempo o município se tornou um importante polo regional. Esta polaridade do município de Santa Inês é manifestada através da centralidade a partir da concentração do maior número de serviços existentes, bem como por apresentar o comércio mais dinâmico da região.

Com a criação do Campus Santa Inês, verificou-se o surgimento de um novo fator de atração populacional para o município. Esta atração representa o fortalecimento da posição de polo de desenvolvimento regional exercido por Santa Inês. A centralidade de Santa Inês concorre para ampliação das desigualdades entre os municípios, pois esta promove um desenvolvimento desigual e dependente.

Portanto, entende-se que a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma política de educação extremamente importante e necessária, mas que precisa ser ajustada, sob pena de se tornar só mais um instrumento que favorece à classe mais abastada da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**. Brasília: MMA, 2006.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, 2002, vol. 28, n. 1, p 77-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTONIO, Rosa Maria. SILVA, Irizelda Martins de Souza e. CECÍLIO, Maria Aparecida. **O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990**. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10.pdf>. Acesso: 15 jan. 2013.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Nordeste: heranças, oportunidades e desafios**. Teoria e Debate nº 77 - maio/junho 2008. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/nordeste-herancas-oportunidades-e-desafios>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

AZEVEDO, Luiz Alberto. SHIROMA, Eneida Oto. COAN, Marival. **As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BARBOSA, Zulene Muniz. Hegemonia neoliberal e passivização das lutas sociais. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**. Volume 2, Número 2, Abril de 2009. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/v2/7.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2012.

BARBOSA, Zulene Muniz. ALMEIDA, Desni Lopes. A Rota dos Grandes Projetos no Maranhão: a dinâmica entre o local, o regional e o transnacional. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina - "Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro"**. GT 4. Imperialismo, nacionalismo e militarismo na América Latina. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4_zulene_e_desni_GIV.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

BATISTA, Roberto Leme. ALVES, Giovanni. A Ideologia da Educação Profissional no Contexto do Neoliberalismo e da Reestruturação Produtiva do Capital. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História,**

Educação e Transformação: tendências e perspectivas. UNICAMP. 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL. **Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** – Brasília: IPEA, 2012.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), **de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Decreto (2004). **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Sinopse das ações do Ministério da Educação.** Setembro 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73>. Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 23 fev. 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/mapafinal2.jpg>>. Acesso em: 23 fev. 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Um+novo+modelo+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+Profissional+e+Tecnol%C3%B3gica%3A+concep%C3%A7%C3%A3o+e+diretrizes&oeq>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. **Mapa261208**: IFS no Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mapa261208.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação**: razão, princípios e programas – PDE, 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

_____. É o Estado capaz de se autorreformular? **Desigualdade & Diversidade**: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio. Ed. especial– Dez./2011, pp. 11-20. Disponível em: <<http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/05Bresser.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; PINTO, José Marcelino de Rezende; GUIMARÃES, José Luiz. **Sobre o Financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, set./dez.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300014>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEI, Laura. **Educação para o século XXI**. São Paulo: Instituto Polis, 2003. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, v. 5). Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/890/890.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Aurora ano II número 3, dezembro de 2008. ISSN: 1982-8004. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/aurora> Acesso em: 03 nov. 2012.

CANO, Wilson. **Desconcentração produtiva regional do Brasil 1970-2005**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. Crítica Social e Responsabilização Empresarial. Análise das Estratégias para a Legitimação da Produção Siderúrgica na Amazonia Oriental. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 323-336, Mai./Ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a09v21n53.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CHAMMAS, Danilo D'Addio. BOSSI, Dário. A Vale no Maranhão: "O lucro é privado, mas o prejuízo é público". Entrevista especial com Danilo D'Addio Chammas e Dário Bossi. **Instituto Humanitas Unisinos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/505793-atuacao-da-vale-em-acailandia-o-lucro-e-privado-mas-o-prejuizo-e-publico-entrevista-especial-com-danilo-daddio-chammas-e-dario-bossi>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: 1996.

CONGILIO, Célia Regina. Reestruturação do capital e políticas de Estado: repercussões no trabalho e na educação básica. **Revista Lutas sociais**, São Paulo, n. 24, p. 31-43, 1º sem. 2010. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/neils/downloads/03-Celia%20Regina%20Congilio.pdf>>. Acesso em: 30 fev.2013.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEITOS, Roberto Antonio. O capital financeiro e a educação no Brasil. Tese de doutorado em Educação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DE PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso, MESQUITA, Benjamin Alvino de. **A dinâmica recente, impacto social e perspectivas da economia do estado do Maranhão – 1970/2008**. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 13., Fortaleza, 2008, Anais... Fortaleza: BNB, 2008. Disponível em: http://www.bancodonordeste.gov.br/content/aplicacao/eventos/forumbnb2008/docs/a_dinamica_recente.pdf. Acesso em: 22 jan. 2013.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ESTRADA de Ferro Carajás. Disponível em: <[HTTP: // logistica e transportes.blogspot.com/2007/05/estrada-de-ferro-carajas](http://logistica e transportes.blogspot.com/2007/05/estrada-de-ferro-carajas)>. Acesso em: 26 jul. 2012.

FALEIROS, V. P. A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula. INESC, 2004.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. et al. Uma reflexão sobre o Trabalho e a Educação Profissional no Brasil. EDU.TEC - Revista Científica Digital da Faetec – Ano I – v.01 – nº.01 – 2008 – ISSN: 0000-0000. Disponível em:< <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/edutec/lia.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

FAVARETO, Arilson, et al.. **Políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil: avanços e desafios**. Brasília, DF, 2010. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável; v.12). Disponível em: <http://www.iicaforumdrs.org.br/IICA2010/adm/adm/imagens/arquivos/volume_12.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2012.

FEITOSA, Antonio Cordeiro. TROVÃO, José Ribamar. Atlas Escolar do Maranhão: Espaço Geo-histórico e cultura. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2006.

FERREIRA, A. J. A. Políticas Territoriais e a Organização do Território Maranhense. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, A. J. A. A evolução da geografia dos transportes no estado do Maranhão, Brasil: de ancoradouro a sistema multimodal. In: **Encontro de Geógrafos da América Latina**, 12, 2009, Montevideo. Anais... Montevideo: Easyplanners, 2009. v. 1. p. 1-17. (Programas on-line). Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area05/5634_FERREIRA_Antonio_Jose_de_Araujo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2012.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. Educ. Soc. vol.30 nº. 109. Campinas Set./Dez.2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 nov. 2012.

FIGUEIREDO, Roberta Batista. SILVA, Aldir Crescêncio da. RODRIGUES, André Luis Soares. BARBOSA, Charles Augusto da Silva. **Caracterização Socioeconômica e Ambiental da Agrovila Ponta Seca, Alcântara - Ma**. São Luis, 2009. Disponível em: <http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2009_2/Charles%20Augusto%20da%20Silva%20Barbosa%20Augusto_v7_n2.pdf>. Acesso em 10 jun. 2013.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, 1998, vol.24, n. 1, São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 nov. 2012.

_____. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILLI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, José Ribamar Barros Gomes. Dinâmica socioespacial urbana no município de Santa Inês (MA). Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2008.

IBGE. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

IBGE. Divisão Regional de 2001. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/politico/unidades_federacao/ma_politico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO-SOCIAL DO PARÁ (IDESP). **Agricultura e siderurgia numa região de fronteira: os pequenos produtores rurais face a implantação do pólo siderúrgico na Amazônia Oriental brasileira (Relatório de pesquisa,14)**. Belém, 1988.

IFMA. **Quantitativo de alunos matriculados em 2012**. São Luis, MA, 2012. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/proen/arquivos/ensino_superior/quantitativo_de_alunos.pdf>. Acesso em 21 jul. 2012.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012**. São Luis, MA, 2013.

IMESC. **Produto Interno Bruto dos Municípios do Estado do Maranhão: período 2004 a 2008 / Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos**. V. 6. São Luís: IMESC, 2010.

_____. **Produto Interno Bruto dos Municípios do Estado do Maranhão:** período 2006 a 2010 / Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. V. 8. São Luís: IMESC, 2012.

KLEIN, Evandro Luiz. et al. Geologia e recursos minerais da Folha Cândido Mendes – SA.23-V-D-II, Estado do Maranhão, Belém : CPRM, 2008. 146 p.: il. Color.

KUENZER, Acacia Zeneida, **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol27, n.96, out/2006, p.877-910. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 out. 2012.

KRAWCZYK. Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2012.

LAVINAS, Lena, et al. **Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil.** São Paulo. Hucitec/Ampur, 1993.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANHÃO. Principais destinos: Alcântara. **Maranhão Único.** Disponível em: <<http://www.maranhaounico.com.br/index.php/br/destino/alcantara>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

Maranhão. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Regiões de Planejamento do Estado do Maranhão.** Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: SEPLAN, 2007.

MARX, Karl (1859). Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MESQUITA, B. A.; PORTO, R.; SANTOS, I. de J. P. **Expansão e trajetória da pecuária na Amazônia-Maranhão, Brasil.** Brasília, DF: Editora UNB, 2004.

NASCIMENTO. Alberico Francisco do. **Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico:** Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-19, 1997. Disponível em: <http://www.seade.sp.gov.br/produtos/spp/v11n03/v11n03_02.pdf>. Acesso em: 27 jul. de 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>> Acesso: 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre os conceitos de desenvolvimento. In.:Revista FAE, Curitiba, v 5, n 2, mai/ago, 2002, p. 37-48.

OLIVEIRA, Mauricio de. **A contribuição de um aeroporto industrial para o desenvolvimento tecnológico local. Estudo de caso**: setor eletroeletrônico da RMC. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba, 2004. Disponível em:<<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2004/oliveira.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. Políticas públicas para a educação Profissional: Governo FHC x Governo. In: V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, UFU, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC41.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Revista Retta. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I. nº 01, jan./jun. 2010, p. 89-108. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. A Política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação Superior. 34^a Reunião Anual da ANPED, Centro de Convenções. Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.anped11.uerj.br/34anped.htm>>. Disponível em: 23 jun. 2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; MOISÉS SOBRINHO, Domingos. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Ano 7, n. 16, fev.2009. Disponível em: <http://portal.fucapi.br/tec/imagens/revistas/001_ed016_educacao%20profissional_Tec.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; MOISÉS SOBRINHO, Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, V. 16, n. 30, 2010. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1429>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

PARENTE, I. C. I. . **A escravidão contemporânea e o desmatamento da floresta Amazônica**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. ANAIS... Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT2-311-227-20100902093427.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento local**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003. Disponível em: <http://www.ucam-campos.br/ucamcidades/dissertacoes/dissertacoes-1/dissertacoes-2003/Luiz_Augusto_C_Pereira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PEREIRA, Samara Cristina Silva. PASSOS, Guiomar de Oliveira. **As Políticas para a educação profissional técnica de nível médio: dois projetos em disputa**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, São Luis, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

PITOMBEIRA, Karla Suzy A. **As siderúrgicas de carajás e o enfrentamento ao trabalho escravo**. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 8., 2010, Porto de Galinhas, ANAIS... Porto de Galinhas, 2010. Disponível em: <<http://www.gptec.cfch.ufrj.br/noticias/65-Noticias-2012.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais do estado capitalista**. I vol. Porto: Portucalense, 1971.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. **Concepção do ensino médio Integrado**. In: **1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: IIEP, 2006. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por Hegemonia no regime de acumulação flexível. In: **Trab. Educ. Saúde**. v.5, n.3. nov.2007-fev.2008. p. 545-558. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r187.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

RIVEIRO, Osvaldo de. **O mito do desenvolvimento**: os países inviáveis no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAES, Décio. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. Ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SANTA INÊS. Prefeitura Municipal. Aspectos econômicos. Disponível em: <http://www.santaines.ma.gov.br/aspecto.php?cidade_tipo=E>. Acesso em: 5 ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 (esp.), p.1.231-1.255, 2007.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)

SEBRAE. **Histórias de sucesso**: agronegócios: apicultura. Brasília: SEBRAE, 2006.

SEBRAE-MA. **Arranjos Produtivos da Aquicultura**: piscicultura, carcinicultura e ostreicultura. SEBRAE-MARANHÃO, São Luis, 200-?. Disponível em: <[http://bis.sebrae.com.br/GestorRepositorio/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/09370913A9B3E8A303256EF50064FD9E/\\$File/NT0002FF52.pdf](http://bis.sebrae.com.br/GestorRepositorio/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/09370913A9B3E8A303256EF50064FD9E/$File/NT0002FF52.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

SERQUEIRA, Carla. **Maranhão**: porto seguro para o desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.tendenciasmercado.com.br/supermaterias/maranhao-porto-seguro-para-o-desenvolvimento>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SERRA, Maurício Aguiar. FERNÁNDEZ, Ramón García. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 126 2 (23), p. 107-131, jul./dez. 2004. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=Perspectivas+de+desenvolvimento+da+Amaz%C3%B4nia%3A+motivos+para+o+otimismo+e+para+o+pessimismo&oq=Perspectivas+de+desenvolvimento+da+Amaz%C3%B4nia%3A+motivos+para+o+otimismo+e+para+o+pessimismo&aqs=chrome..69i57.2340j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

SILVA, Izaura. Educação Profissional no maranhão: revisitando o processo de interiorização. in: **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**. São Luís: 2008.

SILVA, Sandro Pereira. Identidade Coletiva e Organização Produtiva dos Apicultores do Alto Turi Maranhense: O caso da Turimel. In: Mercado de trabalho: conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Emprego.- v.1, n.53, (nov. 2012) - Brasília: Ipea: MTE, 2012.

SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Zahar. 2004.

SOUZA, Jurandir Rodrigues de. BARBOSA, Antonio Carneiro. Contaminação por mercúrio e o caso da Amazônia. In: **Revista Química Nova na Escola**. v. 12, p. 3-7, Nov./2000. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc12/v12a01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. Oliveira, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. Políticas Educacionais e o Contexto Social. **CAMINE: Caminhos da educação**. Franca, SP, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/144>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SOUZA, Francisco Heitor de M. Estratégias do Banco Mundial e Definição de Políticas Educacionais no Brasil. PUCVIVA, n. 14, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.apropucsp.org.br/revista/r14_rl4.htm>. Acesso em: 21/11/2012.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: Trabalho, educação e sociabilidade. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. **IX ANPEDSUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TROVÃO, José Ribamar. **Expansão da Fronteira Agrícola no Médio Vale do Pindaré**: o caso de Santa Inês. Dissertação de mestrado. Rio Claro, 1983.

VALE. **Estrada de Ferro Carajás**. Disponível em: <<http://www.vale.com.br/pt-br/o-que-fazemos/logistica/trens-de-passageiros/estrada-de-ferro-carajas/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: Questionários aplicados junto aos gestores do IFMA/Campus
Santa Inês

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL – PPDSR

Caro (a) gestor (a)

O presente questionário visa à coleta de dados que contribuam para compreender a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que vem sendo executada pelo governo brasileiro e suas implicações para o desenvolvimento da região noroeste do estado do Maranhão, a partir da análise do Campus Santa Inês.

Obrigado pela sua colaboração!

Atenciosamente,

José Edilson do Nascimento

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo:

Masculino Feminino

2) Formação:

Graduação Especialização
 Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

3) Qual o seu cargo?

Professor Técnico-administrativo Outro

4) Tempo de trabalho no IFMA? _____ No Campus Santa Inês? _____

5) Qual o seu regime de trabalho?

20 horas 40 horas Dedicção Exclusiva (DE)

II. QUESTÕES

1) Que fator mais contribuiu para que Santa Inês recebesse um Campus do IFMA?

- () Ser um polo econômico regional
- () Ser um entroncamento rodoferroviário
- () Possui um setor primário significativo
- () Possuir um setor terciário dinâmico
- () Possuir um setor secundário ativo
- () Ter Influência política
- () Outro(s). Qual(is)? -----

2) Qual a sua avaliação sobre a contribuição do IFMA/Campus Santa Inês no processo de desenvolvimento local e regional?

3) Qual a sua concepção de desenvolvimento?

4) Os cursos oferecidos pelo Campus Santa Inês atendem a demanda de formação de mão de obra para a região?

- () Sim () Não

Por quê?-----

5) Qual o papel da comunidade na definição dos cursos ofertados pelo Campus Santa Inês?

6) Quais os principais obstáculos encontrados pelo Campus Santa Inês para o cumprimento de sua missão?

7) Considerando que o Campus Santa Inês resultou da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como você avalia a referida política?

APÊNDICE 2: Questionários aplicados junto aos professores do IFMA/Campus
Santa Inês

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL – PPDSR

Caro (a) professor (a)

O presente questionário visa à coleta de dados que contribuam para compreender a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que vem sendo executada pelo governo brasileiro e suas implicações para o desenvolvimento da região noroeste do estado do Maranhão, a partir da análise do Campus Santa Inês.

Obrigado pela sua colaboração!

Atenciosamente,

José Edilson do Nascimento

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo:

Masculino Feminino

2) Formação:

Graduação Especialização
 Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

3) Turno de Trabalho:

Matutino Vespertino Noturno

4) Qual (is) disciplina(s) leciona? -----

5) Tempo de trabalho no IFMA?----- No Campus Santa Inês?-----

6) Qual o seu regime de trabalho?

20 horas 40 horas DE (dedicação
exclusiva)

7) Exerce algum cargo ou função comissionada? Qual?

Sim Não

Qual?-----

II. QUESTÕES

1) Que fator mais contribuiu para que Santa Inês recebesse um Campus do IFMA?

- Ser um polo econômico regional
- Ser um entroncamento rodoferroviário
- Possui um setor primário significativo
- Possuir um setor terciário dinâmico
- Possuir um setor secundário ativo
- Ter Influência política
- Outro(s). Qual(is)?-----

2) Considerando que o Campus Santa Inês resultou da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como você avalia a referida política?

- Ótima Boa Regular Ruim Péssima
- Por quê?-----

3). Quais são os cursos técnicos e superiores do IFMA/Campus Santa Inês mais demandados pela comunidade local e regional?

- Edificações (M) Logística (M) Eletromecânica (M)
- Eletroeletrônica (M) Vendas (M) Cooperativismos (M)
- Operações Logísticas(M) Administração (M) Seg. do trabalho (M)
- Infraestrutura Escolar(M) Física (S) Administração (S)
- Tecnólogo em Const. de Edifícios (S)
- Outro. Qual? -----

4) A ênfase do ensino desenvolvido pelo IFMA/Campus Santa Inês se articula com as demandas locais e da região?

- Sim Não
- Por quê?-----

5) A estrutura física e acadêmica (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, etc.) estão de acordo com a proposta curricular do(s) curso(s) em que leciona?

- Sim Não
- Comente-----

6) Qual o papel do IFMA/Campus Santa Inês para o desenvolvimento local e da região?

7) Os cursos ofertados pelo IFMA/Campus Santa Inês atendem a demanda por mão de obra da região?

- Sim Não
- Por quê?-----

8) Qual a sua concepção de desenvolvimento?

APÊNDICE 3: Questionários aplicados junto aos alunos do IFMA/Campus
Santa Inês

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E
REGIONAL – PPDSR

Caro (a) aluno (a)

O presente questionário visa à coleta de dados que contribuam para compreender a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que vem sendo executada pelo governo brasileiro e suas implicações para o desenvolvimento da região noroeste do estado do Maranhão, a partir da análise do Campus Santa Inês.

Obrigado pela sua colaboração!

Atenciosamente,

José Edilson do Nascimento

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Nível/Modalidade:
() Graduação () Especialização () Subsequente
() Médio Integrado () Concomitante () Outro
- 3) Turno que estuda:
() Matutino () Vespertino () Noturno () Integral
- 4) Qual curso?
() Edificações (M) () Logística (M) () Eletromecânica (M)
() Eletroeletrônica (M) () Vendas (M) () Cooperativismos (M)
() Operações Logísticas (M) () Administração (M) () Seg. do trabalho (M)
() Infraestrutura Escolar (M) () Física (S) () Administração (S)
() Tecnólogo em Const. de Edifícios (S)
() Outro. Qual? _____
- 5) Qual cidade de origem?
() Santa Inês () Pindaré () Alto alegre do Pindaré
() Bom Jardim () Pio XII () Boa Vista do Maranhão
() Monção () Satubinha () São João do Caru
() Tufilândia () Santa Luzia () Igarapé do Meio
() Outra. Qual? _____

II. QUESTÕES

1) Em sua opinião, qual a ênfase dada pelo ensino desenvolvido no Campus Santa Inês?

- Formação para o trabalho
 Continuidade dos estudos
 Não forma nem para o trabalho nem para a continuidade dos estudos

Por quê?-----

2) Qual o perfil e atributos exigidos do trabalhador no atual mundo do trabalho?

- Domínio de conhecimentos gerais e específicos
 Domínio de um conhecimentos específico
 Habilidade para trabalhar em grupo
 Ser inovador e capacidade de comunicar-se
 outro(s) Qual(is)? -----

Qual a sua avaliação sobre a contribuição do IFMA/Campus Santa Inês para o desenvolvimento local e da região?

- Elevação da escolaridade da população
 Qualificação de mão de obra
 Abertura de novas frentes de trabalho
 Manutenção dos jovem no município de Santa Inês e na região
 Outra(s). Qual(is)?-----

Os cursos ofertados pelo Campus Santa Inês atendem a demanda local e da região?

- Sim Não

Por quê?-----

3) Como você avalia a relação do Campus Santa Inês com a comunidade local?

- Ótima Boa Regular Ruim Péssima

Por quê? -----

6) Considerando que o Campus Santa Inês resultou da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como você avalia a referida política?

- Ótima Boa Regular Ruim Péssima

Por quê? -----

7) Qual a sua concepção de desenvolvimento?
