

Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino

Lícia Cristina Araújo da Hora
Ana Paula Ribeiro de Sousa

Como citar:

HORA, Lícia Cristina Araújo da; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 299-326. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p299-326>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 11

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Lícia Cristina Araújo da Hora

Ana Paula Ribeiro de Sousa

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar um panorama da oferta de educação profissional no contexto do movimento de expansão da rede federal de ensino no Maranhão situado na primeira década dos anos 2000. Para tanto, serão analisados o conteúdo das principais políticas de expansão dos institutos e das universidades federais no período destacado, assim como o próprio movimento de expansão dessas instituições no Estado, problematizando o percurso dessas políticas no que tange a um projeto de formação profissional da população maranhense, mas pautado na execução de políticas emanadas do governo federal. Demonstra-se como esse processo instituiu trajetórias subordinadas de qualificação profissional por meio da diversificação de ofertas educacionais que criam o discurso fantasioso de acesso democrático à escola, recriando novas formas de dualidade estrutural no âmbito da oferta escolar pública.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão da rede federal; Institutos Federais; Universidades. Dualidade Estrutural; Oferta Educacional.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p299-326>

ABSTRACT: This article aims to present an overview of the provision of professional education in the context of the expansion movement of the federal education system in Maranhão, located in the first decade of the 2000s. federal universities in the period, as well as the expansion movement of these institutions in the state, problematizing the course of these policies with regard to a project of professional training for the population of Maranhão, but based on the execution of policies emanating from the federal government. It demonstrates how this process instituted subordinate trajectories of professional qualification through the diversification of educational offers that create the fanciful discourse of democratic access to school, recreating new forms of structural duality within the scope of public school provision.

KEYWORDS: Expansion of the federal network. Federal Institutes. Universities. Structural Duality. Educational Offer.

1. INTRODUÇÃO

O processo de expansão da educação profissional durante os governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), implementado a partir de 2005, compõe duas frentes que balizam esta análise: ampliação das Universidades, das Escolas e Centros Federais de Educação Tecnológica, posteriormente transformados em Institutos Federais.

A expansão das Universidades agregou contradições no que se refere a garantia do acesso e permanência com qualidade no ensino superior, assim como o desafio da manutenção do financiamento público para a educação pública, uma vez que foi induzida por um programa governamental – O Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) instituído por meio do Decreto 6.096/2007.

Em outra frente, temos a expansão dos Institutos Federais, a partir do Decreto 6.095/2007 e da Lei nº. 11.892/2008, que promoveu a reestruturação da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica, congregando uma ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores, ora com elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional, ora apenas com cursos de caráter profissionalizante, apresentando o aprofundamento das ofertas de cursos que conferem diferentes qualidades, refletindo como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático.

Posteriormente a expansão apresentou nova frente, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC¹

É necessário destacar, inicialmente, que a educação profissional no Maranhão, a partir do ano de 2005, por meio da rede federal, cumpriu um papel importante na ampliação do acesso à escolarização em nível médio profissionalizante destinada a jovens entre 15 a 17 anos. A taxa de escolarização líquida do Maranhão, de acordo com dados da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH)² no ano de 2000 correspondia a 14%, muito menor do que a do Brasil no mesmo período, que equivalia a 33%. De acordo com Rosar e Cabral (2004), no período entre 1995 e 2000, a cobertura de oferta do ensino médio no Estado foi de 58 municípios de um total de 217 ao passo que havia 400 mil alunos fora da escola.

Até o início dos anos 2000 não havia sido possível garantir nem mesmo a existência de escolas de ensino médio em todos os municípios. No entanto, a predominância de ofertas de vagas para o ensino médio e profissionalizante concentrou-se na capital, São Luís, e no segundo maior município do Estado, Imperatriz, numa distância de quase 700 km entre estas duas cidades.

Além dos fatores referentes à oferta de escolarização em ensino médio, é relevante destacar que a expansão da educação profissional no Maranhão ocorre num contexto social em que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população vive com a média de renda de R\$ 319, 00 (trezentos e dezenove reais) ao mês, com média de cinco anos de escolarização e uma taxa de analfabetismo de 20,9% na faixa etária de 15 a 24 anos. Em 2015, a taxa bruta de matrícula no ensino superior era de 20,8% e a líquida de 10,8%, índices bastante discrepantes

¹ Criado pela **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

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

em relação a realidade nacional, com taxas equivalentes a 34,6% (taxa bruta) e 18,1% (taxa líquida).

No mesmo ano de 2015, entre a população de 18 a 24 anos, apenas 23,11% frequentavam a escola, contra 76,89% fora da escola, o que aponta para o aumento da exclusão educacional conforme se eleva a faixa etária e o nível de ensino³. Por outro lado, as políticas de expansão da rede federal de ensino, implementadas a partir dos anos 2000, tem fomentado um acesso às instituições federais, que impulsionaram seu processo de expansão, sobretudo para as regiões fora da capital.

Com relação a distribuição das matrículas, em 2015, o setor público respondeu por 54.640 (36,6%) matrículas no ensino superior, enquanto o setor privado por 94.286 (63,31%) (BRASIL, 2015). Já no período do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), verifica-se um crescimento mais expressivo das matrículas no setor público, devido ao início do ciclo de políticas de expansão da rede federal, a partir de 2003, atingindo um crescimento de 79,6%. Conforme Nascimento e Melo (2011, p. 82),

Estes números indicam que as mudanças na educação superior no Estado do Maranhão se traduzem na diversificação tanto das modalidades de cursos como das novas formas de organização acadêmica, criadas pela legislação específica. Elas são produzidas também na medida em que se mercantiliza o ensino superior e se constitui um empresariado local, que passa a explorar o grande veio que é o ensino superior enquanto serviço não-exclusivo do Estado.

Contudo, para além da análise da ampliação do acesso à escolarização no Maranhão, temos como intuito neste artigo apresentar as dinâmicas econômicas e políticas nas quais está circunscrito o processo de expansão dos Institutos Federais e das Universidades.

³ Dados obtidos com base na PNAD/IBGE, coletados no site Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>, Acesso em: 10 fev. 2017.

2. A ACELERADA CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

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

A criação dos Institutos circunscreve-se num contexto histórico muito mais amplo, no qual as instituições de ensino centenárias foram aparentemente convocadas a aderir “voluntariamente” à integração entre as instituições federais, compondo, desse modo, um novo modelo de educação profissional, em que cada Instituição, antes de ser transformada em IFET, tinha suas particularidades e distintas orientações formativas focalizadas em arranjos produtivos diferenciados. Sob a aparência de convocação, construiu-se um percurso de tomada acelerada de decisões dentro do Ministério da Educação conjuntamente com Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC.

A nova institucionalidade de algum modo alterou profundamente a cultura escolar, o perfil dos docentes, a dinâmica do trabalho, viabilizou abertura a incorporação da gestão empresarial, avançou nas políticas das pró-reitorias o produtivismo de resultados. Além destes elementos, somase o fato de que a criação dos Institutos Federais representou a perda de organização com poder de autarquia, implicando na autonomia e identidade das escolas Agrotécnicas, representando tensões políticas com o Ministério da Educação e junto aos CEFETs.

O marco legal para o início das medidas para composição de uma nova arquitetura para a rede de educação profissional deu-se por meio do Decreto n.º 6.095/2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IFETs. O Decreto estabelece a organização de uma rede

federal com nova engenharia organizacional, montada a partir da adesão voluntária das instituições já existentes à nova instituição – os Institutos Federais. O processo de criação dos Institutos daria a partir daquele momento “uma nova conformação à rede federal”. Segundo Célia Otranto (2011, p. 8):

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

A transformação dos CEFETs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades deu-se permeada pelas tensões entre os Conselhos das respectivas instituições frente às incertezas e implicações decorrentes dessas transformações. Ao final de 2008, a Rede Federal estava composta por 36 EAFs, 33 CEFETs com 58 Unidades Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica⁴ e 1 Escola Técnica Federal.

Após promulgação da Lei, consolidou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica formada, conforme consta no art. 1º da Lei n.º 11.892 por:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR;

⁴ Do total de 33 CEFETs, apenas dois não aderiram ao formato de IFET: CEFET – MG e CEFET – RJ, ambos pleitearam durante todo os governos petistas a mesma condição do CEFET-PR, ou seja, de serem transformados em Universidade Tecnológica, por meio da Lei n.º 11.184/2005.

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG);

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e,

V – Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

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

2.1. O CAMINHO DOS TRILHOS COMO ROTA PARA A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO MARANHÃO

A marca da visão produtivista da educação, dualista e fragmentária, atravessou o século XIX no Brasil, consolidou no século XX o “télós” à formação humana e chega à segunda década do século XXI com a superficialidade da fantasia da democratização das oportunidades. De acordo com Rodrigues (1997), na década de 1960, o empresariado industrial, em compasso com o padrão fordista, determina para a sociedade o télós industrial.

Na década de 1980, a CNI age em conformidade com a nova fase do capitalismo no padrão de acumulação flexível, levando o empresariado industrial a agir sob uma nova imagem, o télós competitivo. O autor destaca que a forte influência do empresariado no campo da luta hegemônica se dá por meio de dois aparelhos pedagógicos fundamentais para conformação humana: o primeiro é a tríade pedagógica SENAI, SESI e IEL; o segundo é demarcado pelo discurso oficial construído historicamente pela CNI. (RODRIGUES, 1997).

O télos competitivo foi fundamental para consolidar as propostas industriais brasileiras à formação humana, na formulação que segue “educação básica universal seguida de formação profissional polivalente” (RODRIGUES, 1997, p. 254). E é sob a forte influência da concepção do empresariado que os documentos oficiais do IFMA⁵ apontam que o processo de expansão da educação profissional tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento regional a partir das demandas dos Arranjos Produtivos Locais – APLs. Em produções de Lícia da Hora (2013a, 2013b), encontra-se a problemática da adoção deste conceito uma vez que o termo APLs aparece frequentemente na literatura e nos documentos oficiais que versam sobre a expansão dos Institutos Federais, sob a justificativa de que as ofertas educacionais precisam considerar os APLs, assim como as peculiaridades locais, a realidade regional, as demandas sociais dos trabalhadores⁶.

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (PDI, 2009), consta que os objetivos almejados pelo processo de interiorização é contribuir para o crescimento e o progresso das regiões onde estão instalados os *Campi*, no qual estes precisam “respeitar as características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular, para que atendam às demandas locais e regionais”. Os documentos oficiais apontam que as ofertas de cursos buscam atender às demandas dos arranjos produtivos locais. Desse modo, fica estabelecido pelo MEC que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica atende principalmente às seguintes dimensões: “Municípios com arranjos produtivos locais – APLs identificados; entorno de grandes investimentos” (BRASIL, 2010).

A concepção de APLs contida no Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e Inovativos (REDESIST, 2003) produzido pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST) foi adotada pelo Ministério do Desenvolvimento. O conceito de APLs produzido pelo REDESIST é muito utilizado por Universidades e por

⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 e a Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008.

⁶ É possível encontrar tal referência na Lei n.º 11.892, de dezembro de 2008, quando trata dos objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 6º, inciso II, no qual consta: “Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”.

Instituições de apoio, tal qual o SEBRAE que passou a definir as APLs como sua nova estratégia de ação política. De acordo com o Termo de Referência para Política Nacional (BRASIL, 2004), o reconhecimento de um arranjo produtivo local é feito a partir das seguintes variáveis: 1) a concentração setorial de empreendimentos no território; 2) concentração de indivíduos ocupados em atividades produtivas relacionadas com o setor de referência do APL; 3) cooperação entre os atores participantes do arranjo (empreendedores e demais participantes), em busca de maior competitividade; 4) existência de mecanismos de governança.

Erber (2008) aponta que a perspectiva de APLs no âmbito da REDESIST, conseqüentemente no âmbito do MEC, do Ministério do Desenvolvimento e no SEBRAE, relaciona-se a APLs industriais, ou seja, a uma política industrial. Sendo assim, a abordagem teórica que fundamenta estes APLs é a teoria da organização industrial, cuja unidade de análise é a indústria; a natureza da vantagem competitiva é sustentável, fundada no exercício de situações de quase-monopólio⁷. É no rastro dos APLs que a expansão inicia na realidade maranhense. Até o ano 2006 este estado da federação contava apenas com uma Unidade Descentralizada do CEFET no interior do Estado, na cidade de Imperatriz, e uma Escola Agrotécnica na cidade de Codó.

Na capital, a Rede Federal estava contemplada com um CEFET, uma Escola Agrotécnica e um Colégio de Aplicação da UFMA. Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, no ano de 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o Estado do Maranhão obtém mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca.

Em 2008, sob a Lei n.º 11.892/08 a expansão da educação profissional atingiu a cidade de Santa Inês, Açailândia e a cidade de São Luís, com mais três *Campi*. O conjunto de cinco novos Campi da rede de educação profissional no Maranhão constituiu a primeira fase de expansão no estado. Assim, ficou organizado na primeira etapa a seguinte ordem: Fase

⁷ No artigo de Vasconcelos e Cyrino (2000), Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional, consta a análise das quatro abordagens teóricas citadas no texto.

Pré-Expansão: 01- Campus Codó, 02- Campus Imperatriz, 03- Campus Maracanã, 04- Campus São Luís - Monte Castelo. Na Fase I da Expansão⁸: 05- Campus Açailândia, 06- Campus Buriticupu, 07- Campus Santa Inês, 08- Campus São Luís - Centro Histórico, 09- Campus Zé Doca.

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

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

Entre as cidades do Maranhão e povoados atravessados pela ferrovia Carajás destacam-se: Vitória do Mearim, Arari, Santa Inês, Alto Alegre do Pindaré, Mineirinho, Auzilândia, Altamira, Presa do Porco, Nova Vida, Buriticupu, Açailândia, São Pedro da Água Branca e a capital, São Luís. Das cidades mencionadas, quatro compõem o processo da primeira fase de expansão da Educação Profissional e segue a rota da economia do minério: Açailândia, Buriticupu, Santa Inês e São Luís, sendo a capital destino final, por constituir-se porto de embarque do minério destinado ao mercado internacional. De acordo com as análises indicadas por Moraes (2007), essas cidades tornaram-se importantes atrativos para os trabalhadores de várias regiões do Brasil, pois viram no empreendimento Carajás perspectivas concretas de inserção na dinâmica industrial que se iniciava no Estado. “A

⁸ Foi concluída a segunda fase da expansão composta por nove Campi do IFMA.

chegada da CVRD no Maranhão criou a expectativa de desenvolvimento = industrialização, inclusive entre os trabalhadores locais e aqueles que chegavam” (MORAIS, 2007, p. 127).

A ideia da modernização tornou-se lema para ação do Estado brasileiro nos anos de 1950, no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Nessa lógica, na perspectiva de superação do “atraso” do Nordeste frente ao Sudeste e da “integração” da Amazônia ao território brasileiro, ocorreu uma ação permanente de planejamento regional no Brasil. Mas, conforme destaca Oliveira (2003), esta ideia de desenvolvimento e modernização ocorre numa articulação dialética entre o urbano/industrial/moderno com o rural/agrícola/atrasado. Apesar de constar na pesquisa de Hora (2013a) que a lógica da expansão obteve pressão de políticos e do empresariado, no ano de 2007 os documentos de Chamada Pública MEC/SETEC destacaram que os critérios estabelecidos tem como referência questões territoriais e sociais, porém não deixamos de sublinhar o fato de que a lógica produtiva é uma expressão que marca a expansão, assim segue nos editais que:

A definição das localidades contempladas orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades: a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) **proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;** d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007, p.1, grifos nossos).

Ainda que se tenha no discurso textual que norteia a criação e expansão dos Institutos Federais que os objetivos destas escolas buscam elevar indicadores de regiões empobrecidas, diminuição das desigualdades sociais, elevação de escolaridade dos territórios historicamente excluídos

da presença de políticas sociais, atingir metas de superação do déficit de matrículas do ensino médio, redução de fluxos migratórios, com vistas ao desenvolvimento dos territórios, é possível identificar que o conceito de Arranjo Produtivo tensiona o processo de expansão sob um viés produtivista, garantindo estreitamento de relações com o agronegócio, com empresas guseiras, com o mercado do minério e com pequenas oligarquias políticas locais.

As contradições deste processo situam-se, por um lado, numa adoção da concepção de arranjo produtivo local, com muita fragilidade no planejamento da expansão na realidade do IFMA, assim como de outros Institutos, pois apresenta “dificuldade na aproximação entre o sistema que forma e as necessidades de formação, um desequilíbrio entre oferta de trabalhadores e demanda do mercado de trabalho” (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 740). Ou seja, as ofertas dos cursos do IFMA, apesar de serem justificadas pelos APLS, acabam também priorizando o baixo custo de criação e manutenção dos cursos técnicos, desse modo, desvirtuam dos objetivos previstos na expansão, conforme já se demonstrou-se na pesquisa de HORA (2013a).

Uma outra contradição da dinâmica da expansão e a marca produtivista, foi apontada também pelo pesquisador Vespasiano da Hora (2016) ao analisar a trajetória dos egressos de curso de técnicos do IFMA, o pesquisador aponta que apesar do grau de satisfação evidenciado pelos estudantes que concluíram os curso, do alcance na inclusão do acesso ao IFMA, da oportunidade de qualificação profissional, valorização e melhoria na qualidade de vida desses egressos, a absorção pelo mercado de trabalho desta mão de obra ocorre de forma subordinada e em campos de trabalho distintos de sua área de formação, encontrando o cenário de desemprego estrutural e o espectro de trabalhadores na informalidade.

Apesar do reconhecimento da importância da presença do IFMA nos municípios, sua relevância na vida de muitos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores a garantia de acesso as políticas educacionais do governo federal,

Isso, porém, não isenta o IFMA da sua condição de subordinado à lógica capitalista, quando este não consegue romper com a ideologização praticada em seu interior e quando, dentre outros fatos, lança mão do empreendedorismo como elemento de formação dos alunos, além da promoção de cursos de pouca duração, até então imputada ao sistema *S.* (HORA, 2016, p. 142).

Por último, apontamos no quadro das expressões contraditórias do cenário de expansão do IFMA, a exclusão da economia que é produzida nos territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral⁹ em que esta Instituição passa a se localizar. Há uma economia invisibilizada dentro da concepção produtivista, que reforça desigualdades entre homens e mulheres, desigualdades sociais, a exploração do trabalho, a dicotomia campo e cidade, a dicotomia entre a escola em seu território, excluindo uma concepção de desenvolvimento orgânico, em que se estabeleça unidade de produção e socialização de conhecimento específico para o desenvolvimento territorial.

A visão produtivista que impulsionada pela economia internacional, logrou para segunda década do século XXI, a fantasia de que o processo de expansão da Universidade e Institutos Federais significaria a democratização da escola pública por meio de uma multiplicidade de ofertas educativas em diferentes qualidades educacionais. Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2012), a variação de ofertas educacionais em formas desiguais e combinadas produziu neste período uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação que fortalecem as ações da pedagogia do capital-imperialismo por meio da “fantasia de que a efetiva democracia chegou à educação escolar”.

Caracterizadas e divididas entre os mais diversos programas, sejam de qualificação/escolarização social, a diversidade de ofertas formativas

⁹ Para fazer referência a expressão de territórios neste texto, utilizamos a denominação jurídica utilizada pelo Ministério Público a partir do Manual de Atuação (2014) em Territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o asseguramento de direitos socioambientais, cuja formulação se baseia em consultas permanentes nos sítios eletrônicos do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Fundação Cultural Palmares (FCP), Fundação Nacional do Índio (Funai), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), além de outros mantidos por organizações não governamentais e organismos internacionais referidos ao longo do texto.

produz vias subordinadas de acesso à escola conforme as classes sociais, configurando uma “dualidade estrutural de novo tipo” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012)¹⁰. O IFMA possuía até meados de 2017 treze programas que atendiam às mais diferentes classes sociais, a qualidade do ensino se diferenciava conforme a forma de oferta de cursos.

Alguns destes programas perderam recursos e fecharam, outros modificaram-se e assumiram nova denominação. Os programas buscam fundamentalmente atender homens e mulheres, jovens e adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sob a promessa de progresso econômico, desenvolvimento local, melhoria da qualidade de vida, obtenção de emprego, as ofertas educacionais produzem uma ideologização da educação que busca obter “o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1995).

Quadro 1 - Diversidade de ofertas formativas para os trabalhadores no IFMA

PROGRAMAS até 2017	SITUAÇÃO ATUAL
Mulheres Mil	extinto e reformulado
PFRH	extinto
PFP	extinto
PROMIMP	extinto
PRONATEC	reformulado por outro programa
PROCAMPO	Permanece, mas com recuo de matrículas
Programa Saberes da Terra – Brasil Alfabetizado	extinto
PROEJA	Permanece, mas com recuo de matrículas
PROEJA – FIC	extinto
Projeto de Formação Continuada PROJovem Campo/Saberes da Terra -	extinto
E-TEC Brasil	permanece
UAB	permanece
PARFOR	em processo de extinção

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de extensão (PROEX) do IFMA. Quadro elaborado pela autora em 2013 e reformulado para este artigo.

¹⁰ A dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos: o 1º grupo diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o 2º conjunto de programas refere-se a cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; finalmente o 3º agrupamento é constituído por programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicidade de ofertas formativas no Ensino Médio, na educação profissional e no Ensino Superior.

O governo Luís Inácio Lula da Silva apresentou como marca do governo a multiplicação de programas que se entrelaçavam, estabelecendo dependência entre si, garantindo com efetividade o controle dos trabalhadores nas mais variadas frentes de políticas focalizadas (saúde, habitação, renda, moradia e educação). As políticas focais alastraram-se no âmbito dos Institutos Federais, conjugando para seu interior o papel de: integração social, empregabilidade e assistencialismo.

Essas políticas focais e os programas de qualificação profissional pela via das trajetórias subordinadas induzem o consenso ativo dos governados, exigência da governabilidade do capital financeiro. Esse conjunto de programas instituíam a dualidade estrutural de novo tipo.

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

O avanço do capital internacional no Maranhão “favorece expansão das *políticas de alívio por gotejamento*” (FONTES, 2010); neste conjunto, integra-se a diversidade de ofertas formativas do IFMA na região dos Carajás, cujas pressões e conflitos sociais, buscam ser atenuados pela disseminação da política de conta-gotas.

Atualmente o IFMA possui 23 Campi de Norte a Sul do Estado¹¹, contemplado todas as regiões, incluindo três Campi de caráter Avançado. A expansão dos Institutos Federais sem dúvidas significou a dotação de política pública educacional em territórios historicamente excluídos da ação do estado, foi uma iniciativa que garantiu na fase inicial de funcionamento das escolas boa infraestrutura arquitetônica, equipamentos básicos para

¹¹ **Pré-expansão:** Campus Codó, Campus Imperatriz, Campus São Luís Maracanã, Campus Monte Castelo
Fase expansão I: Campus Açailândia, Campus Buriticupu, Campus Santa Inês, Campus Zé Doca e Campus São Luís Centro Histórico. **Fase expansão II:** Campus Alcântara, Campus Bacabal, Campus Barreirinhas, Campus Caxias, Campus Pinheiro, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras e Timon. **Fase expansão III:** Campus Barra do Corda, Campus Coelho Neto, Campus São José de Ribamar, Campus Pedreiras, Campus Viana, Campus Araiõeses, Campus Itapecuru, Campus Presidente Dutra, Campus Avançado Porto Franco, Campus Avançado Rosário, Núcleo Avançado Bacabeira, Núcleo Avançado Santa Rita, Núcleo Avançado Itaqui Bacanga.

laboratórios, ônibus bem equipados, docentes com muita qualificação técnica e científica, mas esta condição não significa silenciar os processos excludentes e contraditórios que se deram em sua expansão.

3. EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: A DEMOCRATIZAÇÃO NEOLIBERAL

Conforme apontado na sessão anterior desse estudo, as políticas de expansão da educação pós-média, no período de 2003 a 2016, se configuram por meio da indução de programas e projetos formativos baseados na diversidade dos formatos e fragmentação da oferta. Com a educação superior o quadro não é diferente. Sob o argumento da “democratização” do acesso, foram implementadas diversas iniciativas no sentido da expansão de vagas e matrículas, inclusive por meio do estímulo a oferta privada – a exemplo dos programas PROUNI e FIES – e da educação a distância - por exemplo, através da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Especialmente quanto ao acesso à educação superior pública, merece destaque o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das IFES (REUNI). Este programa fomentou a expansão de vagas e matrículas nas universidades federais, através da criação de novos cursos, novas unidades acadêmicas, criação de novas vagas e expansão de matrículas. Também estimulou medidas de reestruturação curricular, que rompessem com o formato “tradicional” dos cursos de graduação, por meio da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e da implementação de formatos “inovadores”, em conformidade com as diretrizes do Programa.

Além disso, o REUNI possibilitou uma grande expansão das universidades federais para regiões interioranas, de fronteira e distantes dos grandes centros, por meio da criação de novas universidades e de unidades (campus) de universidades já existentes. De acordo com o Relatório “Análise sobre a expansão das universidades federais – 2003 a 2012” (BRASIL, 2012), de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 no número de universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%, e de 148 para 274 *campi*/unidades, um crescimento de 85%.

A interiorização das universidades e dos *campi* proporcionou uma elevação do número de municípios atendidos em 138%, de 114 para 272 municípios com sede ou *campus* de universidades federais. De 2012 a 2014, após o término REUNI, foram criados 47 *campi* e quatro universidades federais, totalizando 63 IFES.

Estudos apontam que a principal referência para a elaboração dos critérios de reestruturação curricular apresentados no REUNI remonta às propostas do Banco Mundial, no sentido da conversão da educação superior em “educação terciária”¹². Neves e Pronko (2008) analisam o processo de expansão e diversificação do sistema de educação superior no Brasil, que, ao lado das universidades, passa a ser composto por instituições de educação terciária, que têm como meta a produção de um grande número de graduados, dedicando-se essencialmente às atividades de ensino e ministrando uma formação que permita a seus egressos incorporar-se de imediato ao mercado do trabalho, por meio de cursos mais enxutos e pragmáticos, e atendam aqueles que têm maior dificuldade de se locomover para estudar.

Essas análises reforçam os argumentos apresentados por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), quanto à oferta de formas desiguais e combinadas de escolarização pós-média, geralmente direcionadas ao acesso das classes populares. No Maranhão, o processo de expansão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre os anos de 2008 e 2015, incorpora e aprofunda a lógica do REUNI, que combina a expansão com a reestruturação do ensino superior, tendo como referência os bacharelados interdisciplinares¹³ (LEDA; MANCEBO, 2009) e outros

¹² No informe *Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, o Banco Mundial (2003) adota a definição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, segundo a qual entende por educação terciária o “[...] nível ou etapa de estudos posteriores à educação secundária” (BANCO MUNDIAL 2003, p. IX), composto por instituições como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como outros cenários, como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres e grande variedade de entidades públicas ou privadas (BANCO MUNDIAL, 2003).

¹³ A ideia dos Bacharelados Interdisciplinares consiste em “propiciar uma formação universitária geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 56). Na UFMA, foram criados Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia no campus sede da UFMA, em São Luís, e no campus Balsas, no interior do estado.

arranjos formativos ditos “inovadores” e em conformidade com as diretrizes do Programa:

É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições [...] A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação (BRASIL, 2007b, p. 04-05, grifos nossos).

Assim, tendo como pano de fundo o REUNI, a UFMA baseou seu processo de expansão, principalmente nas unidades criadas e reestruturadas no interior do estado, na oferta de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). Por trazer convergências com a perspectiva de reestruturação acadêmico-curricular contida nas diretrizes do REUNI e por agregar um grande contingente de vagas, sobretudo no turno noturno, com poucos investimentos em infraestrutura, esses cursos, juntamente com os Bacharelados Interdisciplinares, foram a opção para promover a expansão da UFMA no interior do estado.

Inicialmente¹⁴, as LIs previam uma duração de três anos, com carga horária de 2.880 horas subdivididas entre atividades teórico-práticas, laboratório de ensino-aprendizagem e estágio curricular, estruturado a partir de uma matriz de competências, sem componentes curriculares fixos e uma matriz curricular pré-definida. A definição das atividades e a oferta de componentes seria de responsabilidade do colegiado do curso, respeitadas as diretrizes do projeto pedagógico do curso, baseada no princípio da flexibilidade curricular e de itinerários formativos individuais.

¹⁴ Após um processo de reformulação ocorrido em 2012 e implementado a partir de 2013, as LIs tiveram o acréscimo de mais um ano de duração do curso e a ampliação da carga-horária para 3.330 horas. A reformulação do formato do curso, com a definição de disciplinas e cargas-horárias, bem como de uma matriz curricular, não alterou, no fundamental, a concepção pedagógica do projeto. Para uma análise mais aprofundada da proposta pedagógica das Licenciaturas Interdisciplinares, ver Sousa (2019).

A entrada nos cursos é anual, com 60 vagas oferecidas, majoritariamente, no período noturno. A relação professor-aluno definida no Projeto Político-Pedagógico dos cursos, de 1 para 18, atende o que dispõe o Decreto 6.096/07. Dados levantados por Sousa (2019), com base em Editais de chamada do Sisu na UFMA (Editais PROEN no. 119/2016 e 15/2017), do total de 2.202 vagas ofertadas nos *campi* do interior, para ingresso no ano de 2017, 780 eram em cursos de LIs, sendo 720 no turno noturno, e 80 vagas em bacharelados interdisciplinares, sendo que, na maioria destes *campi*, estas eram as únicas opções de cursos.

Tabela 01 – Vagas ofertadas em cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e Bacharelados Interdisciplinares nos campi da UFMA no interior do Estado.

<i>Campus</i>	Cursos	Turno	Vagas	TOTAL
Pinheiro	LCH ¹⁵ /História e filosofia	NOT.	60	120
	LCN ¹⁶ /Biologia	NOT.	60	
Bacabal	LCH/sociologia	NOT.	60	120
	LCN/física e biologia	NOT.	60	
Codó	LCH/história	NOT.	60	120
	LCN/biologia	NOT.	60	
Balsas	BICT	MAT.	40	80
	BICT	NOT.	40	
Grajaú	LCH/geografia	NOT.	60	120
	LCN/química	NOT.	60	
São Bernardo	LCH/sociologia	NOT.	60	180
	LCN/química	NOT.	60	
	LLC ¹⁷ /língua portuguesa e música	VESP.	60	
Imperatriz	LCH/sociologia	NOT.	60	120
	LCN/biologia	NOT.	60	
TOTAL GERAL				860

Fonte: Regulamento de ingresso nos cursos presenciais de graduação da UFMA (Editais PROEN no. 119/2016 e 15/2017)¹⁸. Elaboração própria.

¹⁵ Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas.

¹⁶ Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais.

¹⁷ Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos.

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. Edital no. 107/2017. Regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de Graduação da UFMA no segundo semestre letivo de 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaUFMA/edital/IIHQ9OwFjfNpzrh.pdf>. Acesso em: nov. de 2017.

Note-se que, enquanto os cursos de Bacharelado interdisciplinar foram criados no interior e no campus sede, em São Luís, as LIs foram criadas exclusivamente nas unidades fora da sede, localizadas no interior do estado. Deste modo, a instituição priorizou a oferta de cursos que demandam pouco investimento em infraestrutura, considerados de “menor prestígio social” (VARGAS, 2008), como é o caso das licenciaturas, nas regiões interioranas, onde se concentra a população que se situa em um segmento social mais baixo, reproduzindo a lógica elitista e excludente do ensino superior no Brasil.

Além disso, também figurou como justificativa para a criação desses cursos no interior do estado “*a estratégia contida na economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB*” (UFMA, 2010, p. 12, grifos nossos).

Desse modo, conforme Vargas (2008, p 743), “[...] se o maior efeito da política de expansão for averiguado na multiplicação das vagas de cursos desprestigiados, continuaremos presenciando apenas uma aparência de democratização”, tendo em vista que a inclusão dessa população no ensino superior tem se dado de modo a preservar, no interior das instituições, os espaços historicamente destinados aos diferentes segmentos sociais. Assim, em que pese o acentuado processo de expansão, que abriu as portas do ensino superior para um contingente massivo das classes trabalhadoras, esse quadro não rompeu com a dualidade da oferta deste nível de ensino. Esta dualidade sustenta a manutenção das desigualdades no próprio processo de “democratização da escola”, por meio de mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, que não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável, sobretudo para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores no âmbito dos Institutos Federais e

das Universidades Federais, apresenta como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático, a redução dos conteúdos e do tempo de escolarização.

A perspectiva de desenvolvimento fomentado pela chegada do Instituto Federal do Maranhão aos municípios reforça, conforme Gentili (1998), a promessa da escola integradora, porém a serviço do capital amplia a mão de obra qualificada e conduz à intensificação da gestão das relações de trabalho, assim como a diminuição de salários, rotatividade dos postos de trabalho e ampliação do mercado da terceirização e da informalidade. Nesta lógica, a escola integradora não desaparece; ela se associa à “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998) que juntas buscam produzir um alívio à pobreza e as explorações sociais vividas pelos trabalhadores.

No caso das Universidades federais, as metas e estratégias contidas no REUNI, apontam para a fragmentação da formação acadêmica, numa miríade de modalidades que visam a possibilitar maior celeridade e melhor aproveitamento de todas as atividades realizadas pelo estudante, que passam a compor seu itinerário formativo, sem muitos vínculos com um percurso pré-definido ou com uma formação profissional “precoce e especializada”. A própria definição de “regimes curriculares” diferenciados, de acordo com as Diretrizes do REUNI, significa somente a “indicação de conteúdos mínimos, com fixação do período de integralização e duração de cursos” (BRASIL, 2007c, p. 6), abrindo brechas para uma fragmentação sem precedentes na formação acadêmica.

Não é por acaso que os Bacharelados Interdisciplinares e seus congêneres, como as Licenciaturas Interdisciplinares, cursos flexíveis e com componentes de “inovação”¹⁹, foram implementados na maioria das universidades que aderiram ao REUNI, fomentando uma expansão que Sousa (2019) caracteriza como “democratização” neoliberal, pois as

¹⁹ o Relatório de Acompanhamento do primeiro ano de implementação do REUNI aponta que, das 53 IFES que aderiram ao Programa, 26 apresentaram projetos com “componentes de inovação”, dentre os quais se destacam: formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); formação básica comum (ciclo básico ou grandes áreas); formação básica em uma ou mais das grandes áreas: saúde, humanidades, engenharias e licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das grandes áreas: ciências, ciências exatas, ciência e tecnologia, artes, humanidades, saúde; Bacharelados em dois ou mais itinerários formativos (BRASIL, 2009).

formas de produção e reprodução da vida material sob a égide do capital limitam os avanços em relação à socialização dos bens sociais, dentre eles, a educação. Entretanto, a ampliação do acesso à educação superior, técnica e tecnológica por parte de contingentes significativos da classe trabalhadora coincide com um processo de desqualificação e precarização dos postos e de intensificação da exploração da força de trabalho, que, conseqüentemente, altera o conteúdo da formação, no sentido de um “novo disciplinamento da força de trabalho” (KUENZER, 2005, p. 88), na qual “É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo estranho e exterior”.

Por outro lado, para os contingentes mais precarizados da força de trabalho, em que pese o discurso da necessidade de desenvolvimento de “competências cognitivas gerais e complexas”, basta uma formação aligeirada, supérflua, pragmática, genérica e esvaziada de conteúdos científicos, artísticos e culturais, substituídos pelas ditas “competências”, que na verdade, correspondem a uma “adaptação” da força de trabalho às demandas do mercado cada vez mais competitivo. Essa fragmentação, induzida pela concepção de educação terciária, impõe um alto grau de diferenciação e hierarquização do sistema, mantendo e aprofundando as desigualdades sociais por meio das desigualdades educacionais intra-sistema, na medida em que direciona a formação dos alunos das classes populares à formação para o trabalho simples. Deste modo, preserva a formação científica e intelectual para as elites e para os segmentos mais elitizados da classe trabalhadora que irão desempenhar funções intelectuais e mais qualificadas no âmbito da produção, enquanto para a grande maioria da classe trabalhadora são destinadas outras opções de formação pós-secundária (p. ex. PRONATEC, PROCAMPO, PROEJA, PROJovem), oferecidas pela ampla gama de instituições de educação terciária²⁰.

O cenário contraditório reproduzido no âmbito das políticas de expansão da rede federal de ensino no período em análise aponta para as tensões entre os interesses das classes trabalhadoras pela ampliação do acesso à educação e os limites sempre postos pelo capital quanto à elevação

²⁰ Para uma caracterização das instituições de educação terciária, ver Neves e Pronko (2008).

cultural das massas. Essa contradição encontrou sua expressão máxima no período dos governos de coalizão de classe liderados pelo PT. Operando por meio da política de coalizão de classes, o governo federal expandiu a rede de instituições federais, possibilitando alternativas de formação da classe trabalhadora em consonância com as diretrizes do mercado e em nome da “democratização” do acesso à educação. Nesta correlação de forças, de acordo com Leher (2018), o governo buscou garantir a “governabilidade” por meio de medidas ecléticas, que acomodam tanto os interesses do capital quanto os de setores da classe trabalhadora que se sentem contemplados com as políticas de “alívio por gotejamento” (FONTES, 2010), que caracterizam as políticas focais visam obter o consenso dos dominados, de maneira subordinada aos interesses dominantes.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, DC: Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007**. Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.095, 24 de abril de 2007. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 79, seção 1, p. 7, 25 mar. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 05 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003-2012).** Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 24 de jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. **Resumo técnico Censo da Educação superior 2015.** Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/Censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_Censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 03 maio 2018.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio à Planos de Expansão e Reestruturação da Educação Superior – REUNI:** Relatório do primeiro ano. Brasília, DF, 30 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2016.

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

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

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

GENTILI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1998. p. 76-92.

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

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

HORA, L. C. A. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital. **Revista Organizações e Democracia**, Marília, v. 14 n. 2, p. 103-126, 2013b. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3426>. Acesso em: 22 set. 2021.

HORA, L. C. A. **Qual Empregabilidade?** Situação dos Egressos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Modalidade EAD. 2016. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) – Universidade Anhanguera, Campo Grande, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios**: síntese de indicadores, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LÉDA, D; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1647>. Acesso: 08 set. 2021.

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

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A expansão da educação superior no Maranhão: cenário atual e tendências. *In*: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. L. J. (org). **Política de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 65-80.

NEVES, M. L. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OTRANTO, C. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [s. n.], 2011. p. 01-19.

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

PAULO NETTO, J. Uma face contemporânea da barbárie *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL “CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE”, 2., 2010, Serpa. **Anais [...]**. Serpa: [s. n.], 2010. p. 1-41.

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

REDE DE PESQUISA EM SISTEMAS PRODUTIVOS E INOVATIVOS LOCAIS - REDESIST. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e Inovativos**. 2003. Disponível em: www.ie.ufrj.br/redesist. Acesso: 17 maio 2013.

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento moderno da Confederação Nacional da Indústria. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ROSAR, M. de F. F.; CABRAL, M. R. M. (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís: Central dos Livros, 2004.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo *In*: SILVA, M. M. da; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (org.). **Jovens, Trabalho e Educação**: A conexão subordinada de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SOUSA, A. P. R. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais**: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. Niterói, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas**. São Luís: [s. n.], 2010.

VARGAS, H. M. Democracia, cidadania e direitos humanos no ensino superior? *In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 17., 2008, Brasília. **Anais**[...]. Florianópolis: Boiteux, 2008. p. 730-749. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+\(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008).pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, A. B. Vantagem Competitiva e os modelos teóricos atuais convergência entre estratégia e a teoria organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 4. p. 20-37, out./dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902000000400003&script=sci_abstract. Acesso: 17 fev. 2018.

