UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIENE AMORIM ANTONIO

Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos
Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Maranhão - Fase 1.

São Paulo

2018

LUCIENE AMORIM ANTONIO

Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos
Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Maranhão - Fase 1

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na Unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

373.7 Antonio, Luciene Amorim

A635m Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Fase1 / Luciene Amorim Antonio; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s.n., 2018.

323 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Institutos Federais 2. IFMA 3. Cursos Técnicos Integrados 4. Inclusão social I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

ANTONIO, L. A. Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- Fase 1, 2018. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Para

Minha avó, Maria Felipa Carvalho, analfabeta como milhões de brasileiros; sábia
como poucas pessoas no mundo;

A meus pais, Catarina e Osvaldo, pela vida, pelo apoio, pelo estímulo constante e
amor incondicional;

A minha filha Maiara, pelo amor que transcende vidas.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de uma longa, árdua e deliciosa caminhada que não trilhei sozinha. Foram várias mãos, mentes e inspirações que me ajudaram a construir e concretizar esse sonho. A todos, minha sincera e profunda GRATIDÃO!

- A Deus, em todas suas manifestações; pela vida, pela fé que me sustentou até aqui;
- A minha ancestralidade negra, pela história de luta e de resistência que me tornaram mais forte para conquistar espaços de representatividade;
- A minha família, em especial a minha mãe, Catarina, mulher forte e determinada, pelo cuidado, pelos telefonemas semanais, pelo cheiro afetuoso a cada reencontro; a meu pai, Osvaldo, pelo exemplo de superação e coragem. A vocês minha gratidão pela vida, pelo exemplo de honestidade e retidão; por terem sempre me incentivado a estudar e a perseguir meus sonhos e objetivos; aos meus irmãos Luciane e Leonardo pelo apoio e carinho;
- A minha filha Maiara, razão da minha existência e luz dos meus dias, por ter compreendido as minhas ausências, pelo sorriso radiante em cada vitória, pelas palavras de ânimo e pelo colo aconchegante que me acalentou em cada momento de desalento;
- Ao amigo matemático Prof.Dr. Nivaldo Costa Muniz, pelo excelente, perseverante e consistente trabalho de extração e tratamento de dados da base do INEP, formatação das tabelas, microaulas de estatística e pela ajuda na compreensão da melhor abordagem para os resultados encontrados. Sem você, boa parte desse trabalho não aconteceria a contento!
- Aos amigos de uma vida inteira, que me mantiveram animada, disposta e com foco nos meus objetivos, através da emanção de boas energias, abraços carinhosos, comidinhas especiais e chopp gelado. Meu carinho especial a : Katia Azevedo, Socorro Cintra (amigas-irmãs que me acolheram nos bons e maus dias); Lêda Martins, Júlio Cruz, Maria dos Anjos Portela, Cláudia Cristina, Joeberth Diniz, Pe.Flávio Rodrigues, Cristiane Carvalho, Heider Coelho, George Clay. Através deles estendo meus agradecimentos a todos meus amigos!
- Aos servidores do IFMA Campus São Luís Centro Histórico, que sempre foram solícitos na resolução das demandas da pesquisa e da vida funcional, em especial: Adriana Monteiro , Ana Lourdes Araújo, Janete Chaves, João Lima;
- Aos amigos companheiros do IFMA, com os quais construí amizades para além do ambiente laboral e que trilharam comigo esta caminhada, me dando suporte para resolução de problemas diversos no âmbito institucional e mantendo uma corrente positiva em torno dos meus objetivos, em especial a: Carlos Alexandre Araújo, Paulo Batalha, Valdir Mariano Silva, Adriana Araújo, Terezinha Campos, Vilton Soares, Patrícia Brito, Fabrícia Brito, Milena Coelho, Stephan Dorner, Samuel Benison,

Nataniel Mendes, Creudecy Costa, Vera Rejane Gomes, Edna Mendes (mãe acolhedora);

-Agradecimentos especiais a Luiz Messias Batista, pela amizade, carinho e presença inefável nesses quatro anos; a Vânia Mondego pela amizade, generosidade e disponibilidade; pelas trocas de conhecimento, pelas conversas (a desculpa para o café) que me acalmavam e inspiravam, pelos conselhos acadêmicos e de vida; e a Walker Cleison, pela disponibilidade e prontidão em resolver as demandas tecnológicas.

- A minha orientadora, Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, pelo conhecimento compartilhado, pelo compromisso, pelo acolhimento, pela generosidade, pela sensibilidade diante das causas sociais; pela amizade construída. Você reacendeu em mim a paixão pela luta por um mundo mais justo, com coerência e dignidade!

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, em especial, ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, pelo exemplo de dedicação à docência, pela responsabilidade e carinho com todos os alunos;

- A Profa. Dra. Teresa Medina, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), pelo acolhimento afetuoso em terras estrangeiras; pela leitura e comentários ao projeto, indicações de leitura e contribuições à tese. Sua competência, seriedade e generosidade fizeram da minha passagem pelo Porto uma experiência deveras enriquecedora!

-Ao Prof. Dr. Carlos Martinez, da Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madrid, pelas conversas e contribuições teóricas que abalaram minhas “certezas” e me fizeram amadurecer academicamente;

- A Profa. Dra. Maria de Fátima Félix Rosar, pelo acolhimento e disponibilidade ao pedido de co-orientação, que mesmo não se concretizando rendeu boas reflexões ao projeto;

- Aos amigos que fiz nessa caminhada e que partilharam comigo o conhecimento, o crescimento, as angústias, os desafios e muitas conquistas: Alexandre Gomes, Janete Oliveira, José Carlos de Sousa (Garotinho), Sandra Glória, Sandra Bronzate, Neila Drabach (uma das pessoas mais iluminadas que conheci na vida!);

- Ao amigo Marcos Fábio Bello Matos pela competente revisão textual e pelo estímulo constante;

- Ao meu filho do coração Gustavo Mayran de Castro pela elaboração do abstract;

- Aos amigos do Grupo de Pesquisa “Trabalho e Educação”, pela paciência, generosidade e partilha de conhecimentos;

- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, sempre solícitos e disponíveis para orientar e resolver as demandas burocráticas;

- Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, pela constante presteza e disponibilidade;
- Aos gestores, servidores, alunos e colaboradores dos *Campi* de Açaílândia, Buriticupu, Santa Inês, Centro Histórico e Zé Doca, pelo acolhimento, amizade e disponibilidade em ajudar na coleta de dados, questionários e entrevistas;
- Ao Instituto Federal do Maranhão, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, pela concessão da Bolsa PROQUALIS, durante o período de 2 anos de realização desta pesquisa.

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam - Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam nunca: Isso é natural
A fim de que nada passe por imutável."

(Bertold Brecht)

RESUMO

A tese analisa a implantação dos Cursos integrados no IFMA-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão nos *Campi* da Fase 1 da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, como uma política pública de educação profissional, a partir de suas práticas pedagógicas e de gestão, visando compará-las à intencionalidade do discurso governamental que as fundamenta, tendo como referência a inclusão social. Para isso buscou-se conhecer os documentos que norteiam a prática educativa do IFMA, identificar os diversos programas e projetos desenvolvidos, buscando observar sua adequação às diretrizes legais, aos arranjos produtivos locais e à responsabilidade social; como também verificar algumas de suas práticas educativas no que diz respeito à superação da dicotomia teoria e prática, tendo em vista a (re)construção dos saberes e a autonomia intelectual, ética e de ação. A pesquisa teve aspectos qualitativos e quantitativos, com levantamento bibliográfico e documental; apreensão dos dados empíricos a partir da aplicação de questionários *on line* e presenciais a docentes e discentes, e entrevistas semiestruturadas a esse mesmo público, gestores e alguns técnicos ligados ao ensino, para aprofundamento de algumas questões relevantes; bem como observação assistemática das Unidades estudadas. Utilizou-se fortemente os microdados do Censo da Educação Básica (INEP), do período de 2008 a 2016, para cotejamento com os resultados do Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI).

A abordagem metodológica teve como referência o materialismo histórico dialético, a partir do referencial gramsciano sobre educação, em especial dos conceitos de hegemonia e escola unitária, por considerarmos que conseguem dar alternativas de superação para as contradições inerentes ao processo educativo na sociedade capitalista, em especial da formação profissional “daqueles que vivem do trabalho”. Apresenta-se a tese de que a aligeirada e extensa expansão da educação profissional, e em especial dos cursos integrados no IFMA, deu-se em um contexto que não permitiu a (re) construção da identidade institucional pela comunidade escolar, o que acarretou uma espécie de “reformismo”, em que as bases da mudança foram lançadas, mas não absorvidas e nem operacionalizadas pela escola ao longo desses 10 anos, culminando em um processo que denominamos de “mudança na permanência”, caracterizado por avanços em algumas práticas pedagógicas, mas também por resistência e manutenção, no seio da escola, de referenciais de ação contraditórios com o novo momento institucional e com a proposta de currículo integrado, que mitigou a consecução de objetivos relacionados à formatação dos cursos.

Palavras-chave: Institutos Federais, IFMA, Cursos Técnicos Integrados, inclusão

ABSTRACT

The thesis analyzes the integrated courses implantation at IFMA - Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, in the federal network of professional and technological education Phase 1 campi, as a professional education public policy. It is its main goal to examine the pedagogic and management practices developed in the institution, aiming to compare it to the governmental speech which grounds them, having social inclusion as reference. For that, documents that guide IFMA's educational practice were sought, identify the many developed programs and projects, as well as observe their adequation to legal guidelines, local productive arrangements and social responsibility. With that perspective, it's been proposed to verify the organization's curricular organization, having in mind the knowledges (re)construction and its contribution to the students' intellectual, ethical and action autonomy. The research works with quantitative and qualitative data, bibliographic and documentary, involving uplifts and statistical analysis of social and educational indicators, online and presencial questionnaires to teachers and students, semistructured interviews executed in sample to that public, managers and some technicians linked to teaching, for deepening in some relevant matters, and also the studied unities unsystematic observation. Microdata from the Basic Education Census (INEP), period of 2008-2016, were strongly used for collation with results from the Institutional Development Plan (PDI). The methodological approach had as reference the historical dialectic materialism, coming from the gramscian referential and its central educational concepts, hegemony and unitary school, considering its theoretical significative contribution to inherent contradictions analysis onto the educational process in the capitalist society, specially, the professional formation of "those who live from work". It is presented the theory that the extensive, but fast, expansion of professional education and, particularly, integrated IFMA courses, was held in a context that didn't allow the (re)construction of institutional identity by the school community, which brought contradictions and mistakes, therefore, the changing basis were launched, but not absorbed neither operated by the school throughout these 10 years, culminating in a process we call "permanence changing" characterized by advances in some pedagogic practices, but also by resistance and maintenance, in the school environment, for contradictory action referentials with the new institutional moment and with integrated curriculum proposal, which eased the goal obtantion related to the courses formatting and its social inclusion implications.

Keywords: Federal Institutes, IFMA, Integrated Technical Courses, social inclusion.

LISTA DE SIGLAS

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CGU- Controladoria Geral da união

COLDIR- Conselho de Dirigentes IFMA

CONSUP- Conselho Superior IFMA

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CONAE- Conferência Nacional de Educação

E-Tec- Programa Escola Técnica Aberta do Brasil

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBIO- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

ITEMA- Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (denominação inicial)

IF's- Institutos Federais

IMESC- Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MDS- Ministério de Desenvolvimento Social

MEC- Ministério da Educação

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua

PNE-Plano Nacional de Educação

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PIPMO- Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra

PPI- Projeto Pedagógico Institucional

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA- Programa de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROQUALIS- Programa de Bolsas de Incentivo à Qualificação dos Servidores do IFMA

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEPLAN- Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento-Maranhão

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP- Sistema Unificado de Administração Pública

TCU- Tribunal de Contas da União

UNED- Unidade de Ensino Descentralizada

UTF- Universidade Tecnológica Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão da Rede Federal em unidades	73
Figura 2 - Presença do IFMA, agrupados por fase de expansão	94
Figura 3 - IFMA: Distribuição geográfica dos Campi	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de vagas Cursos Técnicos- 2011- 2016	197
Gráfico 2 - Matrículas efetivas X projeção do PDI	205
Gráfico 3 - Matrículas PROEJA X Projeção do PDI	208
Gráfico 4 - Cumprimento do índice legal mínimo PROEJA	209
Gráfico 5 - Distribuição por cor/raça- discentes	221
Gráfico 6 - Renda Familiar entre mulheres	223
Gráfico 7 - Renda Familiar entre homens	223
Gráfico 8 - Situação dos alunos- mercado de trabalho	224
Gráfico 9 - Conhecimento docente sobre documento “Concepções e Diretrizes”	252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Maranhão: matrícula por dependência administrativa Ensino Médio	88
Tabela 2 - Cursos Técnicos Campus Açailândia- 2016	112
Tabela 3 - Cursos Superiores Campus Açailândia- 2016	112
Tabela 4 - Cursos Técnicos Campus Buriticupu- 2016	118
Tabela 5 - Cursos Superiores Campus Buriticupu-2016	119
Tabela 6 - Cursos Técnicos Campus Santa Inês- 2016	125
Tabela 7 - Cursos Superiores Campus Santa Inês	125
Tabela 8 - Cursos Técnicos Campus São Luís Centro Histórico	132
Tabela 9 - Cursos Superiores Campus São Luís Centro Histórico	132
Tabela 10 - Cursos Técnicos Campus Zé Doca	136
Tabela 11 - Cursos Superiores Campus Zé Doca	136
Tabela 12 - Planos de Cursos Técnicos Integrados disponibilizados pelos Campi	162
Tabela 13 - Objetivos dos Cursos	168
Tabela 14 - Formação acadêmica dos docentes	182
Tabela 15 - Formação acadêmica dos servidores	183
Tabela 16 - Excerto dos objetivos, metas e indicadores do PDI (2014-2018)	189
Tabela 17 - Série histórica dos indicadores de eficiência do IFMA	195
Tabela 18 - Vagas ofertadas nos Seletivos Cursos Técnicos	196
Tabela 19 - Adequação dos Cursos aos APL's e verticalização	199
Tabela 20 - Quantitativo de matrículas dos Cursos Técnicos do IFMA	204
Tabela 21 - Quantitativo de matrículas Cursos Técnicos nos Campi analisados	206
Tabela 22 - Projetos de extensão desenvolvidos no IFMA, ano 2017	210
Tabela 23 - Quantitativo de projetos de extensão nos Campi analisados, ano 2017	210
Tabela 24 - Quantitativo de atendimentos- Equipe de Saúde Multidisciplinar	215
Tabela 25 - Quantitativo de atendimentos- programas de assistência primária	216
Tabela 26 - Quantitativo de atendimentos-programas de assistência secundária	216
Tabela 27 - Caracterização dos alunos - idade X renda familiar	222
Tabela 28 - Situação profissional dos alunos X Faixa etária	225
Tabela 29 - Distribuição dos cursos por sexo (%)	226
Tabela 30 - Participação dos alunos em movimentos sociais/religiosos (%)	227
Tabela 31 - Influência da formação recebida para ingresso no mercado de trabalho	227
Tabela 32 - Prosseguimento dos estudos X Faixa etária	228
Tabela 33 - Atendimento de expectativas X Faixa etária	229
Tabela 34 - Grau de expectativa com relação ao IFMA X Faixa etária (%)	230
Tabela 35 - Avaliação discente sobre aspectos humanos e acadêmicos	232
Tabela 36 - Avaliação discente sobre encaminhamento a estágios X Faixa etária	237
Tabela 37 - Percepção de mudanças no município X Faixa Etária	243
Tabela 38 - Mudanças observadas no município	244
Tabela 39 - O que significou para a sua vida fazer um curso integrado	

no IFMA?	245
Tabela 40 - Distribuição dos docentes por sexo e faixa etária (%)	247
Tabela 41 - Distribuição dos docentes por sexo e formação acadêmica (%)	248
Tabela 42 - Distribuição dos docentes por renda familiar e sexo (%)	248
Tabela 43 - Participação docente em movimentos sociais e políticos (%)	249
Tabela 44 - Motivações para ingresso no IFMA (%)	249
Tabela 45 - Expectativa docente sobre o IFMA (%)	250
Tabela 46 - Percepção docente: adequação das práticas aos documentos oficiais	253
Tabela 47 - Indicadores docentes de como deve ser atuação do IFMA	254
Tabela 48 - Percepção docente sobre aspectos logísticos e materiais dos <i>Campi</i> (%)	256
Tabela 49 - Percepção docente sobre aspectos humanos e pedagógicos dos <i>Campi</i>	259
Tabela 50 - Percepções de mudanças na vida dos discentes	261
Tabela 51 - Aspectos positivos da expansão do IFMA	262
Tabela 52 - Aspectos negativos da expansão do IFMA.	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Excerto da ementa da Disciplina Resistência de Materiais- Campus Açailândia	171
Quadro 2- Excerto da ementa da Disciplina Instrumentação e Controle- Campus Zé Doca	171
Quadro 3- Excerto da Disciplina Contabilidade de Custos - Campus Santa Inês	172
Quadro 4- Comparativo da Missão Institucional- 2009/2014	183
Quadro 5- Comparativo da Visão Institucional- 2009/2014	184
Quadro 6- Comparativo dos Valores Institucionais- 2009/2014	184

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Contextualização e escolha do objeto	20
1.2	Procedimentos Metodológicos	44
2	A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NO MARANHÃO	51
2.1	Histórico da expansão da Rede Federal e os Institutos Federais: disputas, permanências e avanços	51
2.1.1	E a Rede vai se delineando...	69
2.1.2	O novo modelo de educação profissional e sua caracterização legal	76
2.2	O Maranhão no contexto da expansão	87
2.3	A expansão do IFMA (Fase 1): trajetórias da expansão no Maranhão	92
2.3.1	Caracterização dos Municípios e dos <i>Campi</i> objetos do estudo:	99
2.3.1.1	Campus Açailândia	102
2.3.1.2	Campus Buriticupu	114
2.3.1.3	Campus Santa Inês	121
2.3.1.4	Campus São Luís - Centro Histórico	126
2.3.1.5	Campus Zé Doca	132
3	DA LETRA FRIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL	138
3.1	Indicações da concepção da relação educação e trabalho no discurso oficial: análise dos documentos que embasam a política	138
3.1.1	Existe uma concepção de educação e trabalho nos Cursos Técnicos Integrados do IFMA? Uma análise dos caminhos da formação profissional no IFMA	145
3.1.2.1	A prática pedagógica no início das Unidades da expansão: entraves e	146

avanços.

3.1.2.2 A construção de referenciais pedagógicos	158
3.1.2.3 Os referenciais pedagógicos explicitados nos Planos de Curso	164
3.1.2 Projeto Pedagógico Institucional: tentativa de estruturar a prática pedagógica	173
3.2 Caminhos da gestão na consecução da metamorfose institucional	180
3.2.1 Breve análise do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018	186
3.2.2 Breve análise dos Relatórios de Gestão- 2008 a 2016	191
3.2.3 Breve análise dos objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).	198
4 DANDO VOZ AOS SUJEITOS DA PESQUISA	220
4.1 Os Discentes: Avaliações e expectativas	220
4.1.2 Caracterização dos sujeitos	220
4.1.3 Motivações e expectativas quanto ao IFMA	228
4.2 O trabalhador docente: avaliações e expectativas	246
4.2.1 Caracterização dos sujeitos	246
4.2.2 Motivações e expectativas sobre o IFMA	249
4.2.3 Percepção de adequação das práticas da Instituição aos documentos oficiais	251
4.2.4 Percepções sobre aspectos logísticos, humanos, pedagógicos e materiais dos <i>Campi</i> .	255
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	282
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos discentes	306

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos docentes	311
APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista com Diretores de Campus	317
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para Reitor/ Pró-Reitores	318
APÊNDICE E - ROTEIRO ENTREVISTA- PEDAGOGOS	319
APÊNDICE F - Roteiro de entrevistas - Técnicos ligados à Educação - Assistência Estudantil	320
APÊNDICE G - Roteiro de entrevistas - Docentes	321
APÊNDICE H - Roteiro de entrevistas - Alunos	322
ANEXOS	323

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESCOLHA DO OBJETO

Antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tive experiências como docente na educação básica e no ensino superior em escolas da rede privada.

Especialmente em uma delas, o Centro Educacional Colméia, que atendia crianças do Ensino Fundamental com uma proposta pedagógica que tinha como referencial o Construtivismo e as concepções pedagógicas de Paulo Freire, eu pude vivenciar momentos de intensa aprendizagem profissional a partir de práticas pedagógicas que estimulavam o aluno ao pensamento crítico, ao respeito às opiniões divergentes, à construção do perfil de pesquisador e de bons leitores; à discussão centrada na argumentação, ao conhecimento dos clássicos, ao respeito pelas tradições da cultura popular, que é riquíssima no Estado do Maranhão, e uma profunda preocupação com a questão ambiental, traduzida em ações em que crianças e adolescentes podiam aplicar o que era estudado na sala de aula.

Essa proposta pedagógica se coadunava com a minha história de vida no aspecto do envolvimento político em movimento de mulheres, movimento negro, sindicatos, e reacendia a cada dia a esperança de que a escola é um “local de gente”! Todo esse entusiasmo foi comigo para a escola pública, o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão- CEFET-MA

Ingressei na rede de ensino federal no ano de 2005, como professora substituta para a Carreira de Nível Superior, na Unidade do CEFET-Monte Castelo, para a disciplina de Filosofia e Metodologia da Investigação Científica. Trabalhei com as Licenciaturas e também com os Cursos de Nível Médio regular e Técnico. A escola passava por um processo de extinção dos Cursos de Nível Médio Regular e preparava-se para a oferta exclusiva de Cursos Técnicos.

No ano de 2006 prestei concurso público para a então chamada “Carreira de Magistério de 1º. e 2º.graus” para a UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) de

Zé Doca. Neste concurso houve também seleção para os servidores da UNED Buriticupu.

Dentro da chamada Fase 1 da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as UNED's de Zé Doca e Buriticupu tiveram implantações concomitantes. Posteriormente, vieram as UNED's de Açailândia, Santa Inês e São Luís (Centro Histórico), à medida que foram sendo superados os obstáculos burocráticos (cessão de terreno, concursos e convocação de servidores, dentre outros); e obstáculos logísticos e físicos (licitações de materiais, mobiliários e equipamentos; construção, cessão ou locação de prédios, etc).

A instituição ainda estava marcada negativamente por uma recente intervenção federal, realizada para sanar irregularidades administrativas, e o clima era de muita cautela com os atos administrativos. Isso se refletia na gestão através de um acompanhamento muito rigoroso das atividades dos novos servidores, controle excessivo das rotinas e uma lógica de sempre fazer referência à disciplina existente na outrora denominada Escola Técnica Federal do Maranhão.

Considerando a minha trajetória profissional e pessoal relatadas sucintamente acima, fui me sentindo incomodada e angustiada pelo fato de vários colegas ainda estarem presos a um tecnicismo extremo, como se a formação profissional devesse estar centrada nas habilidades técnicas de uma ocupação, sendo menos importante ao aluno o desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo, de expor suas ideias e de saber de seus direitos. Isso – para eles - era coisa para filósofos, que vivem “no mundo da lua”.

Todo o processo de implantação da UNED Zé Doca, a reorganização das matrizes curriculares, feitura dos projetos de cursos técnicos, bem como do plano de ação da unidade despertou-me para as singularidades da educação profissional, conflitos, limitações e disputas sociais envolvidas em sua consecução.

No ano de 2008, os servidores do CEFET-MA foram surpreendidos com a notícia de que haveria uma mudança substancial na instituição. Essa mudança estava para além da denominação; passava pelas formas de financiamento, nível de autonomia, dentre outras coisas. Grupos de servidores da Reitoria visitaram as UNED's e explanaram sobre o novo projeto, no intuito de convencer os novos servidores a aderirem à proposta, visto que deveria haver uma adesão formal do CEFET e, conseqüentemente, sua transformação. Nesse processo, houve a aceitação do CEFET à transformação e fusão com a Escola Agrotécnica de São Luís e com a Escola Agrotécnica de Codó, mesmo com os impasses que explanaremos no capítulo 1.

Quando da preparação para a transição para a nova institucionalidade, foram realizados estudos e discussões do documento que embasa filosoficamente os Institutos Federais, chamado de “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (MEC, 2008c), o que, de certa maneira, motivou positivamente os servidores da UNED Zé Doca para concordarem com a mudança, considerando que não tinham elementos para se oporem, e que a nova estrutura e filosofia institucionais vinham ao encontro das expectativas dos docentes recém empossados, cheios de vitalidade e vontade para trabalhar.

Com o passar do tempo e ao conhecer mais de perto a realidade das populações do interior do Estado do Maranhão, marcada pelo descaso governamental local, outras inquietações vieram à tona, também motivadas pela leitura desse documento, que ainda ecoava em minha mente: como essa instituição escolar vai se integrar aos diversos territórios em que estiver instalada, com qualidade social e compromisso com a comunidade que a recebe? Qual o grau de compromisso dos Institutos com o desenvolvimento regional, a partir do conhecimento científico e tecnológico? Como incorporar a nova identidade institucional, marcadamente tecnicista, e caminhar para uma proposta curricular que

privilegie a integração das áreas e coloque a preocupação com a emancipação e a inclusão social do aluno?

Retornei à São Luís no ano de 2009 por um processo de remoção interna, e fui lotada no Campus São Luís Centro Histórico, que também estava se instalando. Naquele momento, o Campus funcionava em um espaço cedido pelo Campus Monte Castelo, com duas salas de aula e espaço comum para setores administrativos. Depois de um tempo, conseguimos mais salas para funcionamento das turmas do turno noturno.

O fato de estar na capital, envolvida pela atmosfera do Campus Monte Castelo (local onde funcionava provisoriamente o Campus São Luís Centro Histórico), que é eivada de toda a historicidade institucional visto que foi o espaço de mudança de duas institucionalidades (a mudança de Escola Técnica Federal do Maranhão para Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET e deste para IFMA), colocou-me novamente no embate contra o discurso do tecnicismo, das disputas de espaço no currículo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as disciplinas técnicas, já numa perspectiva de “currículo integrado” baseado na pedagogia das competências.

Ainda tocada com a perspectiva da inclusão social explicitada no documento citado, e, verificando as práticas educativas institucionais, fui despertada para uma inquietação que originou essa pesquisa de tese: em que medida, uma política pública dessa envergadura, implementada em um Estado como o Maranhão, historicamente marcado pelas desigualdades de toda a ordem, tem possibilidades de concretizar seu objetivo institucional de “incorporar setores sociais historicamente alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (MEC, 2008c, p.23)?

Essas indagações foram amadurecidas durante esse período de estudos do doutorado, a partir das leituras das disciplinas, das orientações, das discussões do grupo de pesquisa. Um caminho de descobertas, aprendizados sobre a relação educação e trabalho, sobre a educação profissional, sobre o saber escolarizado que visa a formação dos “que vivem do trabalho”(Antunes, 2005), que culminou com a

escolha mais consciente do referencial de análise, qual seja; o materialismo histórico e dialético, no sentido de apreender e compreender a realidade nas suas complexas e contraditórias relações, voltando o olhar para a apreensão da escola enquanto fração da sociedade comprimida na aparência institucional.

A escola que vislumbramos e acreditamos não é a escola reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais, mas a escola que produz condições para que o aluno possa refletir criticamente sobre essa sociedade; um local para experimentar situações sociais novas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos, nos seus mais diversos aspectos e que promova mudanças através da socialização do conhecimento, buscando a sua autonomia intelectual e moral (Gramsci, 2014; Manacorda, 2013).

Neste sentido, a perspectiva do conceito de inclusão social adotada em nossas análises, a partir da relação educação e trabalho, não está associada a uma adequação e incorporação dos sujeitos à ordem estabelecida do capitalismo de forma subalterna ou limitadora, visto que esta, pela própria natureza do sistema capitalista, é excludente. Este sentido de conformação e adequação é apontado como sendo o mais presente nas diversas políticas públicas, que de modo contraditório trazem o discurso da inclusão atrelado à continuidade das relações sociais vigentes, sem dar possibilidade de transformação social. (KUENZER; MARTINS, 2002)

Nesse modo de produção, a categoria trabalho é identificada tanto como um lugar de inclusão como de exclusão. Ser incluído nesse processo significa estar na cadeia produtiva, dentro do que é esperado pela sociedade burguesa e pelas famílias, e em muitos casos a escola reproduz as condições de fragmentação do conhecimento e de hierarquização dos saberes, e conseqüentemente, das especializações profissionais. No outro sentido, estar excluído é estar ausente desse processo, tendo conseqüências no próprio sentido de ser cidadão e contribuir com a sociedade (STOER, MAGALHÃES & RODRIGUES, 2004).

A lógica analítica assumida é que a escola, enquanto *locus* privilegiado de produção de conhecimento, pode ser instrumento para que os sujeitos consigam identificar, reconhecer, compreender e superar as determinações próprias do sistema, e a partir dessa consciência sejam estabelecidas “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social (GRAMSCI, 2014, p. 40), desenvolvendo a responsabilidade autônoma nos indivíduos, caracterizando assim a escola criadora.

Por essas razões, fizemos um recorte teórico no estudo de nosso objeto a partir das concepções de Antonio Gramsci, tomando como principal eixo de análise a noção de educação, notadamente a educação escolar, entendida aqui como uma instância da sociedade civil que pode desempenhar a função importante, junto a classe trabalhadora, de contribuir para a autonomia intelectual e moral de seus integrantes, contrapondo-se à visão fragmentada de mundo. Dessa maneira, a educação pode contribuir para a autonomia moral e intelectual de determinado grupo social, neste caso, a classe trabalhadora; de modo a apreender a disputa entre projetos pedagógicos distintos, na defesa de um ensino “desinteressado”¹ que promova uma formação ampla e integral dos estudantes como instrumento das classes subalternas

¹ Gramsci no Caderno 12 faz uma análise da situação da educação na Itália, a partir da Reforma Gentili. Coloca a existência de uma divisão fundamental da escola em clássica e profissional. A primeira destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais e a segunda; às classes instrumentais. O desenvolvimento econômico e industrial da Itália fez nascer a escola técnica, mais identificada com a questão profissional, e que trouxe desafios à denominada “escola clássica”, pois a formação oferecida não atendia às novas demandas. Gramsci observa, então, o estabelecimento de uma crise, a qual propõe como saída “uma escola única, humanista, formativa”(GRAMSCI, 2014,p.34), que equilibre a formação técnica e o desenvolvimento da capacidade intelectual. Desse modo, o ensino desinteressado constitui-se uma abordagem do saber que não seja prontamente manual, prático, aplicável, mecânico, típico da formação para o trabalho simples, mas que incorpore elementos da cultura clássica, que são importantes na construção de um perfil de indivíduo mais apto à compreensão da realidade, à produção do conhecimento.

na construção de sua emancipação, a partir da consciência de sua condição social e das possibilidades de erguer uma sociedade de novo tipo.

Esse referencial de análise, que não pode ser descontextualizado do momento registrado pelo pensador sardo, orienta-nos na busca por indicações de como a escolarização formal pode ser interessante para o trabalhador. Como sabemos, no Brasil, o ensino profissional realizado nas Escolas de Aprendizes Artífices, foi destinado às classes populares, aos “os desfavorecidos da fortuna”, como política assistencialista e forma de disciplinamento social. Ao longo do tempo e em virtude das políticas educacionais governamentais destinadas a essa modalidade de ensino, acabou por se cristalizar um “*locus*” de formação, identificado socialmente com as classes menos favorecidas.

Entretanto, é fundamental registrar contraposições a essa visão cristalizada e divulgada no meio acadêmico sobre a origem e objetivos do ensino profissional, conforme nos coloca Moraes (2001), sobre a origem e objetivos das tentativas de organização do ensino profissional. Conforme a autora, os republicanos históricos, pertencentes às facções do grande capital cafeeiro oriundas do Oeste paulista, organizaram o ensino profissional ainda no período imperial, de forma privada, no intuito de prover a mão de obra qualificada para os empreendimentos industriais, notadamente os ligados aos serviços de infraestrutura, transportes e edificações, que passaram a utilizar tecnologia importada naquele momento histórico de expansão das relações sociais capitalistas.

Desta feita, quando do surgimento, em 1909, da instrução profissional oficial em 19 estados da federação financiada pelo governo federal, já se havia percorrido um longo caminho de construção das bases do ensino profissional, através de escolas como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Engenharia do Mackenzie College; financiadas pelas elites liberais, que direcionaram inicialmente sua formação para os estrangeiros.

A iniciativa do governo federal em 1909 dirige-se a públicos diversos e com objetivos diferenciados, de acordo com o perfil econômico e social da região onde se localizavam. Predominava no discurso legal a visão assistencial aos pobres, em contraposição aos objetivos da burguesia paulista emergente de “institucionalizar a formação profissional de modo a qualificar trabalhadores nacionais para setores econômicos que então se modernizavam (MORAES, 2013,p.983).

Essa diferenciação estava associada a um desenvolvimento urbano e industrial desigual das várias regiões brasileiras, concentrando-se o sua expansão mais rápida e homogênea no sudeste e Sul do país. O capitalismo brasileiro, herdeiro de uma tradição agrária e escravista, demonstrou-se bem diverso de sua forma de implantação em países europeus, o que acarretou a necessidade de formação dos quadros operários, pelos industriais brasileiros.

Na esteira dessas transformações, e alinhado com a onda desenvolvimentista, vemos o estado brasileiro a partir da década de 1930 como uma figura central desse processo, impulsionando o parque industrial brasileiro e incentivando a formação de trabalhadores para a indústria.

A incorporação de vários benefícios trabalhistas pelo Estado Novo, foi seguido por um aparelhamento dos sindicatos e limitação de sua atuação, bem como de inúmeros acordos com os setores empresariais e com alguns setores da Igreja, visando uma ação “anticomunista” e a contenção de movimentos grevistas.

Nesse mesmo período temos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico; e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que defendia uma educação igualitária para todos.

Essa imbricação entre o estado e os empresários durante o período ditatorial do Estado Novo favoreceu o nascimento de um sistema paralelo de formação profissional, coordenado pelas lideranças patronais, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942 (MANFREDI, 2002). Essa instituição, que seria o

nascedouro do nosso conhecido sistema 'S', foi seguido pelo SENAC (1943) e foi fruto de um longo processo de consolidação dos processos pedagógicos defendidos por Roberto Mange e pelos liberais reformadores, representantes dos setores industriais paulistas (MORAES, 2001).

Essas instituições estavam no bojo das reformas promovidas pela Reforma Capanema, que instituiu as Leis Orgânicas da Educação Nacional que dentre outras medidas, "organizou a educação nacional considerando as necessidades da emergente indústria nacional." (MOURA, 2012).

A lei estipulava mudanças a partir da conclusão do ensino primário: é reforçada a estrutura dual do ensino médio- o ensino propedêutico, para as elites, preparatório aos Cursos Superiores, e o ensino técnico, que é promovido a Ensino Médio, e organizado também em dois ciclos e de acordo com as áreas de produção e da burocracia (industrial, comercial e agrícola), além da Escola Normal. Não era permitida a passagem de alunos de um ramo para outro do Ensino Médio. Além disso, os alunos oriundos do ensino dos ramos profissionais podiam acessar o ensino superior, com alguma dificuldade, desde que dentro da mesma área de formação. Na prática, inviabilizava o acesso a esse nível de ensino.

Essa escola rigidamente dual, reprodutora das desigualdades sociais, perdurou até os anos 1950, mesmo com ardorosos defensores da unificação da escola secundária, democrática, de formação comum a todos, como Anísio Teixeira.

As lutas pró-democratização após a derrocada do Estado Novo foram ricas em embates e disputas sobre projetos de sociedade e propostas educativas para o ensino profissional. Dentre essas disputas destacamos a reivindicação das camadas populares por uma equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional e uma ampliação do acesso e direito à educação pública. Na outra ponta, observa-se a proposição de mais oferta de ensino através da iniciativa privada, mas com financiamento público, reflexo do fortalecimento do sistema 'S' e de sua atuação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) é gestada em meio a essas discussões e consegue avançar no sentido de promover a equivalência entre o ensino médio e o ensino profissional, permitindo o acesso ao ensino superior de todos que cursassem essas modalidades; embora mantivessem na prática a dualidade estrutural, pois “a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos no acesso ao ensino superior, e os cursos profissionalizantes seguiram privilegiando os conteúdos vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos (MOURA, 2012).

A implantação da ditadura civil-militar no país se dá em um momento em que o capitalismo vive uma fase de expansão no mundo todo, o que coloca o país em um movimento de abertura ao capital externo, investimento em grandes obras, e uma tendência a posicionar-se no cenário mundial como uma nação desenvolvida. Esse movimento é conhecido como “milagre brasileiro”, o que demandou um investimento em mão de obra qualificada. No âmbito da educação profissional vemos o surgimento de programas como o PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra), que ofertou cursos de curta duração, com conteúdo reduzido, numa perspectiva tecnicista e orientado ao mercado.

Esse cenário é corroborado pelas concepções desenvolvimentistas e de modernização associadas à ideia de industrialização, em contraposição ao arcaico, representado pela tradição rural; conjugadas a uma intervenção cada vez mais acirrada dos mecanismos internacionais na proposição de políticas educacionais. Nesse sentido, orientados pela teoria do capital humano, que dava o respaldo para a formação em massa e de forma acelerada, como modo de garantir mão de obra qualificada e apta ao mercado competitivo, ou seja, a educação como “produtora de capacidade de trabalho”(FRIGOTTO, 2010a) os governos puderam investir em políticas educacionais voltadas para a empregabilidade, sob o discurso do crescimento econômico e combate à pobreza.

Neste contexto, temos a promulgação da Lei 5.692/1971 que torna compulsória a profissionalização no então denominado ensino de 2º grau. Essa medida visava, dentre outras coisas, refrear o anseio popular de ascender ao ensino superior, fornecendo-lhe, supostamente, instrumentos para acessar o mercado de trabalho. Entretanto, a reforma não foi massificada; os estados não conseguiram implantar em todas as escolas esse modelo educacional, e o currículo foi empobrecido de conteúdos, para atender a formação alinhada ao mercado de trabalho. Contraditoriamente, a lei que poderia ampliar a formação do trabalhador, destituiu a sua formação de elementos importantes ligados à base científica, limitando o acesso a conhecimentos mais amplos inerentes ao mundo do trabalho.

Em consequência, tivemos um esvaziamento da função da escola pública de 2º Grau que não se transformou em profissional e nem atendia à formação propedêutica. Por outro lado, foram mantidas as redes de ensino profissional, e as escolas técnicas federais e estaduais mantiveram sua qualidade na oferta de ensino, uma vez que já possuíam estrutura adequada e corpo docente qualificado, diferentemente das escolas de 2º Grau (MORAES, 2013; MOURA, 2012). Opera-se aqui o que Moraes (2013) denomina de “dualidade invertida”, pois em decorrência da seletividade para a entrada nas escolas técnicas estaduais e federais, através de ‘vestibulinhos’, a grande maioria da população pobre não consegue ter acesso, permanecendo nas escolas de 2º Grau de ensino regular, que estão nesse momento enfrentando dificuldades para manter a qualidade de ensino.

No âmbito da rede de escolas particulares, a reforma não chegou a ser implantada, com alegação de que teria um alto custo, além da grande pressão da classe média com a migração de alunos das escolas públicas para as escolas privadas, a fim de garantir que seus filhos tivessem uma formação que os permitissem acessar o ensino superior.

Constata-se que a dualidade estrutural da educação demarca o caráter produtivo, seletivo e excludente da escola para a grande maioria dos setores

populares, conforme nos coloca Frigotto (2010a), uma vez que a formação destinada ao jovem trabalhador possibilitava-lhe as condições mínimas para sua subsistência a partir de uma atividade laboral, em vez de dotá-lo de condições de avançar em sua escolaridade, uma vez que a limitação na aquisição do saber formal (com subtração de conteúdos disciplinares) coloca obstáculos para o prosseguimento de estudos em nível superior e/ou para a inserção e mobilidade no mercado de trabalho.

O longo caminho de transição percorrido pelo país para a reconquista da democracia foi marcado por intensas disputas entre projetos societários e, consequentemente, entre políticas educacionais.

As disputas davam-se em torno da retomada da qualidade da educação pública e da sua gratuidade, bem como da perspectiva da educação como direito subjetivo, que contrapunha-se à crescente privatização da educação, surgida em consequência da deteriorização imposta pelas políticas educacionais equivocadas da Lei 5.692/1971. No campo da educação profissional, a discussão estava relacionada à superação da dualidade entre formações, visando a integração da educação profissional à educação básica. O contexto era também o da crise mundial do capital, assumindo hegemonia a tendência neoliberal nas agendas governamentais, com mudanças na configuração do Estado brasileiro, na sua natureza pública, que passa a ser organizado com base na racionalidade econômica do setor privado, promovendo os ajustes da economia ao novo contexto econômico, acompanhado do desenvolvimento da reestruturação produtiva, com adoção das novas relações de produção baseadas na acumulação flexível.

O processo de disputas e resistências dos movimentos populares, intelectuais e sociedade civil, culminou com a promulgação da Constituição cidadã de 1988 e, no âmbito educacional, da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei 9.394/1996, que regulamentou a educação profissional, mas a colocou como um processo distinto e não articulado à educação básica. O Decreto 2.208/1997 instituído no governo Fernando Henrique Cardoso para regulamentar a LDB, ratifica a dualidade

estrutural ao cindir , de forma legal, a educação profissional da educação básica, além de consolidar o modelo das competências.

Faz-se necessário explicitar o que significa “competência” no contexto que estamos analisando. A noção de competência é originária do mundo empresarial e sua oficialização no cenário educacional brasileiro se deu a partir das reformas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique, notadamente através do Decreto 2.208/1997, Resolução CNE/CEB 04/1999, dentre outros aparatos legais. Essa noção está em oposição à noção de qualificação, conceito estudado pela sociologia do trabalho na França, em especial por Naville e Friedmann (1956;1973), que dentre outras contribuições apreendem a qualificação profissional como relação social² que, nos países de Bem-estar social (como França e Inglaterra, por exemplo), foi construída pelos trabalhadores junto às suas entidades representativas e o patronato, no âmbito do processo de negociação coletiva, relacionando formação, carreira e remuneração, e traduzindo uma dada correlação de forças na definição do lugar de determinado posto de trabalho e de sua remuneração na classificação das profissões. A qualificação começa a ser questionada quando das transformações no mundo do trabalho em decorrência da globalização, da financeirização e das introdução das mudanças tecnológicas, que afetam as relações de trabalho e, por conseguinte, a formação profissional. O surgimento de outro modelo de produção, no caso o modelo japonês, que se caracteriza por ser mais dinâmico, flexível e versátil, tornou necessário um tipo de trabalhador que atendessem às novas exigências e se adaptasse com celeridade às diversas situações e desafios da fábrica e aponte soluções para os mais diversos problemas, um trabalhador *polivalente*. Neste contexto de rápidas

² Importante registrar que a apropriação da noção de qualificação enquanto uma construção social não chegou a ser concretizada no Brasil, face ao seu contexto sociopolítico totalmente diferenciado dos países europeus, em que não existia a liberdade sindical e tampouco a negociação coletiva. Com o início do processo de redemocratização nos anos 80 é que foi possível a organização sindical e intensas lutas para promover discussões sobre a reestruturação produtiva e seus impactos na vida do trabalhador.

transformações, o conceito de qualificação passa a ser associado ao “superado” modelo taylorista, mais rígido, e substituído pelo de competência, como aquele capaz de apreender a complexidade do trabalho flexível. A noção de competência está associada, portanto, à noção de *performance*, à capacidade de cada trabalhador em acionar seu conhecimento tácito e a sua subjetividade no desempenho do trabalho.

Quando essa noção é transposta para a escola temos a formatação dos currículos para atender a padrões verificáveis de ação em determinadas situações das corporações empresariais, estabelecendo uma subordinação direta da escola e de seus conteúdos à lógica do mercado. Além disso, constrói-se a ideia de que o trabalhador terá sempre de se “reciclar”, corroborando a lógica de uma formação focada em saberes operacionais, de resultados imediatos, e por isso, superáveis a cada mudança de referencial produtivo (RAMOS, 2011; MORAES, 2005; HIRATA, 1994).

Tal medida visava à adequação das políticas educativas ao contexto neoliberal da economia e às imposições do Banco Mundial para realização de investimentos em um tipo de ensino técnico voltado às demandas do mercado. Esse projeto foi incluído no bojo das medidas de reforma do Estado, que deveria progressivamente desligar-se de suas funções precípuas, com redução de gastos em áreas consideradas não estratégicas ou não importantes pelo Banco Mundial. A educação escolar, nesse contexto, foi chamada para referendar essas demandas, para adequar os conteúdos, métodos, objetivos de suas diferentes etapas e níveis de ensino à forma capitalista de conduzir a sociedade e o conhecimento, reforçando programas de cunho assistencialista e de caráter provisório.

Foram ignoradas, nesse processo, as demandas dos movimentos sociais populares e de educadores organizados que pensavam uma formação comum, mais ampla, integral, para toda a população, uma escola democrática, de caráter unitário,

tal como preconizada por Gramsci (2014)³. Em seu lugar, prevaleceram as resoluções de gabinete dos executivos do FMI, que defendiam as proposições do mercado. Diante desse quadro, observa-se a transferência da responsabilidade do ensino técnico para os estados, municípios e entidades privadas, o que ocasionou o sucateamento das escolas técnicas federais; bem como das Universidades públicas em todo o país.

As críticas dos setores progressistas ao Decreto e ao modelo implementado na educação profissional e às suas consequências para os trabalhadores foram aprofundadas em vários debates e seminários, que tomaram força com a eleição do metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva para Presidente da República. Essas reflexões em torno da superação da cisão entre formação geral e formação técnica, a consolidação de políticas públicas de elevação da escolaridade de jovens e adultos, de fortalecimento de diretrizes pedagógicas que pudessem viabilizar a conjugação entre trabalho, ciência, arte e cultura, culminaram com a promulgação do Decreto 5.154/2004.

Mesmo recebendo críticas quanto à forma de sua publicização (através de Decreto), o documento foi de fundamental importância para retirar o obstáculo legal à consecução do ensino médio enquanto a etapa final da educação básica, e, principalmente, para sua integração à educação profissional. No âmbito das disputas e embates, registramos a manutenção no decreto das outras formas de articulação

³ A escola unitária proposta pelo pensador sardo, em contraposição e crítica à reforma Gentili, opunha-se à separação entre escola profissional, para as classes instrumentais; e escola clássica destinada à classe dominante e aos intelectuais, que somente perpetuam e cristalizam as diferenças sociais. Além disso, os conteúdos encontram-se desconectados com a vida. Em lugar dessa escola cindida e abstrata, ele propõe uma escola que forneça aos alunos elementos para a compreensão do mundo em que vivem, a partir da luta contra folclore, da conjugação entre cultura e trabalho e da construção de uma autodisciplina intelectual e autonomia moral que equilibrem de modo justo a “capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento intelectual. Neste sentido, a escola unitária é de formação humanista e criadora, pois deverá trabalhar para a cultura geral dos jovens, buscando a elevação de sua maturidade e capacidade para a criação intelectual. (Gramsci,2014).

presentes na legislação anterior (subsequente e concomitante). Essa última pode representar, na prática, a manutenção da separação entre formação geral e formação técnica, indicando resquícios das interferências de grupos antagônicos na formulação da lei.

Além disso, a legislação avançou por garantir legalmente a possibilidade de uma formação mais geral, mais igualitária para a população, conjugando aspectos ligados ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, sendo o trabalho o princípio educativo da organização curricular. A concepção de trabalho que informa e integra os conteúdos curriculares é aquela desenvolvida por Marx em sua obra, em particular, nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844” (2015) e em “O Capital” (2012). De acordo com Marx, o trabalho é responsável pela relação do homem com a natureza e do homem com outro homem; consiste, assim, no elemento que define e transforma o homem; é instrumento de humanização, no sentido de afirmação da própria razão de ser do homem, enquanto construtor e modificador da própria realidade, das condições sociais. Nessa direção, as duas dimensões do trabalho são incorporadas, ainda segundo Marx, a dimensão histórica e a dimensão antropológica, isto é, o trabalho enquanto noção abstrata, valor de troca, e o trabalho como atividade concreta, valor de uso.

Percebe-se que a educação profissional é um campo que mobiliza intensas disputas, e não foi diferente no contexto de um governo democrático popular. Foi possível avançar em alguns aspectos, mas em outros não, havendo indícios que apontam para princípios pouco emancipatórios no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. No processo de embates, e considerando o modelo societário e de produção vigentes, não foram considerados os aspectos da formação integrada e os eixos estruturantes propostos no Decreto 5.154/2004 e no Documento-base “Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007b), resultando um texto híbrido que ainda aponta para o modelo das competências. O ganho mais

significativo deu-se nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as quais após intensas discussões conseguiu garantir um texto que vislumbra, no referido decreto, a presença de princípios organizadores da escola unitária. Nessa nova orientação, temos uma nova abordagem do currículo, na sua forma integrada, no sentido de proporcionar uma formação mais ampla e universal ao jovens.

Nesse contexto de disputas, observamos que a ascensão de um operário ao mais alto cargo do poder executivo do país, na sequência de um governo neoliberal, e ainda sob a influência de seus mecanismos de poder e de articulação, reacende as esperanças de grupos populares com a pauta de uma agenda mais voltada aos interesses do povo, bem como a efetivação das bases para mudanças mais estruturais.

Nessa perspectiva, temos como pano de fundo, e ao mesmo tempo, como referencial de análise, a constituição de política pública por um governo democrático popular, que fez a opção inicial por investir em políticas sociais (re) distributivas e reparadoras, visando a retomada do desenvolvimento. Entretanto, está situado em um contexto capitalista, de tendência neoliberal, onde são travados difíceis embates no sentido de garantir a dominância dos direcionamentos das políticas.

O governo Lula e sua disposição de investir em medidas de proteção social e políticas nacionais populares sucede a um processo, iniciado nos anos 1990, com uma forte presença neoliberal, caracterizado por políticas de privatização, reestruturação produtiva, aumento da exploração da força de trabalho e financeirização do capital em escala mundial, também presentes nos governos Collor e FHC (ANTUNES, 2009).

A ideia de colocar o país de modo definitivo entre as grandes nações, passava pela necessidade de investimento em desenvolvimento científico e tecnológico, como forma de alavancar o país, assim como pelo incremento da produção e do consumo de massa (ARAÚJO, 2013). Além disso, tornava-se premente a elevação e melhor distribuição de renda, traduzida por fomento ao acesso ao consumo e ao crédito; e em programas de transferência de renda, notadamente o Bolsa Família, como vetores de políticas públicas articuladas entre os diversos ministérios.

Seu governo, ocorrido no período de 2003 a 2010, suscitou análises durante e notadamente depois de sua consecução, das mais diferentes correntes, dentre os que o apoiavam ou que deixaram de apoiar em determinado momento do processo por diferentes razões. Considerando as expectativas dos grupos que apoiaram e definiram a chegada de Lula ao governo federal, as análises buscaram apreender a tônica das políticas sociais e econômicas de seu governo, no sentido de definir a postura governamental em relação ao mercado, os seus mecanismos e representantes, bem como os seus reflexos na população mais carente, dentro de um contexto de capitalismo dependente.

Singer (2012) registra em sua análise que a política do governo Lula, a partir de 2003, voltada para o combate a pobreza, “sem o confronto com o capital”, através de programas como o Bolsa Família, fez a adesão de uma camada da população mais pobre que ele denominou “subproletariado”⁴ ao projeto petista, gerando um “realinhamento eleitoral”⁵ no ano de 2006, que ocasionou a adesão de parte da classe média e da classe mais alta ao projeto do PSOL, de Heloísa Helena, e ao PSDB de Geraldo Alkmin, ocasionando a nítida separação entre ricos e pobres e o surgimento do lulismo.⁶

⁴ Expressão que ele toma de Paul Singer (Dominação e desigualdade. Estrutura de classe e repartição da renda no Brasil, 1981) para caracterizar a parcela da população que tem renda até dois salários mínimos (empregados domésticos, assalariados de pequenos produtores diretos e trabalhadores destituídos das condições mínimas de participação na luta de classe- SINGER, 2012, p.77)

⁵ Segundo o autor, expressão elaborada nos EUA para designar a mudança de parcelas do eleitorado que podem determinar uma agenda de longo prazo.

⁶ O Lulismo é “o encontro de uma liderança, a de Lula, com uma fração de classe, o subproletariado, por meio de programa cujos princípios foram delineados entre 2003 e 2005: combater a pobreza (...), por meio da ativação do mercado interno, melhorando o padrão de consumo da metade mais pobre da sociedade, que se concentra no Norte e Nordeste, sem confrontar os interesses do capital” (SINGER, 2012, p. 15-16)

O lulismo então vai buscar a aceleração do crescimento econômico com diminuição da desigualdade a partir da integração do subproletariado à condição de proletariado, via emprego formal (aumento da geração de emprego e renda), incremento do mercado interno através do incentivo ao consumo; valorização do salário mínimo. Entretanto, segundo ele, essa ação consistiu em um reformismo fraco, que ao se estender no tempo, perde força de mudança estrutural, uma vez que não enfrentou o capital com medidas como a tributação das fortunas, revisão das privatizações, redução da jornada de trabalho, desapropriação de latifúndios, diminuição de juros do setor financeiro, lutas em torno da defesa da manutenção da regulamentação do trabalho (SINGER, 2012).

O lulismo viveu o signo da contradição, representou conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança (SINGER, 2012, p. 9), pois ao pagar-se “juros altos aos donos do dinheiro *ao mesmo tempo* aumenta-se a transferência de renda para os mais pobres; (...) financia-se simultaneamente, o agronegócio e agricultura familiar” (SINGER, 2012, p.202; grifos do autor).

Na análise de outros momentos dos governos petistas, Singer (2016) reforça sua interpretação sobre o desenvolvimentismo no governo Lula e sua extensão ao governo Dilma, registrando o caráter pendular que o caracteriza, pois ao mesmo tempo que buscou favorecer as camadas populares, também contribuiu com as demandas do capital, acirrando os antagonismos de classes.

Boito Jr. (2013) empreende críticas à análise de Singer ao argumentar que, ao contrário do que é sustentado por ele, o movimento do governo petista em direção a satisfazer as necessidades do subproletariado e, portanto, de colocá-lo como centro do poder é bem menor do que as investidas e benefícios para o setor produtivo e para a burguesia interna, caracterizando o que ele denomina de “neodesenvolvimentismo”⁷. De acordo com Boito, mesmo recebendo as *benesses*

⁷ Programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal, ainda vigente no país. Trata-se do

governamentais, essa burguesia interna não apoiou o governo do PT (Partido dos Trabalhadores), por ter parte de suas reivindicações preteridas e, por isso, anseia a volta do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) ao poder e a vigência do neoliberalismo extremo. Segundo ele, por causa das pressões e com o objetivo de manter-se na condução do processo, a burguesia interna compõe uma frente com o movimento sindical e popular, que mesmo sendo a grande parcela de força, não define os rumos da luta. É nessa zona de desequilíbrio e forças antagônicas que o governo Lula teria conduzido a sua gestão.

Sader (2013, p.138) analisa os governos petistas como “pós-neoliberais” por apresentarem “elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal - de Collor, Itamar e FHC- e pelos elementos que tem em comum com outros governos da região”. Para ele, o governo foi “indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda”, em oposição ao “Estado mínimo e da centralidade do mercado”, propugnados pelo neoliberalismo. Segundo esse autor “Lula deu prioridade as políticas sociais e aos projetos de integração regional” (cooperação eixo Sul-Sul), que transformaram a imagem do país e permitiram a reinserção do país no cenário internacional, caracterizando um governo de resistência e ruptura com o modelo neoliberal ainda presente em escala mundial. Ele aponta que não é suficiente resistir ao neoliberalismo e à sua política de centralidade do mercado, mas perceber essa fase de transição como um momento de construção de projetos de sociedades “justas, soberanas e solidárias” (SADER, 2013, p. 141), que contemplem acesso de todos aos direitos sociais fundamentais e o direito à expressão.

desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico. O prefixo “neo” é somente para diferenciar do desenvolvimentismo dos anos 1930-1980 e traz diferenciações com relação ao mesmo, como a diminuição do crescimento econômico, porque está limitado ao capital financeiro internacional, concentra-se em atividades econômicas que não exigem grande investimento e uso de tecnologia e processos industriais complexos (especialização regressiva), que implica em desaceleração da indústria e crescimento tecnológico, e suas ações são mais voltadas para o mercado externo, as exportações. (BOITO Jr., 2012)

As análises nos dão a tônica de quão complexas e antagônicas foram as disputas naquele momento em que se sobressaíram, na primeira gestão do governo democrático-popular, as políticas sociais.

Nesse sentido, tendo como norte a concepção de “estado ampliado” de Gramsci, situamos nossa análise na perspectiva de um estado que pretendeu caminhar para estabelecer um consenso entre as distintas classes sociais, para consolidar sua hegemonia e modelo de gestão, e manter-se dominante e dirigente. Aqui, a constituição de uma política pública educacional que apresenta indícios de contra-hegemonia⁸ à concepção neoliberal, uma vez que aponta para um novo cenário de atuação da escola profissional.

É nesse contexto plural e ambíguo de atuação do estado brasileiro, que ocorre o surgimento da rede federal de educação profissional e tecnológica no ano de 2008, tendo como figura central da sua concretização os Institutos Federais, com a “missão” de promover a educação profissional comprometida com a superação da “escola dual e fragmentada”, “estabelecendo o diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho”(BRASIL, 2008c,p.29). É seu objetivo localizar os institutos em locais distantes dos grandes centros, no sentido de ampliar a oferta de ensino

⁸ Para entendermos o uso que fazemos do termo “contra-hegemonia” é necessário lembrar a noção de hegemonia em Gramsci é a capacidade de determinado grupo social, classe ou fração de classe conjugar direção e domínio sobre os demais grupos, a partir do consenso e da coerção, ou seja, tem que possuir “direção intelectual e moral” sobre os demais grupos. O locus privilegiado do exercício da hegemonia é a sociedade civil, pois aqui se travam os embates ideológicos, e lutas para conquista ou manutenção da hegemonia, e seu principal articular é o intelectual orgânico, que age para sedimentar a ideologia das classes dominantes, através das organizações da sociedade civil (Igrejas, escolas, sindicatos, partidos, etc). Neste sentido, a contra-hegemonia é o movimento gerado pela percepção, nas classes subalternas/dominadas, da sua condição de classe, percepção que vai além da esfera econômica, e se insere no coletivo, no sentido ético-político. Neste sentido, a ampliação da auto-percepção faz com que a classe subalterna supere o senso comum e construa novas formas ideológicas de tornar-se dirigente e dominante. Dessa maneira, o sentido que empregamos acima denota a postura de uma política que apresenta pressupostos ideológicos que se contrapõe ao modelo neoliberal, ainda vigente, por considerar a educação como fator de autonomia e autodeterminação da sociedade. (GRUPPI, 1978; PORTELLI, 1977; LIGUORI & VOZA, 2017)

médio e contribuir para uma nova identidade dessa etapa de ensino. Os propósitos assinalados nos remetem a uma concepção de política pública que propõe responder a alguns dos anseios de formação que interessa à classe trabalhadora, no sentido de possibilitar-lhe instrumentos científicos sistematizados para a apreensão crítica da realidade, natural e social, de modo a contribuir para a construção de sua autonomia intelectual e política em relação aos poderes existentes. (FERRETTI, 2009; MORAES, 2006; KUENZER, 2000; RAMOS, 2010).

Além disso, a política educacional é colocada como política pública, articulada com outras iniciativas de redistribuição de renda e de inclusão social, o que pode nos indicar uma tentativa de substituição da “multiplicidade de políticas públicas de caráter provisório e assistencialista, fragmentadas em vários ministérios no nível central do governo” (MORAES, 2006)

Destarte, empreendemos nossa pesquisa sobre essa política pública a partir de um recorte da sua implantação no estado do Maranhão, reconhecidamente uma unidade da federação com baixíssimos índices educacionais e sociais, nos *Campi* instalados na Fase 1, que ocorreu entre os anos de 2006 a 2009.

Nosso objetivo geral é analisar o IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão) como uma política pública de educação profissional a partir de suas práticas pedagógicas e de gestão voltadas para os Cursos Técnicos Integrados, visando compará-las à intencionalidade do discurso governamental que as fundamenta, tendo como referência a inclusão social, sem perder de vista a especificidade econômica, política e social da região.

Desse objetivo geral decorreram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os documentos que norteiam a prática educativa do IFMA para os Cursos Técnicos integrados (Base Legal, diretrizes curriculares, projetos educacionais, práticas curriculares, PDI, dentre outros);

- Identificar os diversos programas e projetos desenvolvidos pelo IFMA buscando observar sua adequação às diretrizes legais, os arranjos produtivos locais e à responsabilidade social;

- Verificar as práticas educativas no que diz respeito à operacionalização da superação da dicotomia teoria e prática na educação profissional, com vistas à (re) construção de saberes e autonomia intelectual, ética e de ação.

- Analisar comparativamente os dados sociais e educacionais dos alunos e egressos dos *Campi* estudados, buscando traçar uma relação entre conhecimento, mundo do trabalho e inclusão social.

Neste percurso, buscamos nos apropriar de outros estudos já realizados sobre os Institutos Federais, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e principalmente no acervo do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), basicamente no repertório de teses, produzidas no período de 2010 a 2015, dentro dos marcadores “institutos federais”, “Cursos integrados”. A escolha desse repositório foi baseada na dimensão do seu acervo, composto de maneira interativa dentre os Programas de Pós-Graduação do país, e pela disponibilização dos textos completos das teses.

A análise tem como principais preocupações o exame da nova institucionalidade e do espaço social em que as escolas estavam instaladas; dos desafios na construção dos currículos integrados, de sua compreensão pela comunidade escolar, e das formas de apreensão da relação entre educação e trabalho; bem como das experiências de implantação de um Campus específico.

No estudo empreendido, buscamos descrever a evolução da implantação dos cursos integrados em cinco novas unidades que, instaladas em municípios de realidades socioeconômicas semelhantes e regidas por uma mesma legislação, trilharam caminhos de construção distintos, bem ao modo do que se espera das

instituições escolares, pois estas refletem a realidade na qual estão instaladas, as vivências das comunidades, os embates e desafios que lhe são peculiares.

Nossa pesquisa tem como foco os destinatários centrais da política e estudo de como e por quais mecanismos a presença do IFMA na região pode reverberar a intencionalidade de sua instauração, qual seja, a inclusão social dos alunos, a partir da apropriação do conhecimento e de seu reconhecimento social. Nesse percurso, procuramos não perder de vista as contradições presentes na formulação dos documentos, suas omissões e ambiguidades, elementos importantes na análise, conforme nos alertam Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Ao buscarmos retomar o processo de instauração da política intentamos reconstruir os embates, disputas e contradições inerentes à transposição dos objetivos planejados para a concretude institucional. Nessa análise, optamos por não perder de vista as condições objetivas, as condições humanas, mas principalmente, a resistência institucional à mudança, que foi a marca dessa ruptura paradigmática na constituição dos Institutos.

Essas alternâncias, (re) construções, impasses e permanências são explicitadas no decorrer da narrativa, buscando indicar em que medida o estudo nos ajuda a compreender o Ensino Médio Integrado enquanto etapa importante no processo de formação dos jovens, que buscam na escola pública um local de oferta qualificada de ensino, em cidades nas quais, por muitos anos, foi negado o direito constitucional à educação com qualidade social.

Ao discorrermos sobre o processo de implantação da política buscaremos avaliar possíveis impactos na vida dos discentes e da comunidade, considerando um dos objetivos mais latentes dos Institutos Federais, qual seja, o desenvolvimento social das comunidades que o acolhem, a partir da produção e disseminação do conhecimento científico e tecnologias sociais, bem como indicar os desafios que a nova institucionalidade trouxe para a gestão e a comunidade escolar.

Nessa caminhada, procuramos relacionar o local e o geral, situando as experiências de cada Campus no contexto do Instituto Federal como um todo, respeitando a autonomia que lhes foi dada por lei, mas vislumbrando a organização sistêmica institucional.

O estudo avança por fornecer uma análise do processo de implementação da política em um estado federativo com imensas necessidades educativas, a partir da narrativa daqueles que participaram da implantação, que vivem/ viveram os desafios e embates de sua concretização em territórios distantes e acomodados às determinações e desmandos dos grupos oligárquicos, além de promover dados para uma reflexão sobre a implantação de políticas articuladas em um país marcado por desigualdades e discrepâncias regionais tão profundas.

Neste momento de progressiva supressão de direitos fundamentais, notadamente no que se refere às garantias e direitos trabalhistas, que afetam a todos, e de maneira especial, as camadas menos favorecidas da população, o estudo resgata uma política pública que tem no seu cerne a construção de possibilidades de inclusão a partir da elevação da escolaridade, e que vem preencher uma lacuna na análise da política educacional concentrada na implantação de sua primeira fase institucional; um ciclo que completa 10 anos no ano de 2018.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utiliza métodos qualitativos e quantitativos de análise. A pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados estatísticos (indicadores sociais e educacionais), o levantamento de fontes secundárias e primárias, isto é, fontes bibliográficas e documentos textuais (documentos legais e os produzidos pela instituição analisada), além da utilização de questionários e da realização de entrevistas.

No que se refere às fontes primárias, fizemos o levantamento, leitura e análise da legislação federal relativa à educação profissional, e em especial da política

educacional pesquisada, dentre as quais destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos, Leis e Portarias atinentes à educação técnica e profissional, Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Técnico, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No que tange à legislação e documentação institucional, coletamos e analisamos os seguintes documentos: Estatuto e Regimento; Planos dos Cursos Técnicos Integrados, Planos de Desenvolvimento Institucional (dos anos de 2009-2013 e de 2014-2018), Projeto Político Pedagógico Institucional, Editais de seletivo de alunos para os Cursos Técnicos, Normas e Resoluções internas relativas aos cursos Técnicos Integrados.

Utilizamos fortemente as bases estatísticas do Censo da Educação Básica (anos de 2008 a 2016), disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). No caso em apreço, esses dados consistiam em enormes arquivos no formato CSV⁹. Em um arquivo desse tipo temos, em cada linha, campos separados por um caractere especificamente destinado para isso. Tratar os dados pressupõe ser capaz de encontrar, em cada registro, a informação que se busca, o que aqui se configura como acessar precisamente o campo correspondente no registro, o que por sua vez implica em relacionar a posição do campo no registro e seu significado. Felizmente, o INEP disponibiliza um “dicionário” em sua base de ajuda para cada arquivo, indicando o significado de cada campo em cada registro. Fizemos a leitura¹⁰ do “dicionário” e interpretamos os campos. A grande dificuldade

⁹ CSV é um formato basicamente universal para representar em texto plano (simples) grandes massas de dados na forma de arquivos que são sucessões de linhas: cada linha representa um “registro” de informação formado, por sua vez, pela concatenação de um certo conjunto de campos.

¹⁰ Toda a programação necessária para o tratamento computacional dos dados foi feito no ambiente Linux, que é um sistema operacional caracterizado por ser livre e por ter uma abundância de ferramentas destinadas a tarefas acadêmicas e de desenvolvimento. Neste caso, para construir os “programas” que utilizamos para processar os dados, usamos a linguagem de programação AWK. A escolha se baseou em critérios técnicos considerando a complexidade dos layouts dos arquivos de dados e a forte adequação dessa linguagem para o processamento de informações dispostas em linhas, como no caso dos arquivos CSV.

pontual aqui é que o *layout* (estrutura de organização da informação) dos arquivos muda a cada ano, porque o INEP incorpora novas informações. Superadas as dificuldades quanto à tradução dos campos, verificamos os dados a serem extraídos e analisados a partir do número de registro de aluno, que permanece o mesmo pelo tempo que o aluno está matriculado na instituição. A partir daí, pudemos mapear toda a sua trajetória escolar e realizar os devidos cruzamentos. Isso foi possível porque essas bases trazem informações sobre o aluno (sexo, data de nascimento, cor/raça, entre outras) e sobre a matrícula naquele ano (tipo de turma, modalidade de ensino, série, entre outras)

A pesquisa incluiu como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários, constituído por questões abertas e fechadas, para alunos -- cursantes e egressos -- (Apêndice A) e para docentes (Apêndice B), de acordo com critérios que serão explicitados a seguir.

O universo da pesquisa corresponde aos cinco *campi* do IFMA implantados na Fase 1 (São Luís Centro Histórico, Santa Inês, Açailândia, Zé Doca e Buriticupu) da expansão da rede federal no Maranhão, ocorrida entre os anos de 2006 a 2009, alunos (cursantes e egressos), docentes e gestores.

Consideramos em média, por campus, a existência de 400 alunos e de 40 docentes. Daí, chegamos a dimensionar as amostras como sendo 323 alunos e 131 docentes. Com esses números, consideramos as técnicas básicas da Estatística para dimensionar amostras destinadas a estimar proporções populacionais. Especificamente, precisamos levar em consideração:

N : o tamanho do universo considerado

Z : a quantidade de desvios padrões que aceitamos para alcançar o nível de confiança desejado (isto é tabelado), onde o nível de confiança é tipicamente 90%, 95% ou 99%.

e : margem de erro máxima admissível

p : uma espécie de “palpite” inicial sobre a proporção que se almeja estimar (na prática, usamos o pior caso, $p = 50\%$)

Com essas informações a fórmula¹¹ que dá o tamanho da amostra é

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

Considerando os nossos específicos valores de N , em cada caso, como sendo, $N=2000$ e $N=200$, chegamos a estipular que uma amostra suficiente (com nível de confiança de 95%) seria de 323 alunos e 131 docentes.

Da aplicação dos nossos questionários, obtivemos respostas de 1336 alunos e 132 docentes. O formulário correspondente ao questionário foi disponibilizado *online* e, em algumas situações críticas, por conta de problemas de conectividade e desmobilização da comunidade acadêmica por múltiplos motivos, optamos por aplicar presencialmente o questionário (formulários impressos), com posterior digitação dos dados.

As tabulações e cruzamentos foram feitos, também, por meio de scripts baseados em AWK sobre plataforma operacional Linux.

Para aprofundamento de alguns dados relevantes colhidos nos questionários realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos, docentes, gestores (da Reitoria e dos *Campi*) e técnicos ligados ao ensino. Foram realizadas onze entrevistas com gestores, cinco entrevistas com docentes; cinco entrevistas com técnicos e cinco entrevistas com alunos, conforme roteiros de entrevistas dos apêndices C, D, E, F, G, H.

Utilizamos as seguintes legendas para identificação do segmento entrevistado:

GME - Gestor do MEC

GR- Gestor da Reitoria

¹¹ Fórmula para cálculo amostral, conforme LEVIN (2012)

GC- Gestor de Campus

DOC- Docente

AL- Aluno

TE-Técnico em Educação

Ao longo do texto, quando registramos os depoimentos colhidos das questões abertas dos questionários em forma de citação, fazemos a referência com as siglas acima, seguidas da letra Q (questionário) e o registro numérico gerado automaticamente no banco de dados (Por exemplo: ALQ123, DOCQ321).

Para tabulação das respostas às questões abertas, procedemos a leitura minuciosa para extração de descritores/categorias ou etiquetas (tags), a partir de palavras ou expressões mais completas que representassem o pensamento do entrevistado. A partir daí fomos catalogando as respostas nos diversos descritores, resultando, às vezes; em mais de um descritor por assertiva. Para que não perdêssemos conteúdo nas respostas, produzimos assertivas novas e generalizantes, evitando expressões soltas e descontextualizadas.

Importa-nos registrar as imensas dificuldades em acessar as fontes primárias, principalmente as que supostamente deveriam estar sob a responsabilidade do IFMA (atas de audiências públicas, editais de seletivo, dados de matrículas, dados sobre perfil étnico-racial dos alunos, planos de curso, etc). Os maiores problemas encontram-se no fato dessa documentação se encontrar pulverizada por diversos setores, e/ou de posse dos gestores e ex-gestores, que os tem em seus arquivos pessoais, o que contraria um dos princípios da administração pública, pois tratam-se de documentos públicos e não privados.

No início de nossa investigação, ano de 2014, foram feitas solicitações aos setores responsáveis pelas documentações (nos *Campi* e na Reitoria) e após longa espera, em muitos casos não obtivemos êxito. Por esse motivo, recorremos ao Sistema Eletrônico do Serviço de informação ao cidadão (E-Sic), através do Portal da

Transparência¹² para dar maior celeridade às respostas, visto que através desse instrumento a instituição é obrigada a responder em 20 dias, com direito a recursos do solicitante, caso a resposta não esteja a contento. Mesmo com esse recurso, constatou-se que a instituição não tem alguns dados catalogados, tais como o perfil étnico-racial dos alunos. Para atender à solicitação do E-sic, a Instituição enviou-nos, a partir do seu setor de Ouvidoria, os dados completos do Censo da Educação Básica do INEP, o que demandou mais tempo na extração das informações.

Verificou-se também que alguns documentos disponibilizados no sítio institucional (www.ifma.edu.br) estão com os links com problema técnico, e que mesmo informando os setores responsáveis, não foram tomadas as devidas providências.

Constatou-se também que a instituição não desenvolve política de acompanhamento de egressos, nem possui dados cadastrais atualizados dos mesmos, o que dificultou o envio e respostas destes ao questionário, limitando consideravelmente o quantitativo de sua participação.

Com base nessas dificuldades observa-se que o IFMA não possui uma política consistente e eficiente de coleta, catalogação, armazenamento e arquivo de sua documentação, indicando a necessidade de investimento nessa área visando organização e guarda da memória institucional.

Quando da extração dos dados na base do INEP, constatou-se muitas falhas humanas na inserção dos dados, gerando inconsistências no quantitativo de matrículas de algumas unidades. Essas falhas vão desde a nomenclatura errada da etapa (Ensino Médio em vez de Ensino Médio Integrado), como de não registro de turmas inteiras em alguns semestres/anos letivos.

Em meio ao processo de extração de dados da base do INEP, verificamos que a instituição alimentou a base de dados do SUAP (Sistema Único de Administração

¹² <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>

Pública) referente às matrículas, planos de curso, dados de gestão, dentre outros dados. À medida que realizávamos nossa extração de dados, conforme delineado acima, verificou-se que os dados cadastrados no SUAP estão incompletos: alguns estão disponíveis somente a partir do ano de 2010, e em alguns casos não constam dados dos cursos técnicos de nível médio, somente dos cursos de nível superior, e com inconsistências quando comparados aos dados disponíveis na base do INEP. Pelos motivos elencados, optamos por considerar somente os dados da base do INEP, por se configurarem como os dados oficiais da instituição.

2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NO MARANHÃO

2.1 HISTÓRICO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS: DISPUTAS, PERMANÊNCIAS E AVANÇOS

Muito já se registrou do percurso histórico de formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir do Decreto 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e sua consequente expansão. Não pretendemos, portanto, proceder a mais uma narrativa, mas procurar levantar, a partir de uma perspectiva histórica e sociológica, as contradições e alinhamentos no processo de implantação de uma arrojada política pública voltada para a educação profissional brasileira.

O governo Lula da Silva assume o poder no ano de 2003 amparado por forças progressistas da sociedade, dando indicações de que haveria uma abertura maior para o diálogo e a participação dos movimentos populares na formulação das políticas, apesar das forças dissonantes que compunham o governo sob o discurso da “governabilidade”.

Segundo Gentili e Oliveira (2013, p. 262), um dos grandes avanços do Governo Lula, no campo educacional, foi estabelecer uma grande frente democrática de diálogo com a sociedade civil.

A instituição de grupos de trabalho no âmbito do MEC, envolvendo um conjunto de entidades diretamente interessadas em assuntos específicos, para discutir as políticas antes de implementá-las; a constituição de Comitês de Governança em que a representação da sociedade organizada estava garantida para monitorar uma determinada política; e, por fim, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no último ano do seu mandato, são alguns exemplos desse canal de diálogo aberto e coerente com os fundamentos de uma democracia substantiva.

A ampla participação de setores populares organizados deu a esse novo momento uma tônica diferenciada, no sentido de dar voz e vez àqueles que verdadeiramente estavam engajados na luta pela efetivação dos direitos dos trabalhadores e com a garantia da democratização da educação.

Obviamente, o movimento desses novos atores se deu em meio a disputas com outros poderes e grupos já estabelecidos pela hegemonia nesse campo. Entretanto,

havia nesse primeiro momento do governo Lula uma predisposição para ser de fato um governo popular, que respondesse aos anseios dos movimentos sociais organizados.

Neste sentido, existe um movimento de repensar e reordenar a educação profissional tendo por base o trabalho como princípio educativo e uma educação integrada que possibilitasse a emancipação do cidadão trabalhador. Essa busca por uma educação profissional ideologicamente diferenciada do modelo implantado pelo Governo Fernando Henrique está amparada na perspectiva de construção de um novo paradigma de educação, assentado numa decisão ético-política de rompimento com os pressupostos de uma formação profissional voltada para a subalternidade, fragmentação do saber e separação entre a formação dos dirigentes e dirigidos.

Naquele mesmo ano de 2003, tem-se a discussão em torno dos novos rumos da educação profissional no Seminário Nacional de Educação Profissional ocorrido no mês de junho, e que tem como fruto o documento “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: Anais”. O documento explicita o novo momento do país, em que o Estado brasileiro se colocava na responsabilidade de implantar um novo modelo de desenvolvimento social para o país, comprometido com a justiça social e a distribuição de renda (BRASIL, 2003). Dessa maneira, é de fundamental importância a participação da sociedade na construção das políticas que lhe dizem respeito, levando em conta a correlação de forças entre classes sociais ou frações de classe. O Seminário contou com a participação de setores progressistas da sociedade e foi a culminância de vários processos de reflexão desenvolvidos por estes.

Os Anais dos documentos registram a preocupação em definir pressupostos e referenciais de ação, calcados no compromisso com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão e com a valorização da função docente, a partir do assumir a educação básica como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, com a democratização do acesso e garantia de permanência (BRASIL, 2003)

Para a educação profissional em especial, os encaminhamentos visavam garantir, inclusive legalmente, a sua articulação com a educação básica, numa

perspectiva politécnica; articulação com o mundo do trabalho, entendido aqui no sentido mais amplo de produção das condições materiais, bem como da produção cultural que permite ao homem intervir e criar sua segunda natureza; a responsabilização do Estado na perspectiva da educação profissional como política pública, que articula diversas políticas e programas, que vinculam elevação de escolaridade, produção de conhecimento científico e tecnológico, e desenvolvimento social.

Para compreendermos o conceito de *educação politécnica* recorreremos a Marx (2012,p. 548), que ao analisar as condições de trabalho a que estão sujeitos os trabalhadores (e as crianças, em particular) no capitalismo, de extrema subjugação e exploração, indica a necessidade de superação da divisão social do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre as classes sociais. Para tanto, coloca o papel da educação, da escola pública obrigatória, na qual a conjugação do trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, constitui-se “em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”, a “educação do futuro”. Conforme Marx (2012, p. 553), a adoção do “ensino tecnológico, teórico e prático” na escola dos trabalhadores deverá acontecer quando da tomada do poder político pela classe trabalhadora. Nesse sentido, a experiência do trabalho, somada à compreensão dos seus fundamentos e de suas peculiaridades na sociedade capitalista, comporia uma formação mais ampla do trabalhador, ao contrário da atividade repetitiva e restrita das fábricas, que disciplinava e limitava o trabalhador a “ser parcial” ao longo de sua vida. Nas “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório” (1866), Marx coloca claramente a preocupação com o trabalho infantil, o qual só deve ter vigência se for combinado com a educação. Nessa obra, há uma indicação de uma das formas que ele compreende a educação - a “instrução tecnológica”- que é aquela que conjuga a transmissão dos princípios básicos dos processos de produção simultaneamente ao aprendizado do manejo dos instrumentos de trabalho. A sua união à educação mental e ao exercício físico “levará

a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 1866/1982).

Conclui-se, dessas passagens que, para Marx, uma educação ampla que desenvolva todas as potencialidades do homem é fator fundamental para a superação da sociedade de classes.

Essas reflexões, pressupostos e encaminhamentos culminaram com a produção e publicação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997, da era do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Apesar de suas contradições (o fato, por exemplo, de ser um decreto), o documento traz avanços para a educação profissional e denota a posição política adotada por seus mentores, que afirmam que

A revogação do Decreto 2.208/1997 buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país. (RAMOS, 2012, p. 38)

Lula da Silva foi herdeiro de uma concepção de educação profissional alinhada às orientações dos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD), traduzida no Decreto 2.208/1997 que reformulou o Ensino Médio. Tal decreto “anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional, sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões produtivos de modernidade e competitividade” (MORAES, 1998, p.107). Uma concepção de educação profissional destinada a promover empregabilidade, propunha-se a responder às novas demandas do processo de reestruturação produtiva e de flexibilização do emprego. De acordo com o discurso empresarial e governamental, o novo paradigma de organização flexível do trabalho exigiria trabalhadores “polivalentes, multihabilitados, portadores de conhecimentos mais elevados e de traços comportamentais requeridos pelo trabalho participativo, cooperativo” (MORAES, 2001, p.18).

A feitura e discussão desse Decreto desconheceu a participação dos sujeitos educacionais e de suas entidades representativas, privilegiando burocratas ligados aos organismos internacionais, e, ao contrário do que afirmava o discurso legal, implementou a dualidade educacional, a separação entre o saber propedêutico e o saber técnico, não reconhecendo a formação geral como importante para o trabalhador e instituindo processos de qualificação aligeirados baseados no modelo das competências¹³. Dessa maneira, o referido decreto expressa retrocesso na educação profissional, uma vez que retira a possibilidade da organização do ensino médio que integre formação geral e formação profissional, capaz de propiciar formação humana integral aos trabalhadores. Em nome do desenvolvimento econômico, mais uma vez temos a educação sendo instrumentalizada e retirada do seu papel social de promotora da cidadania.

A articulação da educação profissional à educação básica, por meio do Decreto 5.154/2004, advinda da mobilização e pressão de forças sociais – movimentos populares, sindicais e associações de educadores democráticos - sobre o governo que se constituiu historicamente no campo da esquerda, assinala de alguma forma o seu posicionamento diferenciado em um cenário acostumado a medidas protecionistas de interesses das classes dominantes. Ao promover a integração com a educação básica, o decreto coloca a educação profissional numa perspectiva democratizante e democratizadora, de acesso universal, como direito subjetivo.

Apesar das críticas à forma de implantação dessa medida, ela foi fundamental para a desobstrução legal de uma série de iniciativas em termos de políticas públicas para a educação profissional. A (re) integração da educação profissional ao ensino

13 O Decreto 2.208/1997 ao definir para a educação profissional uma organização curricular própria e distinta do ensino médio e possibilitar a formação através de módulos que podem ser certificados quando de sua finalização, limita e fragmenta a educação do cidadão trabalhador por concentrá-la nas habilidades profissionais, na formação por competências e principalmente por negligenciar uma formação mais ampla, em que estejam postos os referenciais científicos necessários para a compreensão da totalidade dos processos produtivos. Essa concepção vai de encontro à própria panaceia que gerou o decreto, baseada na ideia da educação para o desenvolvimento e a empregabilidade, a partir da formação de trabalhadores polivalentes.

regular é uma das condições objetivas para que se pense na construção e implementação de um currículo integrado, no qual se possa contemplar, sem sobreposição das disciplinas, uma proposta ampla e consistente de formação humana para a classe trabalhadora, rumo à politecnia.

Na esteira do investimento no novo papel social das instituições ofertantes da educação profissional, tem-se depois de dez anos da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a partir do Decreto 5.225 de 01/10/2004, a formalização desses Centros como instituições de ensino superior. No mesmo ano, o parecer CNE/CEB 14/2004 autoriza as Escolas Agrotécnicas Federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental.

Paralelamente a esses acontecimentos, o projeto de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PLC 4.183/04) estava em andamento, em fase final de tramitação no Congresso nacional.

Lima Filho (2005), em texto que analisa as possibilidades de transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas, tal como estava em processo de acontecer com o CEFET Paraná, discute os impactos da edição do decreto, destaca a importância do ensino médio integrado e considera a sua universalização como direito básico e de cidadania; reforçando seu caráter de instrumento de democracia social e inserção no mundo do trabalho, e contemplando a noção de educação integral, tendo como eixos articuladores da organização curricular a ciência, o trabalho e a cultura. O artigo ressalta o reconhecimento da qualidade social dos CEFET's, os quais - se fossem seguir o mesmo caminho do CEFET-PR - deveriam estar atentos a vários pressupostos que pudessem garantir a continuidade da qualidade da oferta: a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a democracia interna e a autonomia, bem como a universalidade, universalização e apropriação do conhecimento científico (LIMA FILHO, 2005). A transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica se dá através da lei 11.184/2005, e abre uma

grande discussão no âmbito das instituições federais que ensejam seguir o mesmo processo.

Quando em 2005 o então Presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional previa-se a construção de 65 unidades de Ensino, incluindo os Estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, que até aquele momento não tinham nenhuma instituição federal de educação tecnológica. O objetivo geral do plano foi (BRASIL, 2005b, p. 4):

Ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, hoje composta de 144 instituições, criando mais 38 unidades entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas, que formarão e educarão cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências.

Os objetivos específicos explicitavam a intenção de implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos Estados onde ainda não existiam essas instituições, além de preferencialmente nas periferias dos grandes centros urbanos e municípios interioranos, atentos à articulação dos cursos com as potencialidades do mercado de trabalho, “com o olhar fixo na realidade local, nas potencialidades estratégicas traduzidas pelos Arranjos Produtivos Locais e no compromisso com a inclusão social dos contingentes menos favorecidos” (BRASIL, 2005b, p.7).

É importante notar que até esse momento estava mantido o modelo de educação profissional executado pelos CEFET's, reconhecidos socialmente como instituições de qualidade, estabelecendo como ação estratégica a recomposição do quadro funcional dos CEFET'S e das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) que já estavam em funcionamento, indicando a geração de 5.513 novos postos de trabalho, dos quais 2.110 seriam cargos de professor, e no aporte de R\$ 99,5 milhões para edificação (ou adaptação das unidades existentes) e equipagem das novas unidades de ensino. Esse investimento importava na criação de 74.136 novas vagas

em cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia, em aproximadamente 1.500 municípios brasileiros (BRASIL, 2005b,p.7).

Nesse projeto inicial do Plano de Expansão, foram contempladas para o então CEFET-MA, a implantação da Escola Agrotécnica Federal de São Raimundo das Mangabeiras e as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) de Alcântara, Buriticupu e Zé Doca, com previsão de liberação de recursos da ordem de R\$ 2.720.000.00 (dois milhões e setecentos e vinte mil reais), segundo o Plano de Ação da Expansão (BRASIL-MEC, 2005b).

Este projeto pode ser considerado bastante ousado por trazer em suas diretrizes a questão da autonomia dos saberes e dos educandos, bem como a tarefa de integração com o ensino médio regular.

Um dos grandes desafios dessas instituições foi, sem dúvida, a implantação e o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, criado por meio do Decreto 5.478/2005. O Decreto 5.840/2006, que o substituiu, estabeleceu novos rumos para o programa, ampliando sua oferta para instituições públicas, municipais e estaduais e instituições privadas.

A configuração do programa contemplava uma concepção avançada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois coloca seu compromisso com a elevação da escolaridade dos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade regular, considerando a EJA como direito de cidadania. Nessa perspectiva, a integração com o ensino médio, resgata a noção de formação ampliada que integra cultura, trabalho, ciência e tecnologia, visando a autonomia dos educandos.

O Decreto estipulou que o percentual de 10% (dez por cento) do total das vagas ofertadas nas instituições federais fosse destinado a essa modalidade. A inclusão dos novos atores nas escolas da Rede desencadeou uma situação, descrita por alguns docentes como desconfortável, pois reconhecidamente impositiva, o que demandou esforços de estudos, planejamento e iniciativas da Rede Federal junto aos docentes e gestores, para que houvesse um bom acolhimento desse público,

portador de especificidades sociais e pedagógicas diferenciadas, e os objetivos do decreto pudessem ser levados à cabo.

Trataremos com mais profundidade dessa questão no âmbito do Instituto Federal do Maranhão, quando falarmos sobre a sua concepção de educação profissional, notadamente com o quase desaparecimento dos cursos dessa modalidade em alguns *Campi*, como foi o caso do Campus Zé Doca, que não teve a oferta no ano de 2016.

É importante ressaltar que essas transformações deram-se no contexto de vigência do Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, ainda na gestão de FHC; da mesma maneira que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado através do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, sob o nome de “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, ou simplesmente “Compromisso”, que trouxe como uma de suas 30 (atualmente são 41) ações a reorganização e expansão da educação profissional a partir de “novo modelo representado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, à época publicizados com a sigla “IFET”.

O PDE (BRASIL, 2007c) em seu artigo 1º é definido como “uma conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.”

Através dele, os entes federados foram convidados a aderirem a 28 diretrizes que objetivavam garantir a construção da qualidade da educação brasileira. Essa adesão contempla assessoria técnica aos municípios para a formatação de seus planos municipais; acompanhamento de cumprimento de metas e repasse de recursos para efetivação das políticas. Em documentos posteriores, o MEC ressalta a “organicidade sistêmica” das ações previstas no “plano”, colocando-o como um “plano executivo, um conjunto de programas” do que é propugnado pelo texto legal do PNE. Neste sentido, aponta como seus pilares (BRASIL, 2007a, p.11): visão sistêmica da educação,

territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, vistos como necessários à consecução dos objetivos propostos.

Em contraposição ao discurso governamental, Saviani (2007, p.1232) nos proporciona uma extensa e criteriosa análise sobre esse “plano”, com o objetivo de levantar indícios sobre sua viabilidade enquanto caminho para elevação da qualidade da educação no Brasil, uma vez que

(...) O plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascaram o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.”

Dentre outras questões, nos coloca que o “plano” foi recebido com muito entusiasmo no seu lançamento oficial por diversos segmentos da sociedade e, em especial, pelo movimento empresarial. O documento adota, inclusive, o nome do movimento capitaneado por várias instituições empresariais voltadas para a educação, o movimento “Todos pela Educação”, que naquele momento tinha à frente a empresária Milu Villela. Para Saviani, o PDE não se constitui um plano, mas um conjunto de ações; um verdadeiro “guarda-chuva” de programas do MEC, que não partem das premissas do PNE e não se articulam organicamente como o mesmo, chegando em alguns pontos, a ignorá-lo. Os setores progressistas da educação esperavam que o governo do PT retirasse os vetos feitos por FHC aos aspectos de financiamento das ações do PNE, bem como a avaliação prevista no quarto ano de sua execução, conforme previa a Lei, fatos que não ocorreram. A aproximação entre a ala majoritária do partido e os setores empresariais deu a marca do PDE, qual seja, a busca por referenciais qualitativos, em consonância com os organismos internacionais. A partir do PDE, tem-se instituído o IDEB (Índice da Educação Básica), índice a ser definido pelo INEP para fins de avaliação do cumprimento de metas do pacto.¹⁴

14 Segundo o Decreto 6.094/2007 no seu Art. 3º: A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos

Dentre as demais ações do PDE que se referem à educação profissional destacamos: a implantação do FUNDEB¹⁵ (Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica), em substituição ao FUNDEF, que recoloca o financiamento federal para toda a educação básica e não somente no ensino fundamental; o surgimento do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), com oferta de educação profissional à distância (Edital de Seleção no. 001/2007/SEED/SETEC/MEC de 12/12/2007); o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto 6.302/2007), que visa repassar recursos para os estados a fim de incentivá-los a retomar o oferecimento da educação profissional gratuita de nível médio na rede de educação pública estadual; a autorização de concurso e criação de 1170 vagas para docentes e de 1.363 vagas para técnicos administrativos nas instituições federais de educação profissional e tecnológica.

A tônica de distanciamento dos movimentos sociais progressistas que ajudaram a construir o PNE vigente à época, e que deram a base para a eleição do Presidente Lula, também esteve presente no lançamento do Decreto 6.095/2007¹⁶, que também é de 24.04.2007, mesma data da publicação do PDE. Prova disso é a reação de espanto e rechaçamento da proposta governamental vinda das diferentes instituições de educação profissional, principalmente das Escolas Agrotécnicas

dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso

15 Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. O financiamento agora contempla a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA. (Fonte: Portal MEC, acesso em: 03/08/2016).

¹⁶ Estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições de educação profissional e tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (na época, IFET)

Federais, quando do anúncio e divulgação do referido decreto nas escolas. Para os servidores dessas unidades a ideia da expansão e incremento financeiro eram interessantes, mas dentro da perspectiva de serem transformados em CEFET. As preocupações principais eram a perda de autonomia e de identidade, enquanto ofertantes de cursos profissionais dentro da realidade rural brasileira; bem como perda de conquistas históricas.

Otranto (2010, p.3), a partir de pesquisa realizada com sujeitos docentes que participaram do processo de integração nessas instituições, registra que os mesmos relatam que

Indagavam se o oferecimento dos novos cursos tecnológicos não iria se sobrepor aos técnicos e, com o tempo, acabar com eles e, ainda, se tudo o que foi construído ao longo dos anos não deixaria de existir em pouco tempo. Outra preocupação que perpassou várias escolas foi a perda do poder político-educacional e o possível desequilíbrio administrativo no atendimento a demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento da região. Argumentaram que processo de interiorização da educação profissional e tecnológica tem sido desenvolvido principalmente pelas EAFs que, ao longo dos anos adquiriram experiência para atendimento das demandas vinculadas a oferta de cursos ligados à área agrícola, e temiam perder todas as conquistas anteriores.

Tantas insatisfações e questionamentos levaram à manifestações das entidades representativas dessas instituições: o CONDETUF (Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às universidades Federais), o CONEAF (Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais) e o CONCEFET (Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica).

O CONDETUF, a partir da “Carta de Gramado” redigida em 12/05/2007, reconhece publicamente os esforços do Governo em melhorar a oferta da Educação profissional no país e registra que poderia ter contribuído com as discussões que culminaram com o Decreto 6.095/2007, se tivesse sido convidado, chamando a atenção para o caráter pouco participativo da ação. Registra que esse momento importante de criação dos IFET’s e integração das instituições requer ampla e urgente discussão técnica e política, considerando as peculiaridades das Escolas Vinculadas.

O documento é claro ao informar a importância social dessas escolas na oferta da educação profissional e cumprimento de metas sociais através dos programas governamentais, e que a expansão das vagas traz a preocupação com a adequação dos recursos humanos e materiais, visando manter a qualidade da oferta. Diante disso, propõe um estudo amplo e democrático que inclua a comunidade institucional, a ANDIFES e os reitores das Universidades que possuem Escolas Vinculadas.

Já o CONEAF vai mais além e apresenta uma proposta que foi encaminhada para o Ministro, que tinha como centralidade as indicações do PDE para as EAFs e a vontade de transformação dessas instituições em CEFETs. O conteúdo da proposta indica alguns entraves ao processo de integração, como a subordinação de instituições com históricos bastante diferenciados e a perda da identidade, e coloca como saída o fortalecimento da identidade das EAFs, sua manutenção e incremento de suas estruturas física, administrativa e financeira.

Em relação ao Decreto, o CONCEFET manifesta-se favorável a nova proposta e indica uma série de medidas que o governo deve adotar para resguardar a educação profissional como uma política de Estado, dentre elas a instituição de um “Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica.” Apresenta, inclusive, uma minuta como sugestão ao processo de integração, que é praticamente toda acatada no texto final da Lei que cria os Institutos. Somente os CEFET’s do Rio de Janeiro e de Minas Gerais se colocaram contrários à integração, pois tinham interesse em se transformar em Universidade Tecnológica, tal como o CEFET-PR. Entretanto, no decorrer do processo de integração, o Governo deixa claro que não há intenção de percorrer esse caminho. As duas instituições não aderiram à Chamada Pública e permaneceram na antiga institucionalidade.

Como observamos, além das dificuldades tácitas inerentes à fusão de Instituições historicamente diferentes na forma de ofertar a educação profissional,

havia também os interesses próprios de cada instituição a ser barganhado com a integração.

A pressão e as articulações políticas da SETEC dentro das Unidades permaneceram ao longo do ano de 2007, contando com a ajuda dos Diretores, técnicos especializados do Governo, e principalmente, expressando dúvidas sobre o destino das instituições que não aderissem ao novo formato. Conforme nos coloca Otranto (2011), indicam o quanto foi conflitante e demasiada discrepante a correlação de forças naquele momento. A quem interessou(ava) a ausência de uma discussão mais aprofundada, que levasse em consideração as particularidades, realidades e complexidades de cada instituição envolvida na fusão? Como estabelecer uma integração democrática, plena e participativa se não foram ouvidos os órgãos representativos, e por conseguinte; as comunidades escolares envolvidas?

Observa-se, mais uma vez, que o governo Lula estava diminuindo os espaços de participação dos movimentos organizados, e, mais que isso, ignorando suas considerações sobre um processo deveras complexo do ponto de vista humano, institucional, pedagógico. Essas instituições tinham processos históricos diferenciados na oferta de educação profissional, com trajetórias e identidades bastante diferentes, por questões de territorialidade, concepções pedagógicas (Otranto, 2010; 2011).

O fato de que os Institutos Federais passariam a ser equiparados legalmente às Instituições de nível superior, orientou a determinação contida no artigo 4º do Decreto 6.095/2007, a qual previa que após a concretização do acordo para a integração entre as instituições, as mesmas deveriam apresentar o seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), conforme preconiza o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, em seu artigo 16 (BRASIL, 2006b). O CEFET-MA e o CEFET-BA, conhecidos como “Cefetões”, já estavam autorizados legalmente a ofertar cursos de nível superior voltados para as Licenciaturas e Engenharias, conforme Leis 7.863/1989 e 8.711/1993. Por esse motivo, o CEFET-MA possuía um plano de ação, que foi substituído por um PDI traçado inicialmente para o período de 2009 a 2013.

Dando prosseguimento ao processo de integração, o governo publicou em 12 de dezembro de 2007 a Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007 para acolhimento das propostas de constituição dos ainda denominados “IFETs”, destacando no seu artigo 1º. que estes constituem-se como uma ação de maior relevo dentro do PDE, pois

Tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007b,p.1).

A chamada dava um prazo de 90 dias para a adesão voluntária das instituições, trazia a regulamentação dos requisitos para a integração, a indicação dos objetivos e ações precípuas da nova institucionalidade e a minuta do que mais tarde se tornaria a Lei 11.892/2008, que “cria” os Institutos Federais. Conforme Otranto (2010) esta minuta foi basicamente retirada do modelo remetido pelo CONCEFET ao governo no documento em que tratava do seu parecer favorável ao Decreto 6095/2007, demonstrando a força política dessa associação.

Dentre as indicações técnicas e logísticas a Chamada pública definia o perfil dos entes que poderiam participar da integração, a descrição da proposta de adesão com mapeamento descritivo da estrutura (humana e física) e anuência expressa das autarquias signatárias, além do número de Institutos por Estado da Federação. Em 31 de março de 2008, através da Portaria MEC/SETEC 116/2008 tem-se o resultado da Chamada Pública.

Sem dúvida, essa realidade causou um certo desconforto e resistência nas Escolas Agrotécnicas, uma vez que todo o processo político estava sendo conduzido pelos CEFET's. A hegemonia dos CEFETs na condução dos trâmites burocráticos, logísticos e legais da integração repetiu-se na maioria dos estados, (OTRANTO, 2010) e acirrou a sensação de estranhamento entre as demais instituições. Ademais, precisamos refletir sobre a motivação da integração exposta na Chamada Pública

(conforme citação anterior) quando coloca que esse novo modelo institucional contribuirá ao desenvolvimento socioeconômico do país, a partir do acolhimento de uma população sempre marginalizada dos processos de formação para o trabalho, da pesquisa prática. Essas intenções são reafirmadas nos objetivos e na forma de atuação dos “IFETs” em relação à educação, ciência e tecnologia nos levando a refletir sobre uma inclinação do governo em concentrar os esforços da rede federal na conformação da oferta de educação profissional para atender determinadas demandas da economia, uma vez que essa “pesquisa aplicada” está voltada para a “elevação do potencial das atividades produtivas locais”.

O contato com a sociedade dar-se-ia principalmente através dos projetos de extensão, em que a produção e conquistas do conhecimento científico desenvolvido a partir da “pesquisa empírica” serão disponibilizados. Importante avaliar se os Institutos Federais não estão servindo meramente como locais de produção de conhecimento para soluções dos problemas do capital, em detrimento de sua função social.

Esse reconhecimento do governo da marginalização histórica de populações, a partir da negação e/ou limitação do acesso ao conhecimento, bem como à produção de soluções para suas necessidades a partir da aplicação da tecnologia, pode nos indicar uma nova postura e novo lugar que a formação profissional passaria a ocupar na oferta de educação pública brasileira, sobremaneira para as populações dos territórios mais distantes dos grandes centros, em que o acesso ao saber escolarizado sempre foi limitado e de baixa qualidade, com condições precárias de trabalho docente e de instalações. Nosso caminhar metodológico e de pesquisa poderá nos indicar algumas confluências e/ou distanciamentos entre a intencionalidade e a construção da política, buscando perceber as contradições, avanços e permanências.

Em meio a todas as articulações políticas e discussões sobre a reestruturação da rede Federal temos outras medidas legais que vão cimentando a ação governamental em torno da educação profissional: a publicação da lei 11.741 de 16/07/2008, que “altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” e

“estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.” Tais alterações incluem:

- A alteração do título do Capítulo 3 da LBD, de “Da Educação Profissional” para “Da Educação Profissional e Tecnológica”, indicando os novos olhares sobre a Educação técnica no país, vislumbrando a industrialização crescente e ampliando a atuação das escolas técnicas profissionais;

- O esmiuçamento das formas de oferta dos cursos, no que se refere aos públicos atingidos (Art. 36-A);

- Reforço da articulação com o Ensino Médio (Art. 36-B);

- A articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional (Art.37, § 3)

- A forma do desenvolvimento dos cursos e programas que passam a ter a seguinte redação:

Art. 39-A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Essa alteração da lei traz algumas noções novas para a efetivação da educação profissional em nosso país, da quais destacamos os “eixos tecnológicos”, o reforço

no aspecto da verticalização da formação e a preocupação em demarcar a formação profissional alinhada com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e principalmente a elevação da escolaridade de pessoas que não tinham a Educação básica concluída. No ano de 2012 foram registradas 108.238 matrículas na modalidade, segundo dados do INEP (2017).

Machado (2010) nos coloca que a noção de eixo tecnológico está ligada ao esgotamento da noção de “área profissional”, pois a diversidade de áreas em muitos momentos levou a uma sobreposição das mesmas, redundâncias na oferta de cursos, ou denominações bastante restritivas que dificultavam a avaliação dos mesmos, bem como promoviam confusão quanto as suas limitações e /ou área de atuação. A noção de eixo tecnológico coloca como centrais o conhecimento científico e a inovação tecnológica, a partir da ideia de áreas do conhecimento que gravitam em torno de uma área mais abrangente, e não somente as especificidades requeridas para um posto de trabalho; concepção esta ligada à noção de competência. Ou seja, a noção de eixo tecnológico busca substituir a noção de competência que caminha para uma formação restrita, limitada. Para termos essa visão mais abrangente é preciso considerar as matrizes tecnológicas e o núcleo politécnico.

A autora conclui que a mudança de área profissional para eixo tecnológico não é simplesmente de rótulo, mas representa uma possibilidade de uma formação mais abrangente, em que seja possível um leque ampliado de conhecimentos, que se articulam e se integram, possibilitando uma maior compreensão dos fenômenos sociais e da própria atividade a ser desenvolvida no mundo do trabalho. Esta pode ser uma indicação de que, em meio a algumas contradições, em meio às disputas de classes e de interesses diversos, tem-se ainda alguns avanços no sentido de fortalecer iniciativas de percursos formativos que visem a elevação da escolaridade; principalmente levando em conta o contexto político e econômico em que se desenvolveu o governo Lula, cuja gestão teve forte inclinação para implementar programas sociais que visavam diminuir a pobreza e garantir direitos constitucionais.

Estávamos em um contexto de um capitalismo vigoroso, saído de um fortalecimento da corrente neoliberal dos anos 1990, que apregoava uma nova gestão pública, com mais autonomia e descentralização. Esse contexto trouxe-nos uma nova realidade em que se tornou necessário vislumbrar as complexas interações e conflitos existentes entre esses dois modelos, buscando estabelecer novas negociações para os confrontos, novas formas de regulação. Nesse contexto de lutas internas, os diversos grupos buscam a hegemonia de suas propostas no campo educacional.

2.1.1 E a Rede vai se delineando...

No decorrer do ano de 2008 as articulações políticas e as “assembleias” no interior das instituições federais vão dando a tônica do processo de adesão das mesmas ao projeto da Rede Federal e da nova institucionalidade.

Lançado em junho de 2008, o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008c) apresentava as bases conceituais (políticas e ideológicas) do novo modelo de educação profissional a ser ofertada pela esfera federal, sendo assim um subsídio para a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucionais e demais documentos das novas instituições, respeitadas as suas especificidades.

A recomendação foi para que houvesse uma discussão sobre o seu teor pela comunidade escolar, no intuito de promover o conhecimento sobre os princípios que demarcavam essa nova perspectiva, no intuito de tornar massivas as sistemáticas das políticas públicas que, de acordo com o documento, seriam pensadas a partir daquele momento de forma articulada.

O documento visava dar uma certa unidade conceitual às trajetórias institucionais e as preparava para a mudança, à medida em que situava o projeto em correlação com outras políticas públicas. É importante ressaltar que uma mudança dessa magnitude corre um sério risco de permanecer somente na letra da lei, principalmente porque sua conformação não foi desejada, planejada e menos ainda organizada por aqueles que fazem o dia a dia da instituição escolar.

Embora a gestação da rede tenha se dado como fruto de resistências ao retrocesso dos anos 1990 com relação à concepção do ensino Médio e educação Básica, feita pelas Associações Científicas, movimentos, sindicatos, sua implementação não se deu de forma amplamente democrática e que possibilitasse aos atores envolvidos uma intervenção no seu formato, bem como um tempo de adaptação à nova institucionalidade, com respeito inclusive, à identidade historicamente construída por cada instituição que foi agregada à rede (Otranto,2010; Moura, 2013)

A pressão ocorrida no CEFET-MA para a adesão não foi diferente do resto do país, principalmente com argumentos voltados para a indefinição do futuro das instituições que não fossem favoráveis com relação à sua autonomia financeira e administrativa, além da promessa de corte de verbas; ou no caso da adesão, da possibilidade de ter verbas dos Ministérios da Educação e de Ciência e Tecnologia.

Os servidores dessas instituições não tinham muitos referenciais objetivos para escolher entre este ou aquele caminho. Os servidores antigos tinham apenas as trajetórias históricas e específicas de cada uma de suas escolas, que no geral eles gostariam que fossem preservadas na proclamada fusão, conforme nos coloca Otranto (2010).

No caso do Maranhão, não registramos nenhum movimento de resistência dos servidores mais antigos do CEFET-MA, e os recém-chegados; que estavam lotados nas novas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's) e que em sua grande maioria não conhecia as minúcias do projeto, aguardavam que o novo e propagandeado modelo de escola profissional pudesse garantir melhor estrutura de funcionamento das unidades, bem como autonomia orçamentária para desenvolver os projetos de pesquisa e extensão estacionados pela inércia burocrática.

Ao discorrerem sobre as diversas dificuldades no processo de fusão, Otranto (2010) e Amorim (2013) nos dão indicações que essa não preocupação com as especificidades de cada escola somada aos problemas do cotidiano institucional e da adaptação e reformulação dos aspectos de gestão e dos modelos pedagógicos de cada

uma das instituições, deixaram sua marca na construção da nova institucionalidade dos IF's. Essas peças distintas foram forçadas a funcionar em uma nova engrenagem, na perspectiva de "rede".

Penso que conectar adequadamente os pontos dessa "rede", potencializando os aspectos positivos e em comum, e neutralizando os aspectos que as distanciava foi e continua sendo um dos grandes desafios na construção e cristalização da nova identidade atribuída aos Institutos Federais.

Um outro aspecto do contexto das disputas na formatação dos institutos diz respeito à autonomia financeira. O fato de cada novo Campus contar com um orçamento descentralizado e que poderia ser gerido pelos Diretores Gerais, bem como no caso de a Sede/Reitoria ser gerida pelos Reitores, tornou-se um atrativo determinante para a decisão de fusão.

Importante registrar que as instituições federais de ensino estavam saindo de um processo de sucateamento proporcionado pelo governo FHC, com poucos recursos e limitação de sua inserção social. Especificamente no CEFET-MA esse sucateamento era visível na precariedade e abandono de seus espaços físicos, na obsolescência dos seus laboratórios e na precarização e diminuição do quadro de servidores, causadas pelas aposentadorias e falta de concursos públicos.

Em 23 de julho de 2008 o governo encaminha ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 3.775/2008 que propõe a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da integração e reorganização dos CEFETs, ETFs, EAFs e escolas vinculadas às Universidades Federais. É encaminhado em agosto para as Comissões de Educação e Cultura; Trabalho e Administração e Serviço Público; Constituição e Justiça e Cidadania, tendo como relatores os Deputados Alex Canziani (PTB-PR), Tadeu Filipelli (PMDB-DF) e Andréa Zito (PSDB-RJ) respectivamente.

A partir da Mensagem Presidencial nº 604/2008 passa a tramitar em regime de urgência, tendo o prazo regulamentar de 45 dias para apreciação da Câmara. Referido prazo esgotou-se em 07/10/2008 e o projeto recebeu 3 emendas, que foram

rejeitadas totalmente pelas Comissões de Educação e Cultura; e Trabalho e Administração e Serviço Público e parcialmente pelo relator da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania.

Os deputados Paulo Ruben Santiago (PDT-PE) e Alice Portugal (PC do B-BA) solicitaram audiência pública para discussão da proposta com os representantes do governo, das instituições envolvidas e sindicatos. Referida audiência foi realizada no dia 16/10/2008 e contou com a participação de Getúlio Marques Ferreira, diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação; Paulo César Ferreira, presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica; Sérgio Gaudêncio, Diretor do CEFET/PE; e Eliza Magna de Souza Barbosa, representante do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – SINASEFE.

Dessa maneira, a partir da adesão de 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), 75 (setenta e cinco) unidades descentralizadas de ensino (UNED's), 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas, 7 (sete) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) escolas vinculadas a universidades ao projeto governamental, o processo encaminhou-se para a publicação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a existir, sendo integrada por 38 Institutos Federais, presentes em todos os Estados da federação; mais as instituições que não aderiram ao projeto proposto na Chamada Pública, que foram os CEFETs Rio de Janeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) e Minas Gerais; 25 (vinte e cinco) escolas vinculadas a Universidades, uma Universidade Tecnológica (UFTPR) e o Colégio Pedro II; este último incluído pela Lei 12.677 de 25.06.2012, passando a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais.

Por meio do Plano de Expansão da Rede Federal foram construídas, no período de 2003 a 2016, mais de 500 novas unidades, que somadas às 140 escolas construídas no período de 1909 a 2002, totalizam 644 campi em funcionamento, conforme Figura 1:

Figura 1: Expansão da Rede Federal em Unidades

Fonte: Portal MEC.¹⁷

A terminologia utilizada na Lei 11.892/2008 sempre nos instigou a pensar na sua intencionalidade. Pode parecer um aspecto pequeno no campo da análise, mas no aspecto ideológico pode significar perspectivas interessantes quando se confrontam a teoria e a prática dos Institutos.

Na descrição da Lei 11.892/2008 afirma-se claramente que a mesma “cria” os Institutos Federais. De certa maneira, pode-se considerar como verdadeira essa afirmativa, no sentido de originar uma nova institucionalidade. Ora, considerando que os Institutos Federais nascem da fusão de Escolas com tradição centenária como os CEFET’s, as Escolas Agrotécnicas e algumas Escolas de Aplicação (tal como o Colégio Pedro II), que tem historicamente cristalizado o modo de fazer educação técnica e profissional, é importante considerar que os mesmos não surgem “do nada”.

Essa consideração nos parece fundamental para entender a transição para uma “nova institucionalidade”, uma vez que não foi oportunizado às pessoas que

¹⁷ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em Dezembro/2017

compunham as instituições a possibilidade de reflexão, deliberação e construção de mecanismos para essa transição, a fim de garantir a introjeção desse novo modelo e de sua nova função social. O contexto e as forças políticas que orientaram o processo concentraram seus esforços no concretizar a implantação e o funcionamento das escolas, deslocando e deixando em segundo plano a discussão de algumas questões, como a implementação do currículo integrado.

Essa constatação, de que as instituições e seus docentes não tiveram tempo para amadurecer essa nova identidade, parece-nos um parâmetro importante na análise da implantação da política, uma vez que uma ideologia, enquanto pensamento hegemônico, não se dissipa, não se destrói, ou simplesmente não se transmuta com uma mudança na legislação e por meio da implantação de novas unidades em territórios distintos das bases territoriais primitivas.

A partir dessa perspectiva, é salutar incluir o contexto de uma “mudança na permanência” e suas consequências na instauração da nova política pública.

Sobre a constituição dos Institutos Federais, Pacheco (2012) afirma que ela se deu a partir da determinação do então Presidente Lula da Silva em assegurar à educação profissional e tecnológica (EPT) um lugar privilegiado nas políticas públicas. Disso decorre, segundo o autor, que este projeto de EPT, diferentemente do adotado em governos anteriores, passa a ter papel estratégico no Governo, sendo reconhecida a sua importância “para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo” (PACHECO, 2012, p.17).

Um outro aspecto colocado pelo autor diz respeito à adoção de critérios técnicos em detrimento de critérios políticos (clientelísticos) para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades, observando-se o respeito e a utilização de dados estatísticos, análises de instituições credenciadas como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome). Esse será um ponto relevante da análise quando

levantarmos os dados empíricos relacionados às unidades pesquisadas no Maranhão, bem como à sua adequação aos arranjos produtivos locais.

Para além do propósito educacional há também a decisão de inserir o Brasil no rol dos grandes países, com assento nas principais instâncias de decisão internacional, a partir da melhoria dos índices sociais e econômicos, via investimento em transferência de renda e aumento do consumo das camadas empobrecidas. Pochmann (2011) analisa que um melhor desempenho dos indicadores sociais no período de 2004 a 2010 refere-se ao investimento em políticas públicas e mudanças na economia.

No bojo da expansão, surgiram outras medidas no Governo Lula que afetaram a educação profissional, enquanto vetor de elaboração de políticas públicas, como a publicação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que determina a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: (BRASIL, 2009a)

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

.....

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR)

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 211.

.....

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."(NR)

Art. 3º O § 3º do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 212.

.....

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.(NR)

Partindo de tais premissas, a educação profissional e tecnológica se afirmaria como política pública e estaria em articulação com outras políticas, visando atender ao dispositivo da obrigatoriedade da educação básica e consequentemente, da especificidade por ela abarcada.

A educação profissional passa, assim, a ser assumida como um direito de cidadania, não somente por viabilizar o acesso do educando/trabalhador aos cursos, mas também a sua permanência, por ter por escopo o oferecimento de condições de desenvolvimento pleno de suas capacidades individuais, as quais, por conseguinte, afetarão o conjunto da sociedade.

2.1.2 O novo modelo de educação profissional e sua caracterização legal

Temos como referencial de análise os pressupostos, diretrizes e determinações legais relativos a cinco documentos: a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008e); o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008c), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a, 2012b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (BRASIL, 1999b, 2005a, 2012c, 2012d), por entendermos que eles constituem as chaves de compreensão da nova institucionalidade, indispensáveis para avaliar a forma como se constituiu o Instituto Federal do Maranhão na sua fase 1 da expansão.

O documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” nos aponta os fundamentos, direcionamentos filosóficos, as razões políticas e sociais que justificam a mudança para a nova institucionalidade, as concepções ideológicas da nova política pública, ou seja, as *démarches* identitárias dos Institutos Federais. Está estruturado para ser a base dos documentos vindouros das novas instituições, tendo como premissa que a lei que os ampara os coloca como instituições autônomas, e como tal, sua legislação específica deve respeitar suas particularidades e as especificidades dos territórios em que estarão instaladas.

O documento é disposto em 3 seções. A primeira traz uma rápida apresentação do percurso feito para se chegar à essa proposta, pontuando os Institutos em sua relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação. A segunda parte intitulada “Educação Profissional e Tecnológica em perspectiva histórica” faz um breve retrospecto histórico da educação profissional no país, pontuando o caráter de alinhamento com as demandas do mercado de trabalho, e registrando o enfoque da mudança de paradigma com o surgimento dos Institutos Federais. Na 3ª parte intitulada “Institutos Federais: sua institucionalidade”, vemos registrados os direcionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos da nova política, nos itens: I - Da dimensão simbólica da nova institucionalidade; II - Os Institutos Federais como política pública; III - Da relação entre o desenvolvimento local e regional com os institutos federais; IV - Dos Institutos federais enquanto rede social; V- Do desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais; VI - Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais; VII - Da autonomia dos institutos federais.

De acordo com o documento em questão, os Institutos Federais nasceram com a missão prioritária de serem instituições democráticas, inclusivas e como uma estreita ligação com as comunidades que os acolhem, a partir de seus arranjos produtivos.

Essa perspectiva filosófica deveria inspirar sua proposta pedagógica, levando em conta uma concepção da relação educação e trabalho que privilegie a produção e compartilhamento do conhecimento científico e tecnológico, a articulação com os saberes tradicionais regionais, a ampliação da escolarização através da verticalização, a flexibilidade dos percursos formativos e a quebra de limites dos campos de saber, visando superar a dualidade estrutural, historicamente presente na educação brasileira:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a

estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2008c, p. 28)

O documento que explicita as concepções e diretrizes dos Institutos Federais não desconsidera a relação existente entre a educação profissional e o mundo do trabalho. Entretanto, pondera que seria “equivocado e reducionista, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional.” (BRASIL, 2008c, p. 34). Qual seria então, a razão de ser dessa modalidade educativa?

O documento afirma que a dimensão ideológica do Governo que instaura essa política pública (no caso, o Governo Lula) a direciona para um fazer pedagógico voltado para a qualidade social, buscando romper com a lógica de que o fator econômico tem preponderância nos seus direcionamentos. O sentido de ser uma política pública é dado não só pelo financiamento público federal, mas também pelo compromisso de pensar o todo social, percebendo a igualdade na diversidade nos seus mais diversos aspectos (social, econômico, geográfico e cultural), e ainda estar em articulação com outras políticas.

Essa nova lógica de construção e mobilização da educação profissional deve funcionar em rede, integrando-se à agenda pública, e mais do que isso, articulando os diversos programas, projetos e políticas que incidem sobre a educação profissional e tecnológica no país.

Essa concepção vai ao encontro do que fora indicado no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio”, publicado pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007c), sobre as concepções filosóficas, pedagógicas, políticas e metodológicas da integração da Educação Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio. Neste texto, afirma-se a potência da Rede Federal de educação profissional e tecnológica (neste momento referindo-se mais especificamente à atuação dos CEFETs) como esfera estratégica na articulação entre os entes federados, visando a efetivação do regime de colaboração no sentido da

oferta pública de educação profissional integrada; bem como enquanto Instituição formadora de docentes, considerando sua abrangência nacional e experiência histórica.

A nova perspectiva é de construção e democratização do conhecimento, visando a inclusão social e da criação de uma rede de escolas, de modo que o cidadão possa mergulhar em sua própria realidade e buscar as soluções para os problemas de maneira racional e científica.

Para dar sustentação legal ao discurso, a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008e, p.1) em seu artigo 2º. define os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas 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”, reforçando o que afirma o parágrafo único, artigo 1º, que os caracteriza como “autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Em decorrência da definição acima explicitada, essas instituições possuem equiparação às universidades federais, no que se refere às questões da Educação Superior (Art.2º.;§1).

Além disso, os institutos federais são acreditadores e certificadores de “competências profissionais”, medida que visava a consolidação e ampliação do previsto na LDB, proporcionando um reconhecimento e formalização dos saberes profissionais adquiridos ao longo da vida.

No âmbito do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do trabalho foi instituída a Rede Certific (Rede Nacional de Certificação Profissional), que buscava atender à legislação vigente (Lei 9.394/1996, Parecer CNE/CEB 16/1999, Lei 11.892/2008) no sentido de propiciar o reconhecimento e certificação de saberes profissionais de jovens e adultos, aliados à elevação de escolaridade.

A certificação era uma maneira de reconhecer o conhecimento do trabalhador, tanto para continuidade nos estudos escolares, como para a sua inserção e/ou

mobilidade no mercado de trabalho. Neste sentido, Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1445) registram que “a relação entre formação e trabalho, formação e emprego está longe de ser explicada por relações causais”, visto que as políticas de emprego são constitutivas da relação capital e trabalho, e respondem a uma série de dados da conjuntura.

Nessa direção, não se pode perder de vista que as mudanças no quadro de referência das relações de produção e do mercado de trabalho permitiram que a formação tivesse uma influência maior no acesso ao emprego, o que modificou também a importância das instituições formadoras no sentido de contribuírem com a inclusão social. Como enfatizam os autores, “a geração de trabalho/emprego e a expansão qualitativa e quantitativa da educação apresentam-se como exigências para a ampliação dos direitos de cidadania, como pressuposto à implantação e consolidação do processo democrático” (MORAES e LOPES NETO, 2005, p.1445)

Infelizmente, no caso específico do Maranhão, nem todos os *Campi* possuem regras claras e definidas sobre a certificação, principalmente porque as discussões feitas na base, junto aos docentes, não conseguiram chegar a um consenso sobre a forma e os critérios de avaliação a serem aplicados aos trabalhadores visando sua possível (re) inserção ao processo educativo ou encaminhamento ao mercado de trabalho.

Como já registramos, o governo brasileiro colocava a expansão da rede federal como um dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ressaltando a posição estratégica da educação profissional neste novo modelo societário com relação ao desenvolvimento social e tecnológico. Por estarem assentados em um território demarcado por sua cultura e saberes, o conhecimento organizado pelos institutos deveria gerar um processo dialético entre o conhecimento local e o conhecimento universal, promovendo uma reflexão e gerando novos conhecimentos. Os institutos, historicamente colocados a serviço do desenvolvimento das elites brasileiras visando a manutenção do poder, deveriam se constituir como espaços de

democratização do conhecimento. As finalidades e características dos Institutos Federais ficaram assim delineadas:

- ofertar 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;
- 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;
- promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008e, Seção II, Art.6º).

Baseados nessas finalidades e características, os objetivos definidos foram os seguintes:

- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis

de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

- ministrar em nível de educação superior:

 cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

 cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

 cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

 cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

 cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008e, seção III, Art. 7º)

É possível que por não ter passado pelos principais atores que a executariam, a concepção da nova institucionalidade tenha resultado em uma certa contradição de princípios que regem suas bases textuais. Observamos, no documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, a preocupação em registrar o novo modelo de educação profissional como não subordinado ao mercado, voltado para o sujeito, à sua capacidade criativa, sua inclusão e emancipação.

As indicações da Lei que define os Institutos podem nos levar a uma interpretação de que seus objetivos giram em torno das demandas do capitalismo, tornando visíveis e presentes conceitos como o “empreendedorismo”. Contudo, de que maneira a ênfase na busca por uma articulação com as demandas e problemas das comunidades que acolhem o Instituto, bem como a preocupação com o desenvolvimento de tecnologias sociais, a preservação do meio ambiente e a construção e difusão do conhecimento científico podem nos indicar movimentos contra-hegemônicos, advindos da concepção da educação escolar como um direito social, como possibilidade de ampliação de cidadania, de inclusão social, a partir da elevação da escolaridade, da democratização do conhecimento?

Por outro lado, o processo de verticalização, que nas diretrizes dos Institutos indica a diversidade de processos formativos convivendo numa ambiência que pode possibilitar “a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar” (p.28), além potencializar o alargamento dos anos escolares e a solidificação dos conhecimentos adquiridos, no texto da Lei 11.892 é vinculada à otimização de pessoal e de recursos.

A emancipação do cidadão, entendida no texto “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008c, p. 34) está vinculada a “tornar cidadão agente político (...), capaz de compreender a realidade(...) e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível”. Na lei, a emancipação encontra-se visceralmente ligada ao desenvolvimento socioeconômico. (Art.7º. §V), o que nos sugere a existência de contradições e ambiguidades originárias das disputas pelo modelo de educação profissional a ser implantado, o que se expressa também nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução 2/2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução 11/2012). A primeira avança no indicar uma formação integrada, que tem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Em contrapartida, a segunda tem caráter híbrido, pois registra a forma

“articulada integrada” da Educação Profissional Tecnológica ao Ensino Médio, e resgata as competências e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), demonstrando um retrocesso em relação à noção de eixos tecnológicos.

Todas essas inovações e implementações do novo modelo passam necessariamente pelo trabalhador docente. Para dar conta do processo de expansão e do seu objetivo de verticalizar os percursos formativos, os profissionais docentes tiveram suas carreiras profissionais (antes denominada de Professores de 1º. e 2º. Graus) modificadas pela Lei 11.784 de 22 de setembro de 2008, que reestruturou diversas carreiras do Poder Executivo. A nova carreira passou a se denominar “Carreira do Magistério Básico, Técnico e Tecnológico”, contemplando a atuação docente nos diversos níveis e modalidades de educação. Entretanto, convém observar que essa denominação não denota a atuação dos docentes nas Licenciaturas ofertadas, indicando contradição com o Art. 8º da Lei 11.892/2008, que define o percentual obrigatório de oferta para essa modalidade, com o intuito de contemplar um dos objetivos dos Institutos Federais, qual seja, a formação de professores para a educação básica (notadamente nas áreas de Ciências e Matemática), e para a educação profissional.

Além da atuação nos Cursos Técnicos, programas governamentais e nas Licenciaturas e Pós-Graduação o trabalhador docente dos Institutos também dever estar preparados para auxiliar a Instituição em programas de apoio e parceria às outras Instituições da Rede Pública na oferta do ensino de Ciências e capacitação técnica e pedagógica de docentes dessa redes. (BRASIL, 2008c, Seção II, Art.6º, inciso VI).

Diante da esperada expansão do número de matrículas da Rede é interessante indicar possíveis impactos na vida docente. Costa (2016) nos dá indicações objetivas sobre essa realidade, sugerindo que a falta de planejamento da expansão, bem como a oficialização das exigências quanto às novas funções docentes, antes não requeridas (participação em projetos de pesquisa e extensão) como fatores de avaliação da produtividade docente, apontam novos desafios para a categoria, como também as

disputas das entidades sindicais em garantir o binômio qualidade social da educação e qualidade de vida do profissional docente.

Ainda em relação à carreira docente, registra-se aqui o controle que é feito pelo MEC do critério de eficiência das instituições, a partir do Termo de Acordo de Metas (TAM)¹⁸ celebrado entre o Ministério da Educação (SETEC) e os Institutos, determinando metas a serem atingidas pelas unidades, tendo como referência a relação quantitativa entre professor e aluno, critério esse que determina a alocação de vagas nos campi, e número de funções gratificadas. No caso da relação entre alunos e força de trabalho (docentes ativos na instituição) ficou estipulado o número de 20 alunos por professor. Para o cálculo desta relação, cada professor DE (Dedicação Exclusiva) ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio (0,5). (BRASIL, 2005g).

É nesse contexto que os Institutos são anunciados, como engrenagens importantes na construção do “novo modelo societário” proposto pelo governo petista, em que se busque a superação de dicotomias, e a afirmação de uma nova classe, mais consciente das relações de poder e dos mecanismos para superá-los. Nessa perspectiva, é inegável o esforço dos governos Lula/Dilma em trabalhar na redução das desigualdades, a partir de medidas que estejam para além da emergência do resgate social, do resgate da cidadania; tal como pode se configurar iniciativas de monta como a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Entretanto, como ressalta Moraes (2017, p.421)

¹⁸ O Acórdão nº 2.267/2005- TCU- Plenário estabeleceu índices como critérios de avaliação de eficiência das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Com a franca expansão da rede a partir da constituição dos Institutos Federais, tornou-se necessário um acompanhamento maior e um comprometimento dessas instituições com os objetivos estipulados em lei para a sua atuação. Dessa maneira é estabelecido , a partir de 2009 o Termo de Acordo de Metas (TAM) celebrado entre a SETEC e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para definir objetivos e metas a serem alcançados a curto (até o ano de 2013), médio (até o ano de 2016) e longo prazos (ano de 2022), a partir da estruturação, expansão e atuação dos Institutos Federais, visando a eficiência das ações dessas instituições.

O embate é perceptível nas dificuldades de implementação de políticas universais, permanentes, substituídas por uma multiplicidade de políticas públicas de caráter provisório e assistencialistas, fragmentadas em vários ministérios no âmbito central do governo.”

Dessa maneira, faz-se necessário analisar os desafios e lutas da nova institucionalidade dos Institutos Federais. Quais os sentidos dessa nova institucionalidade em um contexto de disputas e desafios intra e extra escolares?

Como essa nova institucionalidade nos permite vislumbrar a construção de políticas de formação mais amplas para os que “vivem do trabalho”?

Importante assinalar que os estados encontram-se de alguma maneira submetidos e alinhados aos organismos internacionais na condução e definição dos objetivos de suas políticas educacionais. Mesmo considerando a experiência de um partido de esquerda, como o PT, com um longo histórico de luta por questões de cidadania, sua atuação não deixou de responder a uma agenda globalizada e transnacional de expansão do capital.

Canan (2016, p. 70) nos adverte sobre o papel político do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais mundiais, em especial dos países de capitalismo periférico e dependente como o Brasil, ao se colocar como “redentor dos países desfavorecidos economicamente, promovendo o financiamento da educação e impondo as condições que julgar mais pertinentes para a liberação dos mesmos.” Em seu discurso de combate à pobreza, o Banco associa o investimento em educação a políticas ligadas à educação profissional e técnica, medidas consideradas como caminhos para a inclusão produtiva dos mais pobres, e aumento da produtividade.

No documento intitulado “Sustentando melhorias no emprego e no salário no Brasil: uma agenda de competências e empregos” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015), editado pelo Banco Mundial, encontramos uma análise sobre a situação do Brasil em termos de educação e inserção dos mais pobres ao mercado de trabalho a partir de dados sobre o acesso ao ensino médio e educação profissional, indicando metas e orientações para incremento e melhorias na implementação de programas de

desenvolvimento de competências para o trabalho, incluindo o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que poderiam “aumentar a qualidade da força de trabalho, e por meio desta via, promover a produtividade do trabalhador” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015, p.5). Essas medidas, segundo o Relatório, serviriam para garantir o acesso a empregos melhores, contribuindo com a redução da pobreza e das desigualdades.

O documento chama atenção para a expansão das matrículas em educação profissional, notadamente no PRONATEC (denominado “carro-chefe” e “programa guarda-chuva”), que “ajustou o panorama tradicional” da educação e formação técnica e profissional no Brasil” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015,p.66) por atingir os mais pobres, em contraposição à tradição mais elitizada da modalidade. É interessante notar o registro do Banco Mundial sobre as formas de educação profissional, com destaque positivo à integração dos cursos técnicos aos cursos do ensino médio, uma vez que ela propicia o acesso dos alunos à “instrução em disciplinas fundamentais críticas como português, ciências e matemática”(SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015,p.77).

Observa-se que os organismo internacionais não estão desatentos ao movimento de expansão da educação profissional no Brasil, mesmo que focalizem programas de formação aligeirada, como o PRONATEC.

Cabe-nos agora analisar de que maneira esse novo traçado da educação profissional se desenvolveu no cenário específico do estado do Maranhão.

2.2 O MARANHÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

Um dos objetivos da expansão da Rede Federal, e consequentemente dos Institutos Federais, era ser presença da atuação do governo federal através de escolas de qualidade nos mais diversos rincões do país.

Essa ação contaria com a parceria dos entes federados de diversas maneiras; na cessão de terrenos para construção dos prédios, e/ou concessão de prédios públicos para o funcionamento das escolas em caráter provisório.

De acordo com Rosar e Cabral (2004), no período de 1995 a 2000, a cobertura de ensino médio no Estado foi de 58 municípios, de um total de 217. No ano de 2000 correspondia a somente 14%, enquanto que no Brasil a média era de 33%. Nesse período, tínhamos a governadora Roseana Sarney cumprindo seu segundo mandato, no governo do Maranhão.

A partir dos dados do INEP, condensados no Plano Estadual de Educação do Maranhão (2013), é possível observar a evolução de matrículas no Estado, conforme Tabela 1 abaixo. Atualmente, a oferta de ensino médio atinge aproximadamente 80% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. A meta estipulada no Plano Estadual de Educação é elevar para 99% a taxa de atendimento da população de 15 a 17 anos, com taxa líquida de matrícula de 75,4%, contra os 40,6% atuais.

Tabela 1 - Maranhão: matrículas por dependência administrativa, Ensino Médio

ANO	Municipal	Estadual	Federal	Privada	TOTAL
2000	52.348	121.971	3.300	29.004	206.623
2001	24.831	193.730	2.050	27.798	248.409
2002	13.557	186.481	1.924	27.342	229.304
2003	13.002	206.290	1.919	28.422	249.633
2004	11.901	267.848	1.992	27.077	308.818
2005	14.753	266.428	2.210	29.068	312.459
2006	20.235	275.725	2.794	29.014	327.768
2007	11.211	279.125	2.220	23.396	315.952
2008	13.211	285.089	2.918	25.518	326.736
2009	11.108	281.155	3.151	23.589	319.003
2010	10.347	280.558	3.523	22.957	317.385
2011	10.138	274.043	4.344	23.630	312.155
2012	7.365	271.448	5.326	22.980	308.433

Fonte: Plano Estadual de Educação (Maranhão, 2013)

É interessante observar que na esfera Federal a oferta de matrículas praticamente dobrou no período de 2005 a 2012, indicando a expansão da Rede federal no Estado.

À época do início da expansão estava à frente do governo estadual o governador Jackson Kepler Lago (PDT) que teve seu mandato cassado em 2009, após ter seu nome envolvido em denúncia de compra de votos na eleição de 2006 e abuso de poder. Após ter sua eleição anulada, a segunda candidata, Roseana Sarney Murad (PMDB), assumiu o governo. O governo petista mantinha bom relacionamento com ambos grupos políticos e, conforme afirmamos anteriormente, procurava solidificar a aliança com o PMDB no cenário nacional.

Achamos relevante registrar o aspecto oligárquico característico do grupo dominante do Maranhão, a família Sarney, construído inicialmente a partir do ano de 1965, quando José Sarney chega ao poder apoiado por um frente de oposicionistas a Vitorino Freire, um outro oligarca.

De acordo com Costa (1997; 2001) a chegada de Sarney ao poder, através de ampla frente de oposição, deu-se contraditoriamente, com o apoio da ditadura civil militar, que desejava sufocar os diversos levantes populares. Sarney chega ao poder com o discurso do “novo tempo”, do “Maranhão Novo” a partir de uma política desenvolvimentista, de expansão do capital; marca dos governos ditatoriais brasileiros.

O Maranhão foi marcado nas décadas de 70 e 80 pela chegada dos grandes projetos como o Projeto Carajás (instalação da ferrovia da então chamada Companhia Vale do Rio Doce (CVRD; atualmente Companhia Vale); e da ALUMAR (Alumínio do Maranhão - Consórcio Alcoa-Billington) que prometiam a geração de muitos empregos e desenvolvimento de toda ordem, que não se concretizaram. Essas empresas mantiveram parcerias com o antigo CEFET-MA, inclusive com a abertura de cursos exclusivamente para suprir mão de obra para a Vale, como foi o curso de Ferrovias, ofertado pelo Campus São Luís Monte Castelo.

O que se percebeu no Estado foi o aumento da riqueza, mas não sua distribuição, resultando em um quadro aterrador de injustiça e de desigualdade social, explicitados pela concentração de renda e da propriedade rural, que desencadeou conflitos agrários (MILANEZ, *et al*, 2013). A oligarquia se mantém

operando nos diversos espaços de poder, inclusive com a concessão de uma sistema de comunicação de rádio, TV, jornal impresso e mídias sociais (Sistema Mirante), que possui ampla inserção em todo território estadual. Portanto, criou-se uma diversa rede de concessões públicas do Estado em benefício privado, com ramificações no cenário nacional, através de amplas alianças, indicação de apadrinhados para cargos estratégicos na esfera federal.

Costa (1997) nos relembra que a família Sarney foi se adaptando aos diversos cenários políticos nacionais, e configura-se como “uma oligarquia que governa em um sistema democrático”, na expressão de Bobbio (1992, p. 837), o que confere legitimidade às suas ações perante seus opositores. Além disso, a imagem de intelectual carismático cultivada por Sarney (o mesmo é membro das Academias Maranhense e Brasileira de Letras), o distancia do estereótipo dos tradicionais coronéis nordestinos (como é o caso de Antonio Carlos Magalhães). Esse carisma foi cultivado por sua herdeira e preferida nas questões políticas, Roseana Sarney Murad, que chama para si a imagem de “mulher guerreira”, tendo como referência a sua superação de diversos problemas de saúde, e com isso incorporando a simbologia de um personagem que supera as dificuldades, tal como o povo maranhense. É como se esse aspecto a tornasse extremamente sensível aos apelos do povo.

Temos então, nesse quadro, uma perspectiva notadamente populista, de um estado voltado a articular e promover os interesses de uma elite, mas que os esconde através de um discurso de cunho desenvolvimentista e de financiamento do capital, a partir de obras faraônicas sem grande retorno social. A cristalização desse poder deu-se com a sua passagem pela presidência da República (1985-1990), após a morte de Tancredo Neves, momento em que participa, contraditoriamente, do processo de redemocratização do país, inclusive com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, que elabora a Constituição Cidadão de 1988.

Os 50 anos de poder da oligarquia Sarney tiveram como consequência baixíssimos índices socioeconômicos, com populações vivendo abaixo da linha da pobreza, em contraposição à riqueza extrema de muito poucos.

Conforme os dados indicam, o Maranhão possui o IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, IPEA, 2013) de 0,639¹⁹, ocupando o penúltimo lugar entre os Estados brasileiros, perdendo somente para Alagoas. Sua população estimada em 2016 foi de 6.954.036 habitantes.

Além disso, segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2010), trata-se de uma população que (sobre) vive com renda média mensal de R\$ 319,00 (trezentos e dezenove reais)²⁰, possui em média 5 (cinco) anos de escolarização e uma taxa de analfabetismo de 20,9% (Faixa etária de 15 a 24 anos).

No que se refere ao aproveitamento dos estudantes das escolas públicas, tiveram desempenho fraco nas avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Os últimos dados divulgados (INEP, SAEB, 2017) mostram a nota de 234,51 em Língua Portuguesa, para os últimos anos do Ensino Fundamental, contra uma média de 255 de outros estados vizinhos: (Piauí- 248,75; Ceará- 261,59). Em Matemática, o Maranhão obteve a média de 228,68; em contrapartida, os Estados do Piauí e do Ceará ficaram com as médias de 248,86 e 256,99, respectivamente.

No ano de 2014, o candidato Flávio Dino (PC do B) venceu a eleição em 1º. Turno, concorrendo com Edson Lobão Filho (PMDB), candidato da família Sarney. Essa vitória tem grande significado político e um grande simbolismo para as forças de oposição à oligarquia, pois se trata do segundo político a vencer as eleições estaduais sem estar vinculado à família Sarney. Sua campanha apresenta, também, contradições, pois tendo como vice um filiado ao PSDB, Carlos Brandão, vinculado

19 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, mensurada pelo Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. A metodologia é adequada à realidade brasileira, e reflete as especificidades regionais. O índice apresentado pelo Maranhão o situa na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o seu IDHM é Longevidade, com índice de 0,757, seguida de Renda, com índice de 0,612, e de Educação, com índice de 0,562.

20 Em 2015, o resultado da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios continua aponta o valor da renda média mensal de R\$ 509,00 (quinhentos e nove reais).

ao nome do então candidato à presidência por essa sigla, Aécio Neves, não deixou de declarar que também, se eleito, contaria com o apoio da candidata Dilma Rousseff (PT), um indicativo à população de que seu governo estaria balizado nacionalmente, independente de qual fosse o comandante do executivo nacional.

O atual governo está implantando uma rede de escolas profissionais denominadas IEMA (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), por vários municípios. De acordo com a publicidade governamental, essas escolas serão implantadas tendo como referencial os Institutos Federais, no que se refere ao reconhecimento social da qualidade do ensino ofertado.

Essa ampliação da oferta de Ensino Médio no estado atinge alguns municípios onde, até o momento, não existia esse nível de ensino, bem como cidades muito próximas a municípios em que o IFMA está implantado, como é o caso das cidades de Pindaré e Santa Inês.

É neste cenário de intensas contradições que iremos analisar a implantação do Instituto Federal, levando em conta as interferências da realidade que se impõe à dinâmica da escola e que constrói a sua prática, mas que também dialeticamente influencia o entorno e as pessoas que nela estão.

2.3 A EXPANSÃO DO IFMA (FASE 1): TRAJETÓRIAS DA EXPANSÃO NO MARANHÃO

No Plano de Expansão da Rede Federal, publicizado em 2005, previa-se a criação da Escola Agrotécnica de São Raimundo das Mangabeiras, e as unidades Descentralizadas de Ensino de Alcântara, Buriticupu e Zé Doca. Entretanto, como não havia destinação de recursos orçamentários e nem alocação de vagas, a Unidade de São Raimundo das Mangabeiras foi fundida ao CEFET-MA e às Escolas Agrotécnicas de Codó e de São Luís, quando da instituição da Rede Federal através do Decreto 6.095/2007 e criação dos Institutos Federais, através da Lei 11.892/2008 sendo considerada então, como uma unidade da Pré-expansão, nos moldes dos *Campi* Monte Castelo e Imperatriz.

Ocorreu também o adiamento da implantação da UNED (posteriormente Campus) de Alcântara, tendo em vista gestões políticas em Brasília (DF) de um deputado federal da região de Santa Inês (oeste do estado), que argumentou ser o município muito mais próspero economicamente, com melhores condições de infraestrutura para a implantação e que estava em um região que polarizava diversos outros municípios, conforme informações coletadas em entrevistas. O Campus de Alcântara foi implantado na fase 2 da expansão, no ano de 2010, no município do mesmo nome.

No ano de 2006, o Maranhão contava com uma Unidade do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) em São Luís e outra na cidade de Imperatriz, bem como com três Escolas Agrotécnicas, localizadas em São Luís, na cidade de Codó e em São Raimundo das Mangabeiras; e caminhava para a implantação das Uned's de Buriticupu, Zé Doca, Açailândia e Santa Inês, que foram se concretizando a partir do ano de 2007.

Com o desenrolar do processo de expansão foram previstas 18 novas unidades para o estado do Maranhão (distribuídas em 3 fases de implantação); que segundo os documentos coletados, foram implantadas seguindo critérios técnicos, tais como: os aspectos geopolíticos e econômicos do município (localização, IDH, etc), possibilidades de parcerias com os municípios, potencialização dos arranjos produtivos.

Atualmente, o Instituto Federal do Maranhão conta com 29 unidades em funcionamento (23 novos *Campi*, 3 *Campi* Avançados, 3 Núcleos avançados); 3 *Campi* em fase de implantação e um Centro Vocacional Tecnológico (CVT).

Figura 2 :Presença do IFMA, agrupada por Fase de expansão

Fonte: Informações condensadas pela autora, com base nos dados do PDI Institucional (IFMA, 2014) e no sítio do IFMA.(www.ifma.edu.br)

Legenda:

	Vinculados ao Campus Monte Castelo
	Vinculado ao Campus Centro Histórico
	Vinculado ao Campus Zé Doca

Segundo dados coletados em entrevistas (GR-2), e transcritos abaixo, não houve oposição do poder executivo estadual à implantação das escolas, considerando o quadro político de aliança nacional entre PT e PMDB, até mesmo porque esse tipo de iniciativa que congrega grandes obras e geração de emprego temporário, historicamente foi usado no Maranhão como exemplos de investimentos sociais feitos pelo grupo Sarney. Ou seja, mais uma vez, o terreno estava semeado para uso eleitoreiro do investimento federal, pois geralmente a contrapartida é dos municípios e não do estado.

Os IFs foram criados a partir da transformação de CEFETs ou Escolas Agrotécnicas nestes novos Institutos ou, ainda, pela fusão de CEFETs e Escola Agrotécnica, como ocorreu no Maranhão, no ano de 2008. Naquele ano o Presidente da República era o Sr. Luís Inácio Lula da Silva e o ministério da Educação era gerido por Fernando Haddad. No Governo do Estado do Maranhão encontrava-se o Sr. Jackson Lago, já em processo que levou a sua substituição pela Sra. Roseana Sarney Murad no ano seguinte. Durante esse período, o Governo do Estado não me pareceu mostrar apoio nem rejeição ao projeto de criação dos IFs. Nem se notou qualquer diferença após a substituição do Governo do PDT pelo governo do PMDB, uma vez que o PT mantinha boas relações com ambos. Por outro lado, o Legislativo se mostrou bastante ativo. Já na criação das UNEDs nos ainda CEFET, a partir de 2005, muitos deputados federais e estaduais disputavam a paternidade ou maternidade de algumas unidades, impondo suas figuras em momentos solenes como inaugurações, recebimentos de ônibus e audiências públicas, entre outras cerimônias.(GR-2)

Contraditoriamente, considerando os dados estatísticos apresentados anteriormente, em que observamos que praticamente não há políticas públicas estaduais voltadas para a área educacional que configurem um investimento do grupo hegemônico na elevação da escolaridade, a chegada de uma escola, reconhecida historicamente por sua qualidade, constitui-se muito mais um argumento para angariar benefícios eleitoreiros, do que uma possibilidade de questionamento sobre a situação de extrema miséria em que vivem as comunidades maranhenses. Por outro lado, o mesmo aspecto qualitativo da escola pode promover imensos benefícios para a população local e do entorno, demarcando o papel da escola no seio das disputas entre classes ou frações de classe.

Nos relatos que obtivemos e nos documentos oficiais da instituição fica registrada que a escolha dos municípios deu-se em razão de critérios como : prioridade às cidades com índices socioeconômicos baixos; inexistência de escolas de ensino médio e/ou profissionalizantes; existência de empresas de grande porte que precisavam de mão-de-obra qualificada. Em outros casos somavam-se a essas condições a posição estratégica diante de outros municípios, bem como o fato de já concentrar alguma atividade econômica, que poderia ser potencializada com a vinda de uma instituição de ensino, com o caráter científico e tecnológico. Sobre isso nos falou o GR-1:

(...) Quem direcionou esse momento foi o Ministro Fernando Haddad, ele conseguiu fazer um desenho, para que essas regiões menos favorecidas fossem contempladas, ainda no modelo CEFET; e nós começamos, aqui, no Maranhão, a enveredar por esses caminhos. É lógico, que todo lugar que vai ser expandido, ou vai receber uma expansão, um crescimento, vem o olhar de: Qual o critério dessa expansão? É um critério político? É um critério técnico? É um critério híbrido, onde tem um pouco de cada coisa? E nós recebemos, naquele primeiro momento, esse crescimento voltado para a criação de algumas Unidades - como eu falei, só tinha São Luís e Imperatriz -, algumas Unidades, além de Imperatriz; e aí surge a Unidade Zé Doca e a Unidade de Buriticupu, como as duas expansões, as duas primeiras expansões sob o olhar dessa nova gestão, ou dessa gestão do novo Presidente, com o olhar do Lula. E perceba aí, que Zé Doca e Buriticupu não são dois exemplos de cidades, predominantemente, forte, no sentido econômico e no sentido social; muito pelo contrário, a demanda, o passivo social muito grande em Buriticupu; e Zé Doca com uma área de assentamento e um déficit também grande. Então, o olhar naquele primeiro momento foi um olhar técnico, mas com ajustes políticos, ou com um olhar político com ajustes técnicos. Foram os melhores locais para o Maranhão? Talvez tenha alguns questionamentos sobre isso, talvez não seriam as melhores cidades para receber as primeiras Unidades do CEFET, tinha cidades mais estruturadas para isso, tipo: Caxias, Bacabal, Santa Inês, Timon, mas não foi esse o desenho. Paralelo a isso, nós conseguimos que o Ministério - e aí quando eu falo Ministério, eu falo Governo Federal, como um todo -, aumentasse, ampliasse, o número de Unidades, no Brasil; então, até então, se nós somássemos todas as unidades do Brasil, Escolas Técnicas, Centros Federais - CEFETs, e Escolas Agrotécnicas, resultavam em 140 unidades, no Brasil todo. O Governo Lula cria 204 unidades; então, a expansão, que a gente chama de Expansão Fase 1, do Governo Lula; ele, de imediato, cria 204. Então, em 204, será que o Maranhão só caberia duas? E aí nós conseguimos um apelo de mais 03, mais 03 Unidades foram constituídas, que foi a Unidade de Açailândia, a Unidade de São Luís, denominada Centro Histórico, e a Unidade de Alcântara; e aí nós passamos a ter 05, e o Brasil todo passou a ter 204 Unidades a mais, além das 140. Nesse momento, a política de sustentação deste modelo de Educação Profissional e Tecnológica, era insuficiente para enquadrar todas essas Unidades, 204, mais 140, 344. O que é foi feito? Pensaram num novo modelo, esse novo modelo é ser o timoneiro desse projeto; e esse novo modelo, mais na frente, veio a ser denominado Instituto Federal.

Os critérios acima podem nos indicar que houve uma preocupação com uma escolha técnica dos municípios a partir da junção de pré-requisitos para que a instalação da unidade pudesse ser potencializada e para que mais pessoas pudessem ser acessadas pela política pública. Entretanto, em um estado como o Maranhão, marcado por um clientelismo político, não podemos deixar de lado a interferência de políticos nas escolhas. Registramos a opinião do gestor do MEC (GME-1) sobre o fato:

Entrevistadora: (...) Em relação a escolha dos municípios, os critérios eram realmente técnicos, de desenvolvimento?

Entrevistado: Sempre tem, sempre tem um pouco de pressão política, mas nós não sofremos. Depois que nós divulgamos os critérios e os municípios, o que aconteceu, foi pressão para entrar município, e não para tirar. Então, era uma pressão do bem, vamos dizer assim. Não era uma pressão: Ah, tira desse município e põe no outro. Era uma coisa: Mas aquele também precisa ter. (...)

Entrevistadora: Mas aí quem decidiu na hora, então, era a capital, a tal política, digamos, da gestão de cada um?

Entrevistado: Não, porque o trabalho técnico tinha sido todo prévio. Então, eu diria para você que 98% das escolhas, foi do próprio Ministério. E eu não quero dizer, que os 2% que não foi, estão erradas, porque tem outra, a percepção política também é importante; às vezes, um deputado traz uma demanda legítima, porque senão a gente vai pressupor que toda a demanda que vem de deputado é ilegítima.

Entrevistadora: Corporativista?

Entrevistado: O que não é verdade, não é. Então, mas, assim, eu diria para você que das 400 escolas, eu diria para você sem medo de errar, que 95% delas, foi escolha do técnico do Ministério, nem do Ministro; do técnico do Ministério. E você teve uma margenzinha pequena, muito pequena, de negociação, quando, efetivamente, vinha uma demanda que se justificava; porque, às vezes, o município-polo não tinha sido contemplado, e a gente acabou estendendo.

A fala do gestor nos indica que houve interferências justificadas por parte dos políticos, e as demandas atendidas conforme critérios técnicos.

Contudo, quando ouvimos os sujeitos escolares a respeito das cidades escolhidas observamos que eles apontam a proximidade geográfica de alguns *Campi* e a falta de infraestrutura mínima (falta de saneamento, água potável, moradia adequada, transporte, alimentação inadequada) para a qualidade de vida do servidor, bem como para o prosseguimento das atividades administrativas dos *Campi* (precariedade de internet e outros meios de comunicação; acesso dificultado por precariedade nas rodovias e meios de transporte; poucas empresas regularizadas para atender às licitações de materiais básicos de consumo; precariedade da mão de obra das empresas terceirizadas, como sendo fatores que não foram observados quando da implantação e que impactaram na eficiência da instituição.

Cabe-nos investigar se a chegada da Instituição mobilizou esforços dos gestores locais para a mudança da realidade precária e se de alguma maneira influenciou no desenvolvimento das comunidades, contemplando um dos objetivos da expansão.

No que se refere à proximidade com grandes empresas e sua adequação aos arranjos produtivos, ou pelo menos às atividades econômicas preponderantes na região, buscaremos levantar os critérios que nortearam a escolha dos municípios e dos cursos técnicos, uma vez que esses dados são fundamentais para a adequação da implantação à intencionalidade da política.

Na figura abaixo, podemos vislumbrar a disposição geográfica das unidades do IFMA no território maranhense:

Figura 3 - IFMA: Distribuição geográfica dos campi

Fonte: Sítio Institucional: www.ifma.edu.br

2.3.1 Caracterização dos Municípios e dos *Campi* objetos do estudo:

Faremos a seguir uma breve caracterização das cidades que acolheram os *Campi* da fase 1 da expansão do IFMA, no intuito de perceber os aspectos listados como critérios de escolha para a implantação das escolas. Um dado relevante também é que essa implantação e a oferta formativa dos Institutos deveria se orientar “em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, visando promover a **produção, o desenvolvimento e a transferência**

de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”²¹(BRASIL, 2008e, seção II, Art.6)

Dessa maneira, compreendemos que as escolas implantadas deveriam buscar uma íntima articulação com as comunidades que as acolhem, procurando agregar elevação de escolaridade, produção de conhecimento científico e busca de soluções para os problemas apresentados, caracterizando o tripé ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008c, p. 35)

Com relação aos arranjos produtivos locais²², localizamos junto ao sítio do Observatório dos Arranjos Produtivos Locais (GT APL), aqueles que são reconhecidos oficialmente no Brasil e que contam com políticas públicas articuladas. No Maranhão existem 13 APL's²³, distribuídos por 8 setores produtivos²⁴,

21 Grifos nossos.

22 Para fins de esclarecimento e correção técnica do que sejam os “arranjos produtivos locais, sistemas produtivos locais ou *cluster*”, registramos que no âmbito deste trabalho estaremos tomando como referência os conceitos e classificações adotados pelo Grupo de Trabalho Permanente para os Arranjos Produtivos Locais (GT APL), instituído pela Portaria Ministerial no. 200, de 02/08/2004 e constituído atualmente por 33 instituições (governamentais e não governamentais), expostos no site do Observatório Brasileiro de Arranjos Produtivos Locais (OBAPL): http://portalapl.libict.br/menu/itens_menu/gtp_apl/gtp_apl.html. De acordo com o Termo de Referência para Arranjos Produtivos Locais (BRASIL, 2004b), os mesmos “se caracterizam por um número significativo de empreendimentos e de indivíduos que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante, e que compartilhem formas percebidas de cooperação e algum mecanismo de governança, e pode incluir pequenas, médias e grandes empresas.” Ou seja, não é somente a identificação de uma atividade regional concentrada, pois além da questão geográfica e territorial, existe a cooperação estratégica entre as empresas, e destas com as instituições de apoio, formando um tripé básico: Aglomeração, Especialização Produtiva e Cooperação. Para ampliarmos nossa compreensão sobre o conceito, o GT APL também divulga o entendimento da Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (grupo de pesquisa da UFRJ) que diz: “Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento”.

23 Apicultura da Região do Alto Turi; Avicultura do Baixo Parnaíba; Avicultura do Cerrado Amazônico; Babaçu; Cachaça; Caju; Hortifruticultura da Ilha de São Luis; Leite e derivados da Região do Médio Mearim; Leite e derivados da Região Tocantina; Mandiocultura da Baixada Ocidental;

concentrados em 9 cidades polo²⁵.

Dessa maneira, constatamos que o aquilo que se convencionou denominar de “arranjo produtivo local” no âmbito do IFMA para escolha dos cursos refere-se mais propriamente às atividades econômicas tradicionalmente mais proeminentes no município e adjacências, ou alguma atividade econômica implantada por uma grande empresa, e que não necessariamente estão articuladas e torno de ações econômicas sistemáticas e com políticas públicas que as potencializem.

Levantamos também a reflexão de que a ideia subjacente ao arranjo produtivo local está muito mais próxima das atividades empresariais e geralmente não valoriza, e por isso não incorpora à educação formal escolarizada, a diversidade dos saberes tradicionais, da agricultura familiar, dos conhecimentos acumulados pelas comunidades, bem como a noção de territorialidade e de identificação com o espaço vivido. De que forma a escola foi inserida nesses espaços e pode contribuir com o fortalecimento dessas comunidades?

A instalação dessas unidades deu-se geralmente com parceria do poder público municipal e/ou estadual, quer seja na forma de cessão de prédios para início das atividades, ou cessão de terrenos para a construção do prédio.

Conforme já registramos, esses municípios - com exceção da capital São Luís, onde se situa o Campus São Luís Centro Histórico -, tem pouca estrutura de serviços básicos: fornecimento de água tratada, tratamento de resíduos sólidos, esgoto sanitário. À época da chegada das unidades do IFMA a situação era mais precária, inclusive com relação ao acesso pelas rodovias estaduais. Em momentos de conflito entre indígenas e madeireiros, tornava-se impossível entrar ou sair de Buriticupu em

Ovinocaprinocultura da Região do Munim; Psicultura da Baixada Maranhense; Turismo da região de São Luís e Munim.

24 Agricultura; apicultura; avicultura; Fabricação de bebidas; laticínios; pecuária; pesca, aquicultura e serviços relacionados; Turismo.

25 Bacabal; Barra do Corda; Chapadinha, Imperatriz, Pinheiro, Porto Franco, Santa Inês; São João dos Patos e São Luís.

virtude do bloqueio das estradas por um desses grupos. A dificuldade de acesso poderia ser também pelas péssimas condições de trafegabilidade das rodovias.

Havia também precariedade nos serviços secundários como: internet, alimentação e hospedagem. A chegada dos servidores, principalmente nos municípios de Zé Doca e Buriticupu forçou a uma nova postura dos prestadores de serviços, que paulatinamente foram aprimorando os serviços.

Essa precariedade obviamente impactava as atividades pedagógicas e administrativas dos Campi, e sinalizava quão desafiadora seria a implantação. O desafio começou com o adiamento do início das atividades dos Campi nos prédios definitivos, em decorrência de problemas com as construtoras (abandono da obra, atraso no cronograma de entrega, problemas com trabalhadores, etc) que atrasaram todo o processo.

2.3.1.1 Campus Açailândia

O Campus Açailândia está localizado no município do mesmo nome, localizado na Mesorregião do Oeste Maranhense (Latitude: 04° 56' 49" S; Longitude: 47° 30' 18" O), com influências da pré-amazônia, e tem sua origem associada à construção da rodovia Belém-Brasília em 1958, obra do Governo Kubitschek que atraiu milhares de trabalhadores do Maranhão e de outros estados para a região.

Inicialmente habitada pelos índios Cúria e Crocranium, conta-se que a cidade recebeu esse nome porque os trabalhadores utilizaram as palhas do açaí (fruto do açaizeiro) para a cobertura das habitações ao longo da construção da rodovia. Teve sua emancipação no ano de 1981, quando se desligou do município de Imperatriz.

Conta com uma população estimada (IBGE) em 2016 de 104.047 habitantes, e IDHM de 0,672. Um dado animador é a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos (2010) de 97,7% ; contrastando com o IDEB (2015) dos últimos anos do ensino fundamental de 3,9.

Segundo dados do IBGE (2010) a economia rural ganhou impulso após o assentamento de famílias cearenses na Colônia Gurupi, nos anos 60, com incentivo

estadual. O município tornou-se o maior produtor de arroz, milho, mandioca, feijão, pimenta-do-reino e tomate do Maranhão. A pecuária também ganhou destaque e hoje tem um dos maiores rebanhos bovinos do estado.

A atividade madeireira cresceu na década de 1980, constituindo-se grande responsável pelo desmatamento descontrolado da região. Com a construção da Estrada de Ferro Carajás e da Ferrovia Norte Sul, o município recebeu as primeiras siderúrgicas, tendo em vista a instalação do Projeto Grande Carajás. Esse projeto trouxe também a instalação de uma das sedes da Vale no povoado de Pequiá (pátio de carregamento e descarregamento), que fornece a matéria prima para as siderúrgicas, transporta o produto dessas usinas para a exportação.

Atualmente existem 5 siderúrgicas funcionando no Distrito Industrial localizado no povoado de Pequiá, e respondem pela indústria de ferro gusa²⁶, também responsável pelo desmatamento e poluição ambiental, tendo em vista a utilização do carvão vegetal (geralmente a extração de madeira para a confecção do carvão vegetal é feita de forma ilegal, sem controle) como combustível para os fornos, bem como agente químico em vários processos industriais. Para reduzir os impactos ambientais, os órgãos de fiscalização ambiental estão obrigando as empresas a utilizarem o carvão mineral ou coque; ou carvão vegetal certificado, sob pena de embargo da empresa.

Essa discussão em torno do uso do carvão vegetal apresenta uma outra faceta: concentração fundiária, a insegurança alimentar e a contaminação por agrotóxicos associadas à expansão da monocultura do eucalipto; o uso da exploração ilegal de

26 É a primeira etapa na fabricação do aço; é um material metálico composto majoritariamente por ferro, porém contendo também altos teores de carbono (da ordem de 4,5 %) e altos teores de impurezas (enxofre, fósforo e outros elementos), que é produzido a partir do minério de ferro aglomerado sob a forma de sinter ou pelotas (obtidos respectivamente nos processos de sinterização e pelletização), ao qual são adicionados fundentes (cal, sílica e substâncias semelhantes) e o chamado coque metalúrgico (basicamente o resultado da coqueificação do carvão mineral ou vegetal), a qual é sucedida pela conversão do ferro gusa em aço na chamada aciaria, onde nos conversores ocorre basicamente a oxidação do excesso de carbono e das impurezas, que são assim removidos, resultando numa liga ferrosa com teor de carbono bem mais baixo (em geral inferior a 1 %) e com baixíssimo nível de impurezas, que pode ser considerado residual. (<http://www.infomet.com.br/site/acos-e-ligas-conteudo-ler.php?codConteudo=234>. Acesso em 07/06/2017)

madeira para utilização em carvoarias, também ilegais. Essa prática leva a utilização de trabalhadores em condições subumanas, análogas ao trabalho escravo e trabalho infantil. Mesmo com a fiscalização crescente e diminuição de casos de empresas ilegais, ainda encontramos essa situação no município.

A cidade já concentrou 15 siderúrgicas e movimentava milhões na exportação do ferro gusa. Por ser um setor que depende bastante da economia externa mundial, sofreu enorme retração com a crise de 2008, pois os grandes compradores do ferro gusa produzido no Maranhão e no Pará são os EUA e a China. Além disso, a Vale, que tem o monopólio da venda do minério de ferro, aumentou os preços absurdamente. Com isso, ocorreram o fechamento de muitas empresas, desemprego massivo, diminuição dos salários.(MILANEZ, *et al*, 2015)

Por causa do crescimento industrial, a cidade concentra também grande número de empreendimentos na área de serviços e comércio. Este conglomerado econômico faz de Açailândia o município detentor do 5º. PIB (Produto Interno Bruto) do Maranhão, destacando-se em sua composição os setores de serviços (62,9%) e da indústria (27,87%) e agropecuária (9,3%), conforme dados do IMESC (Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos, 2015).

Entretanto, com todo esse cenário “desenvolvimentista” não houve distribuição de riqueza. Ao contrário, houve aumento dos bolsões de miséria e as comunidades nativas sofrem com os impactos ambientais (poluição de vários tipos, falta de manejo adequado no descarte de resíduos altamente tóxicos), graves danos à saúde causados principalmente pela poluição do ar (fuligem e queimadas) e da água (resíduos de minério de ferro despejados no Rio Pequió), além de conflitos agrários causados pela invasão, pelas empresas, dos territórios nativos. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2 salários mínimos. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo é de 43,4%.(IBGE, 2010)

O Programa Grande Carajás trouxe para a região uma “economia de enclave”, que segundo Milanez, *et al* (2015, p.188) é um tipo de economia

Implementado em espaço subperiférico e entendido como todo aquele que gira com capital e tecnologia exógenos, atraídos mediante vantagens competitivas estáticas (fundamentalmente incentivos fiscais). Na economia de enclave, os lucros retornam aos donos do capital residentes em outras regiões e a tecnologia do chão de fábrica é inteiramente assimétrica e sem sintonia com os insumos, os saberes e a cultura local. O Estado foi o promotor dessa economia e ainda hoje favorece um desenvolvimento unicamente baseado nos grandes projetos, oferecendo incentivos fiscais e financiamentos para novos investimentos, mas permanecendo cúmplice e corresponsável pelo impacto socioambiental (...)

Nas palavras dos integrantes do Grupo “Justiça nos Trilhos” (JNT)²⁷, apud Milanez (2015), “o prejuízo é coletivo e o lucro é privado”.

Neste cenário, tem-se a instalação do IFMA no ano de 2008 atendendo ao projeto de instalação de uma escola profissional a partir do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), parceria entre os Governos Federal e Estadual, conforme nos explica o Gestor 1 (GC-1):

O Instituto Federal, o antigo CEFET, chega ao Município de Açailândia em 2008, para ser mais exato dia 31 de março de 2008; numa perspectiva, no primeiro momento, dentro de um programa do Governo Federal, que era chamado PROEP²⁸, que tinha a finalidade de expansão das escolas técnicas

27 Rede formada por diversas entidades (Missionários Combonianos, MST, fórum ‘Reage São Luis, Sindicato dos Ferroviários do Maranhão, Tocantins e Pará; Grupo de Estudos GEDDMA, que formam a coordenação) desde 2007, e hoje atuam em âmbito internacional em parceria com diversas entidades e ONG’s, e que articulam comunidades da região para denunciar impactos socioambientais causados pela Vale e cobrar soluções para os problemas causados pela ação da empresa. Sítio oficial: www.justicanostrilhos.org. Acesso em junho/2016.

28 O PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) teve seu início em 24/11/1997 através de convênio assinado pelo governo brasileiro (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Os recursos, da ordem de US\$ 500 milhões – 25% do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID, foram gerenciados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O programa visava à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208/04 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atuou redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos. No Governo Lula o programa foi redimensionado e durou até o ano de 2008 para finalização de convênios e projetos. De acordo com o Relatório de Gestão (2007) do FNDE, foram direcionados para o Maranhão, através da Ação 7109 (recursos que se destinam à construção, reforma e ampliação das escolas, à aquisição de equipamentos para laboratórios, bem como ao atendimento das despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros) recursos da ordem de R\$ 1.259.599,00 para o CEFET-MA-São Luís (convênio 299/00) e R\$ 1.708.300,00 para o CEFET-MA-

para os municípios com mais de 50 mil habitantes, e com uma renda produtiva local bem forte. E dentro desses critérios, Açailândia, se apresentava, por ter, na ocasião, o segundo maior PIB do estado, ganhando até de Imperatriz, ela tem uma característica de ser uma bacia leiteira, muito próxima do Município de São Francisco do Brejão, próxima de Cidelândia, próxima de Itinga e próxima de Bom Jesus das Selvas; e tendo uma ligação importante com a segunda maior cidade do estado, que seria Imperatriz. Característica de bacia leiteira, característica de minério de ferro, ela tem aqui grandes empresas, guserias²⁹, é muito forte, e que tinha também uma das sedes da Vale. A cidade tinha uma força muito grande no aspecto do minério, e tem uma força muito grande no aspecto do minério; e tinha um arranjo produtivo local todo voltado para o fortalecimento do minério, fortalecimento da bacia leiteira, da agricultura familiar, por ter vários assentamentos ao seu redor; e também por ter um mercado de serviço, bens e consumos, muito forte. Então, em 2008, só tinha dois municípios que tinham o antigo CEFET, tirando os Agrotécnicos, que era Imperatriz e São Luís; daí, assim, com a perspectiva do PROEP de expandir as Escolas Técnicas Federais; Açailândia foi contemplada por ter todas essas características, que dariam um fortalecimento grande para a Educação Técnica Profissional, para a região.

O relato acima e os documentos institucionais informam que a partir do entendimento da dinâmica socioeconômica da região, foram instalados inicialmente 5 cursos integrados: Técnico em Alimentos, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Florestas e Técnico em Alimentação Escolar (PROEJA), que atenderiam aos “arranjos produtivos locais”, ao que registramos que buscaram atender às atividades econômicas que se destacam no município.

Sobre esse aspecto, relata-nos o Docente 1 (DOC-1) sobre a oferta atual de cursos e possibilidades de novas demandas:

Entrevistadora: Qual arranjo produtivo hoje, você destacaria como sendo o principal, aqui, de Açailândia?

Entrevistado: O arranjo produtivo hoje trabalhado na região é o arranjo produtivo leite. Nós temos a maior bacia leiteira da região; e, assim, não existe um arranjo produtivo voltado para as nossas áreas de florestas, por

Açailândia (convênio 081/01). Fontes: Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835>; Relatório de Gestão FNDE-2007.

²⁹ Empresas que transformam o minério em ferro-gusa, matéria-prima para a produção de aço.

Fonte: http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/191/n/guseiras_na_amazonia:_perigo_para_a_floresta. Acesso em 10/04/2018.

exemplo; como aqui é ofertado o Curso de Florestas e Meio Ambiente; mas, poderia ser, não é? Poderia haver um trabalho aí para desenvolvimento do arranjo produtivo local madeira-móveis, ou alguma coisa nesse sentido; mas, não tem, só leite; praticamente, leite.

Entrevistadora: Tu falaste que não existe uma relação dos cursos ofertados com o arranjo produtivo.

Entrevistado: É, com o arranjo produtivo especificamente, não. Mas existem as empresas siderúrgicas; no caso, as guseiras; e hoje, a Suzano, que chega a Imperatriz, já desde 2013. E lá, hoje, a gente consegue ter acesso à Suzano e às indústrias siderúrgicas daqui. Então, a base, o quê seria? As indústrias siderúrgicas utilizam base florestal para a produção de carvão; e a Suzano, papel e celulose, plantio de eucalipto para produção de polpa celulósica. Então, a gente está um pouco nessa área, mas não é um arranjo, não existe um arranjo produtivo de base florestal, aqui no Estado.

A passagem aqui referida parece nos indicar um conflito entre a formação ofertada e as possibilidades de inserção do egresso no mundo do trabalho e em atividades de pesquisa aplicada, visando o desenvolvimento do município. Além disso, nos leva a refletir sobre as possibilidades de reflexão sobre o tipo de formação que pode intervir na realidade local, uma vez que nos aponta para uma falta de harmonia entre as demandas e o perfil dos cursos, dos alunos cursantes e egressos. A questão está assentada em que tipo de formação e como ela se integra ao mundo do trabalho, uma vez que estamos formando técnicos.

Entrevistadora: Você acha que esses cursos contemplam essa relação com as empresas?

Entrevistado: Contempla sim. Temos, por exemplo, na Área de Alimentos. Tínhamos um frigorífico que fechou esse ano, por conta dessa condição toda da Lava-Jato, e tudo mais, acabou fechando, mas parece que vai abrir um outro. Temos alguns laticínios, que eles são atendidos, acabam levando os alunos; vão desenvolver trabalho lá. Na parte de Automação e Eletromecânica, tem as indústrias siderúrgicas e aciaria. Na parte de Florestas tem algumas indústrias siderúrgicas que têm um setor florestal, a Viena, a Gusa; e que a gente consegue, também, de vez em quando, inserir esses alunos lá como estagiários, até profissionais. O município desenvolve produção de mudas; por esse motivo nós conseguimos inserir alguns alunos de Florestas e Meio Ambiente nesse segmento. Tem um viveiro só aqui, que também dá para atender essa demanda.(...)

E tem os cursos do PROEJA também, que são nessa mesma linha de Automação, de Eletromecânica, e a parte de Meio Ambiente.

Entrevistadora: Certo. E nesse tempo que vocês estão enviando os alunos, tendo essa relação com as empresas e com o próprio Poder Público, tu achas

que isso teve alguma relação com alguma mudança? Houve alguma mudança nos cursos? Os cursos influenciaram, os alunos influenciaram, também, de alguma forma, as empresas, as rotinas das empresas? Ou, o contrário, alguma demanda específica de uma empresa influenciou o ensino aqui dentro do Campus?

Entrevistado: Ainda não.

Entrevistadora: Nem uma coisa e nem outra?

Entrevistado: Não tivemos ainda o acesso da empresa no Campus. E é uma coisa que a gente vem conversando muito, porque é importante essa proximidade da empresa, junto ao Instituto, para que a gente possa discutir as coisas que a empresa está discutindo todo dia. Porque tem alguns segmentos, por exemplo, a parte de exploração florestal, a gente ainda não conseguiu falar sobre isso aqui, porque as indústrias estão trabalhando, porque as empresas estão trabalhando sobre isso muito fortemente, não é? E é uma coisa que veio na mudança, nessa nova mudança de plano, a gente já inclui isso como uma discussão, como uma base.

Entrevistadora: Sim, esse contato mais próximo...

Entrevistado: Proximidade, e a disciplina em si. Porque a gente entende que a empresa não está trabalhando só produção de mudas, só plantio de eucalipto; está trabalhando exploração de eucalipto, está trabalhando produção de carvão, produção de madeira para polpa celulósica. Então, temos que avançar mais nesse sentido, na área florestal, especificamente.

Entrevistadora: Isso, na área florestal. Tu achas que tens algum tipo de conflito que está aí por trás dessas relações? Isso despertou algum tipo de conflito?

Entrevistado: Não. Não vejo.

Entrevistadora: Com a sociedade, ou com essas empresas que exploram, no caso, a questão do carvão, que é uma discussão mundial, não é?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Da produção do carvão.

Entrevistado: Mas é uma atividade, é um biorredutor da indústria de guseria, não é?: Então, é necessário. Sem o carvão a indústria não funciona (DOC-1)

Considerando as observações feitas anteriormente sobre o cenário desenvolvimentista na região implantado com a chegada do Projeto Carajás, atualmente com as atividades reduzidas ou adaptadas à nova realidade do capital

internacional e às demandas do mercado, há indicações de que os cursos, planejados inicialmente para atender a um determinado tipo de perfil de egresso alinhado com as necessidades das empresas do setor siderúrgico, passam por um momento de reavaliação para novo ajustamento à nova realidade, que é a exploração das florestas para a produção de polpa celulósica.

Entrevistadora: Mas, assim, uma coisa interessante quando tu falas dessa transição, da guseria que era muito mais forte, há um tempo atrás, para essa questão do carvão. Algum curso aqui no Campus, de certa forma, ele responde a isso, ele reflete isso também, essa mudança um pouco do perfil da região?

Entrevistado: Sim. Hoje, ele muda para a condição da polpa celulósica. A Suzano chegou aqui na região e comprou todas as guseiras. Pegou todas, não; são duas ou três. Então, a tendência é que no próximo ano, todo o setor, toda floresta que tem aqui plantada, ela não vai ser mais para carvão, não vai servir mais para carvão; ela vai para a produção de polpa celulósica. Então, mudou completamente o perfil. Esse segmento, ele já é outro segmento, e novas indústrias chegam. A gente não tem mais o Curso de Florestas agora voltado para a produção de carvão (que também não era!). Era para plantio, era para uma condição geral de plantio de eucalipto, para atender outras demandas. Hoje, a gente tem uma mais específica, para a produção de polpa celulósica, que vem agora. Novas indústrias vão chegar, aos pouquinhos vão chegando e vão aumentar esse segmento aí. (DOC-1)

Além disso, o docente pondera a falta de preocupação das empresas com o meio ambiente, fato esse que ainda não é discutido fortemente no Campus, levantando assim uma causa a ser investida na Unidade, considerando o impacto negativo das atividades industriais, sem a devida compensação ao meio.

(...) Poucos alunos ingressaram no mercado de trabalho, da Área Florestal; poucos alunos se interessaram na área de Meio Ambiente, porque as indústrias não estão enxergando Meio Ambiente como solução ainda, não é? Eles têm lá, que tem um setor, obrigatoriamente; porque a lei manda, obriga, não é? Mas eles não entendem que é, por exemplo, uma necessidade tão grande deles, eles têm um profissional de Meio Ambiente para isso; para resolver o problema, eles querem só cumprir as leis. (DOC-1)

A conformação dos cursos à realidade produtiva indica também os conflitos sociais. Em nossas entrevistas, questionamos sobre os conflitos que porventura se apresentam à escola, considerando a realidade das siderúrgicas e aciarias³⁰ e os cursos voltados para a discussão ambiental. Tivemos como resposta que não há uma percepção muito forte dessa discussão. Sabe-se que ela existe e está presente nos Grupos de Pesquisa, mas não de forma sistematizada. Conforme nos esclarece o Gestor de Campus 1 (GC-1):

Entrevistadora: Mas, diante disso, você também tem cursos que atendem, digamos, à guseria. Existe conflito? O Campus, por exemplo, com esses cursos, ou com o perfil dos egressos, de alguma forma, entrou em conflito com esses interesses, que são interesses, de alguma forma, contraditórios Da agricultura familiar, dos madeireiros, dos guseiros, como é que vocês vem trabalhando ao longo de 10 anos essas questões que são daqui dessa região?

Entrevistado: Eu não consegui perceber ainda muito forte essa discussão, ela acontece. Mesmo que seja ainda não tão visível, não tão forte, ela acontece um pouco nos bastidores, até pela própria discussão. Por exemplo, nós temos cursos de Meio Ambiente, e pesquisadores que estão discutindo Meio Ambiente aqui com a guseria, que tem um alto índice de poluição, então há um debate muito forte.

Entrevistadora: Ou com a Siderúrgica, a questão do carvão.

Entrevistado: Ou com a Siderúrgica. Então há um debate em torno disso, em alguns momentos há um debate de ideias entre os próprios alunos que estão em processo de formação; então, nós temos isso, um debate de ideias. Nós temos a própria Semana de Ciência e Tecnologia, aonde eles confrontam as ideias, no sentido de um desenvolvimento sustentável e para um desenvolvimento regional de qualidade. Então há um debate em torno disso, ele não se tornou tão forte ainda no aspecto das empresas, há um indicativo da gente começar ano que vem a fazer os workshops; eles vão aflorar uma discussão mais forte. Porque o indicativo é o de trazer as empresas para dentro do Instituto Federal, e colocar o que elas estão fazendo para o fortalecimento do desenvolvimento regional, não é? Então há isso, e

³⁰ É a unidade de uma usina siderúrgica onde existem máquinas e equipamentos voltados para o processo de transformar o ferro gusa em diferentes tipos de aço. Fonte: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/aciaria>. Acesso em 10/04/2018.

fortalecer isso através do que nós chamamos de Feira das Profissões. Então, aí sim, eu acho que o debate vai ser muito forte. Nesse sentido, nós temos aqui, na Área de Meio Ambiente, alguns grupos de pesquisas, que tem debatido forte essa situação. Nós temos o AB'SABER³¹, que é um grupo de pesquisa mais ligado ao aspecto ambiental, e que tem feito debate muito forte no aspecto da sustentabilidade e da preservação do meio ambiente, e tem levantado temáticas muito importantes com relação a isso, e feito debates; por exemplo, nós temos a Semana de Meio Ambiente, que acontece no primeiro semestre.

A pergunta que nos fazemos é: se na escola, fincada naquela comunidade há 10 anos, ainda não tem uma discussão sistematizada sobre um dos principais problemas que afetam seus alunos e suas famílias, onde poderá haver? Sabe-se que existem grupos externos à escola, já citados anteriormente, que discutem essas questões e que cobram juridicamente um posicionamento das companhias envolvidas (principalmente da Vale) sobre as suas ações. Neste sentido, como a instituição pode ter uma participação mais ativa, considerando sua finalidade de promover a pesquisa aplicada visando o desenvolvimento de tecnologias sociais, voltada pra a preservação do meio ambiente, dando um retorno à comunidade a partir de sua contribuição efetiva à maior qualidade de vida?

Seguindo a reflexão de Gramsci sobre o papel da escola na formação dos trabalhadores, Frigotto (2004) nos coloca que a mesma não deve somente colaborar com a adequação das pessoas às condições sociais, mas sim possibilitar a compreensão da realidade, sua apropriação e posterior transformação. Mantendo essa postura a escola é uma escola ativa, viva e criadora, que estando organicamente ligada ao contexto que a encerra, contribui para a consciência e transformação da realidade, a partir da autonomia e de nova postura moral e intelectual dos trabalhadores.

Atualmente, a oferta de cursos encontra-se da seguinte maneira:

31 Grupo de Pesquisa Ambiente, Sociedade e Sustentabilidade, que tem como líderes Raifran Abidimar de Castro e Eliane Cardoso Araújo. Endereço para acessar o espelho do grupo no diretório de Grupos de Pesquisa-CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0641553164553635

Tabela 2 - Cursos Técnicos Campus Açaílândia - 2016

CURSO	FORMA/MODALIDADE
Alimentos	Integrada
Floresta	Integrada
Automação Industrial	Integrada
Eletromecânica	Integrada
Meio Ambiente	Integrada
Metalurgia	Integrada
Automação Industrial	Subsequente
Eletromecânica	Subsequente
Metalurgia	Subsequente
Alimentação Escolar	PROEJA
Eletromecânica	PROEJA

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

Tabela 3 - Cursos Superiores Campus Açaílândia - 2016

CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO
Química	Licenciatura

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

A oferta de curso superior iniciou-se em 2009 com o curso de Licenciatura em Química. De acordo com os dados de entrevistas, o Campus está planejando ampliar a oferta de Cursos Superiores e para tanto fez uma pesquisa junto à comunidade.

Nós fizemos agora uma pesquisa da comunidade, com base na realidade produtiva local, do arranjo produtivo local; e a comunidade sinalizou, e o arranjo produtivo local tem sinalizado, a necessidade de novas engenharias para atender a região Engenharia Química, pelo grande avanço que tem as guserias e a Suzano que se instalou na região, mais especificamente, em Imperatriz. Nós temos Engenharia Química, pelos laticínios que nós temos hoje, a bacia leiteira e pelas guserias. Então, nós temos Engenharia Química, que aparece, em primeiro colocado; nós temos Engenharia de Automação, e nós temos Engenharia Florestal e Engenharia Ambiental, apresentada dentro do arranjo produtivo local.(GC-1)

O resultado da pesquisa apontou uma tendência para a Área das Engenharias, notadamente: Engenharia Química, Engenharia de Automação, Engenharia Florestal e Engenharia Ambiental, que responderiam às atividades econômicas da região. Ao perguntarmos de que maneira esses cursos responderiam ao compromisso da verticalização, fomos esclarecidos de que (GC-1):

(...) O que nós temos hoje? A nossa ideia hoje é verticalizar os cursos que nós temos, os eixos que nós temos para as Engenharias. Nós temos, por exemplo, Curso Técnico Florestas e Meio Ambiente, verticaliza para Engenharia Ambiental ou Engenharia Florestal. Nós temos o Curso Automação, Metalurgia e Eletromecânica; então, nós queremos verticalizar para Automação. E nós vamos abrir, dentro do PDI, que eu não te falei, mais 2 novos cursos, que são de Informática, Curso Técnico, Integrado e Subsequentes; e nós vamos abrir o Curso de Licenciatura de Química. Técnico, também. Análises Químicas; técnico, também; que vão verticalizar para as Engenharias Químicas e para Licenciatura, para a Engenharia Química e para Licenciatura. Então, essa é uma realidade. E a gente fez uma pesquisa no raio de 600 km, nós pesquisamos.

O Campus está instalado em uma área de 19.000 m² numa área construída de 3.692 m², com obras de ampliação de um novo bloco de salas de aula e ginásio poliesportivo, previstos para inaugurar no final do ano de 2017. Com a ampliação, o Campus contará com 15 salas de aula, 10 laboratórios, (dentre eles laboratório de

Química para pesquisa aplicada, Biologia e Exatas), além da estrutura atual que é muito boa e conservada. Possui laboratório de informática que comporta as turmas de 40 alunos, serviço médico estruturado e setores administrativos organizados que contam com 45 servidores.

No ano de 2016 o Campus atendia a 587 alunos, com a proposta de ampliação de oferta com a entrega do novo bloco de salas, sendo 431 alunos nos cursos integrados. Para o atendimento aos alunos, o Campus conta com 57 docentes, com expectativa de ampliação para 60 docentes.³²

Um diferencial desse Campus é estar adaptado aos alunos com deficiência, desde as suas instalações físicas (piso tátil, rampas, banheiros, portas), até as etiquetas dos bebedouros, lixeiras equipamentos, murais todas escritas em Braille. Esse trabalho foi feito em conjunto com os próprios alunos que ajudaram desde o mapeamento das necessidades até a digitação das etiquetas nas máquinas específicas para Braille. Além disso, os alunos contam com uma sala de atendimento educacional especializado (AEE)³³, e três profissionais (1 concursada especializada em Braille; e 2 contratadas especializadas em LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais) para acompanhar os alunos, nos três turnos.

2.3.1.2 Campus Buriticupu

O Campus de Buriticupu está localizado na cidade de Buriticupu, Maranhão, obtendo sua autorização de funcionamento em 18 de dezembro de 2006.

³²Dados retirados do SUAP:https://suap.ifma.edu.br/edu/estatistica/?tab=total_curso&situacao_matricula_periodo=SITUACAO_MATRICULADO&periodicidade=por_periodo_letivo&apartir_do_ano=7&estatistica_form=Aguardar...&selecionada=29 (Acesso em Dez/2016) e do Censo INEP.

³³. Encontramos essa organização e estrutura para alunos com deficiência somente no Campus Açailândia. As professoras que atendem nesta sala fazem o acompanhamento de alunos com Síndrome de Down, baixa visão, deficiência visual total, deficientes auditivos e cadeirantes, e conta com uma boa estrutura de equipamentos para desenvolver seu trabalho: jogos, materiais diversos e livros adaptados.

O município de Buriticupu fica no Oeste maranhense (Latitude: 04° 20'45" S; Longitude: 46°24'04"), Microrregião do Pindaré e conta com uma população de 65.237 habitantes e com população projetada para 2015 em 70.510 habitantes (IBGE,2010). Sua área é de 2.545km² e possui o IDHM de 0,556.(PDI, IFMA; 2014-2018)

A cidade desenvolveu-se com a exploração da madeira, a agricultura e, sequencialmente, a pecuária. Com o decorrer do tempo, o setor terciário expandiu-se e encontra-se, hoje, estruturado. Tem-se como principais atividades econômicas da região:

- Agricultura: milho, arroz, horticultura, mandiocultura, fruticultura (açaí, 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, móveis;
- Pesca artesanal (Itinga);
- Reflorestamento: integração lavoura-pecuária-floresta;
- Comércio – varejista e atacadista;

Sobre a escolha do município para instalação do IFMA, levantamos que:

Entrevistadora: Como foi feita essa escolha do município de Buriticupu, dentre tantos municípios aqui circunvizinhos? Que fatores definiram que o IFMA se instalasse aqui nesse município?

Entrevistado: Quando nós chegamos aqui, nós nos deparamos com indicadores sociais preocupantes, alarmantes. Segundo algumas informações um dos motivos que levaram a escolha de Buriticupu foi o IDH, o município sempre apresentou um IDH abaixo do normal, tanto a nível de Brasil como a nível de Estado; é um dos municípios com menores Índices de Desenvolvimento Humano. Mas além de se levar em consideração esse critério, de que a educação realmente gera contribuição pra desenvolvimento, para crescimento do município de todos os aspectos, em todos os âmbitos, teve também a questão política, né? Alguns colegas colocaram que também a vinda pra Buriticupu se deu também através de uma influência política muito forte, mas se leva em consideração esses dois aspectos, o aspecto social; o aspecto de melhoria desse social, da situação

que o município vivia, porque é um município que vem de um processo de colonização e trabalhou com certos impactos ambientais; e o município ele estava finalizando um ciclo de exploração da madeira. Então existia uma preocupação de como garantir a permanência dos moradores, da população através de uma educação de qualidade, através de uma oportunidade para os jovens, para a população aqui de Buriticupu, mas, a priori, aquilo que a gente tem, presenciou no primeiro momento da chegada do campus do IFMA aqui em Buriticupu é que foram esses dois grandes motivos: o aspecto político e o aspecto social que motivaram a vinda do campus do IFMA para Buriticupu.(GC-2)

Observa-se que os critérios, além da escolha técnica em virtude das condições socioeconômicas do município e da necessidade de oferta desse nível de ensino, em decorrência da situação de precariedade da oferta do Ensino Médio, passam também pela indicação de políticos, fato este que na maioria das vezes se sobrepõe a questões estruturais e de logística que podem interferir na condução da política

A falta de estrutura para funcionamento do Campus chama a atenção dos servidores que chegam à cidade, como podemos observar no relato do DOC-2:

E nós funcionamos, a primeira vez, numa sala cedida pelo Estado, no Simar Pinto, que é uma escola daqui, que eram três salas que estavam isoladas há mais 3 anos, devido ao problema de poeira, e nós e outros, cerca de 12 servidores, colocamos para funcionar, aqui, em Buriticupu, a primeira vez, o Instituto Federal; sem sede, numa sala que tinha poeira, a gente tinha que sair com os alunos quando passavam os caminhões; passavam os caminhões perto da BR, era muito próxima a escola, então, vinha aquela poeira, naquelas três primeiras salas, sujava tudo, era um “Deus nos acuda!”, mas foi desbravador, foi muito interessante! E a gente sempre clamava pelo término da sede, sentíamos-nos órfãos, desnudados por não ter sede, não é? Nem respeitabilidade na cidade a gente tinha, porque como é que vem um Instituto para cá, funcionar dentro de uma escola? E a gente se fez presente, em vários momentos, em que houve tensões sociais aqui, como a briga dos madeireiros, a briga do tráfico de droga, que aumentou bastante no país todo, e aqui é uma zona de um entroncamento, na verdade, não é?

A extração ilegal de madeira ainda é causa de muitos conflitos armados entre madeireiros, indígenas³⁴, pequenos agricultores, ambientalistas e posseiros da região, principalmente na Reserva Biológica do Gurupi.³⁵

Necessário se faz analisar os desafios demandados por essa realidade ainda tão pungente e atual, decorrentes de um capitalismo predatório, considerando a oferta de cursos da Unidade.

A oferta inicial dos cursos foi definida pela equipe técnica do antigo CEFET-MA, encabeçada pela Diretoria de Interiorização, a partir de conversas com a comunidade para o levantamento de necessidades:

Entrevistado (GC-2): (...) antes da chegada dos primeiros servidores teve uma equipe que veio pela Reitoria conduzida pelo professor Ozelito, que era o diretor institucional na época, e eles vieram fazer uma avaliação do arranjo produtivo local. Então, no início, o curso que foi levantado, que foi questionado, inclusive através de uma audiência³⁶ feita no município, foi um curso relacionado à questão ambiental, foi um curso de Recursos Naturais. Então, esse curso ele foi escolhido visando a ajudar a orientar nessa questão do APL- Arranjo produtivo local.

Entrevistadora: E qual é o arranjo produtivo aqui de Buriticupu? Você falou da questão do ciclo da madeira, ele permanece?

Entrevistado: Então, ele permanece. Hoje os nossos cursos, a maioria dos nossos cursos, eles estão dentro desse APL , do Arranjo Produtivo Local. Nós já estivemos consultando a comunidade (empresários, escolas, igrejas); fizemos um questionário, ouvindo a comunidade como um todo, pra ver a necessidade da comunidade. Nós conseguimos através de um diagnóstico feito por colegas, feito por nós da gestão também (foi uma equipe que conduziu todo esse processo), nós conseguimos identificar alguns arranjos

34 O território de Buriticupu possui a reserva indígena Araribóia, habitada por 7329 indígenas da etnia Guajá; povos tradicionais daquela região, com 413.288ha. (Fonte: Site Funai: www.funai.gov.br. Acesso em 31/01/2018)

35 A Rebio (Reserva Biológica) do Gurupi existe desde 2008 e atualmente é administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Protege uma das últimas porções da Amazônia maranhense, com amostra representativa da floresta úmida tropical, com sua fauna e flora. É uma das 10 reservas que mais sofre processo de desmatamento. Fonte: ICMBio(www.icmbio.gov.br) Acesso em nov.2017

³⁶ Não foram localizadas as atas das audiências públicas relatadas junto à Reitoria do IFMA- Diretoria de Interiorização.

produtivos locais, principalmente os arranjos relacionados à agricultura, porque se trata de um município que vem de um processo de desmatamento e ele começou a sinalizar o aspecto agrícola, um arranjo produtivo muito forte e os nossos cursos acabaram sendo direcionados também para a questão agrícola e hoje a gente pensa assim de trabalhar um núcleo agrícola em Buriticupu e transformar esse Campus em um Campus misto, porque o APL focado na agricultura, é muito forte hoje. Então os cursos na área ambiental, na área agrícola foram todos pra atender o diagnóstico feito dentro do arranjo produtivo local.

Entrevistadora: Então esse já foi um segundo diagnóstico, digamos assim?

Entrevistado: Sim. Porque teve o primeiro, feito pela equipe da reitoria, e o segundo, uma outra consulta pra nós podermos ampliar a demanda de cursos, porque até então nós só tínhamos um curso, e hoje nós temos mais de 10 cursos técnicos, todos focando o APL.

A partir de um segundo levantamentos junto à comunidade, foram definidos os Cursos Técnicos nas formas Integrada e Subsequente e na modalidade EJA, e os Superiores, distribuídos em 5 (cinco) Eixos tecnológicos (Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Recursos Naturais, Controle e Processos industriais, Produção Industrial). O Campus atendia em 2016 a 1027 alunos, sendo 481 nos cursos integrados.

Tabela 4 - Cursos Técnicos Campus Buriticupu- 2016

CURSO	FORMA/MODALIDADE
Administração	Integrada
Agroecologia	Integrada
Agronegócio	Integrada
Análises Químicas	Integrada
Eletrotécnica	Integrada
Informática	Integrada
Meio Ambiente	Integrada

Administração	Subsequente
Contabilidade	Subsequente
Vendas	Integrada- PROEJA
Serviços Públicos	Integrada- PROEJA

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

Tabela 5 - Cursos Superiores Campus Buriticupu-2016

CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO
Gestão Ambiental	Graduação Tecnológica
Gestão Pública	Graduação Tecnológica
Biologia	Licenciatura
Matemática	Licenciatura

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

O Campus está instalado em uma área de 13.565 m², com um área construída de 4.143 m² que comportam além da área administrativa bem estruturada, 19 salas de aula, 9 laboratórios (informática, eletrotécnica, biologia, microbiologia, química, física, fisiologia do esforço); sala de professores, setor médico, setor pedagógico, setor de assistência ao educando, cantina, área de convivência, área de lazer com piscina, quadro poliesportiva coberta e vestiários. O prédio conta com adaptação para pessoas com deficiência e passou recentemente por uma reforma geral.

A biblioteca tem um ambiente agradável e acolhedor e dispõe de um acervo de 2.244 títulos distribuídos entre livros, dispositivos multimeios e obras de referência.

Causa espanto não existir dentre esse conjunto, obras literárias. A biblioteca não dispõe de computadores/notebooks/tablets para consulta dos usuários.

À época de uma de nossas visitas ao Campus, no primeiro semestre de 2016, pudemos conversar com os docentes e verificar que a grande maioria da equipe estava iniciando as atividades na Rede Federal naquele semestre. Essa mobilidade advinda dos processos de remoção interna dos docentes acarretou diversas consequências ao processo de implantação e à solidificação da Unidade, no que se refere à vida acadêmica e à gestão, as quais serão explanadas em nossa tese, nos capítulos que apresentam os resultados das pesquisas de campo.

A unidade conta com um quadro efetivo de 48 docentes na carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), distribuídos nas diversas áreas do conhecimento, e 27 Técnicos administrativos em educação, com previsão de abertura de mais 17 vagas.

Com relação aos programas desenvolvidos pelo Governo Federal, o Campus atende aos seguintes: Bolsa Formação (PRONATEC)³⁷, PRONERA³⁸, E-Tec Brasil³⁹,

³⁷ A Bolsa-Formação oferece vagas gratuitas de Educação Profissional e Tecnológica, nos cursos do PRONATEC, e refere-se à ajuda de custo dada ao aluno. Há duas modalidades: a Bolsa-Formação Trabalhador, que oferece cursos de qualificação profissional (cursos de curta duração, com 160 horas-aula ou mais) para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal; e a Bolsa-Formação Estudante, que oferece cursos técnicos (de maior duração, pelo menos 800 horas-aula), concomitantes ou subsequentes. Os recursos recebidos pelas instituições ofertantes do Pronatec/Bolsa-Formação abrangem todas as despesas de custeio das vagas e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes/a-bolsa-formacao>. Acesso em abril/18.

³⁸ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em parceria com Ministério da Educação, entidades sociais, Universidades visa promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação. O programa busca garantir o respeito às peculiaridades da educação do campo, a oferta de educação de jovens e adultos integrando qualificação social e profissional. Fonte: http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=165 / www.portal.mec.gov.br/busca-geral/208noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-publicas-educacionais-no-campo. Acesso em abril/2018.

PARFOR⁴⁰.

2.3.1.3 Campus Santa Inês

Localizado no município de Santa Inês, esta Unidade teve sua autorização de funcionamento em 2008.

O município de Santa Inês dista 250 km da capital, e está localizado na Mesorregião do Oeste maranhense, na microrregião do Pindaré. Tem população estimada de 82.239, IDMH de 0,674 (IBGE, 2010).

Inicialmente sua economia girava em torno da agricultura e agropecuária. Com a instalação da BR 222 e da Estrada de Ferro Carajás, a cidade teve grande crescimento, que infelizmente não se reflete em qualidade de vida para a população.

³⁹ A Rede e-Tec Brasil foi instituída pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, mas originou-se pelo Decreto nº 6.301/2007 que a criou como Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. A ação foi incorporada ao PRONATEC, e é subsidiada com recursos do Bolsa Formação. Visa desenvolver, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a educação profissional e tecnológica (EPT) na modalidade de educação a distância, para ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país, especialmente no interior do país e periferias das regiões metropolitanas. Atua também na formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos para a educação profissional e tecnológica e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a EPT à distância. A partir de 2015, assume também o fomento à oferta de cursos do Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica (Profucionário). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 10/04/2018

⁴⁰ Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica oferta cursos de licenciatura, na modalidade presencial, exclusivos para educadores das redes públicas que não possuem o nível superior ou que não possuem a formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os cursos de primeira licenciatura tem carga horária mínima de 2.800h, dentre as quais 400h de estágio supervisionado, com duração de 4 anos. Os cursos de segunda licenciatura têm carga horária de 800 a 1.400h e duração de dois a dois anos e meio. O Programa oferece também a formação pedagógica para professores graduados não licenciados, com carga horária de 540h. O programa é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e faz parte do conjunto de iniciativas de parcerias entre os entes federados para a qualificação e valorização docente, que inclui o Piso Nacional do Magistério, instituído em julho de 2008; os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que fomenta a inovação, a elevação da qualidade dos cursos do magistério e a valorização da carreira do professor. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em 10/04/2018.

A cidade encontra-se em um entroncamento das rodovias BR 316 e BR 222, e MA 320, tornando-se o centro de um fluxo de caminhões de carga e transporte interestadual.

Atualmente, suas atividades econômicas estão concentradas no comércio atacadista e varejista, na construção civil, piscicultura e serviços, sendo o município a cidade polo do arranjo produtivo de “Apicultura do Alto Turi”. Conta com boa rede de comércio, serviços e oferta de variadas instituições de ensino superior.

Sobre o processo de escolha do município, temos o relato de GC-3:

Toda expansão (...), ela foi feita sem muito planejamento inicial, tanto que Santa Inês era um campus que deveria ir para Alcântara, mas não foi. Não foi por quê? Porque a indicação do Campus também tinha uma contextualização política muito forte e um deputado do Maranhão, desta região, foi até a SETEC, que é a Secretaria de Tecnologia lá do MEC (...) e convenceu, com bastante argumentos, foi lá convencer o diretor da época, secretário da época; que em Santa Inês valeria muito mais a pena que lá em Alcântara. Por quê? Porque tanto o deputado, vários educadores, vários outros políticos e vários empresários desta cidade e região entendem que Santa Inês é uma cidade polo, uma cidade que tem 85.000 habitantes, mas tem uma rotatividade de uma população diária de mais de 100.000, que são pessoas que vem aqui atrás de serviço, do comércio; vem buscar saúde, educação, o comércio; e vem alguns, inclusive, trabalhar aqui, e alguns profissionais daqui saem pra trabalhar fora. Então é uma cidade que é entroncamento, entre duas BR's, e recebe essa grande população. Então nós precisávamos capacitar essa população. Essa região, a cidade de Santa Inês é um polo, segundo uma divisão do estado, ela é a “Princesa do Vale do Pindaré”, então todas as coisas convergem para Santa Inês, e o que há de positivo nisso? O que há de positivo nisso é que, de fato aconteceu, nós estamos capacitando desde 2008, pessoas nos três cursos iniciais: edificações, tecnologia, vendas; e nas modalidades PROEJA e integrado.

O município reunia as condições técnicas, mas houve ainda a pressão de políticos influentes da região para alterar a prioridade de instalação. Mesmo assim, a instalação da então Uned Santa Inês deu-se em total precariedade de instalações e condições de trabalho, em um terreno cedido pela Prefeitura Municipal, local aonde funcionava o lixão da cidade, conforme relato do Gestor de Campus 4 (GC-4)

Entrevistado: Nós começamos o Instituto em um lugar cedido pelo Estado, no Centro Educacional Josué Diniz, que fica na Rua do Bambu. Então, nós

tínhamos só três salas, um sala para Apoio Administrativo, e duas salas de aula; uma, pela manhã, que é Edificações; duas, à tarde, Logística e Vendas; e, à noite, duas turmas, Edificações e Infraestrutura Escolar. Então, a realidade é completamente adversa, mas aí é que tem que lembrar da lição freireana: “a escola não é só feita de muros, ela é feita, sobretudo, de pessoas”. Então, dentro desse espírito; claro, sabendo da importância do espaço físico; mas, o espaço físico, naquela ocasião, era uma realidade um pouco distante - haja vista os problemas com as construtoras que assumiram a obra- mas que transcendiam a nossa vontade... então, ficamos aqui em situação de provisoriedade de espaço, de estrutura física, o que impactou na comunidade, de alguma maneira (...), até mesmo no olhar da comunidade para a instituição: como é que chega uma instituição federal, e ela não tem um espaço?(...) Funciona de maneira provisória? Isso causou uma angústia, uma dificuldade de aceitação, mas que foi passando ao longo do tempo; porque se via o perfil dos profissionais que aqui estavam, o corpo técnico, o corpo docente qualificado e com muita vontade de construir a educação nesta região.

Entrevistadora: Vocês só foram ter o prédio, mais ou menos, 2011?

Entrevistado: 2011. E depois de muita luta e sem a devida autorização. Nós chegamos aqui sem a autorização. Eu me lembro que a Pró-Reitora de Ensino, à época, a Professora Marise, veio até saber se a gente estava com alguma necessidade, porque como o prédio não havia sido liberado. Aí ficava aquela angústia: será que vai ter algum risco? Algum problema?

Entrevistado: Superamos tudo isso. Foi a melhor coisa que nós fizemos. Estamos em nossa casa, agora a gente pode cuidar, e pode olhar para que a construtora pudesse terminar mais rápido. Porque já estava na fase de acabamento, mas sem o olhar da comunidade, como se diz no linguajar popular, “sem o olhar do dono”. E com o olhar do dono realmente avançou. Não ficou ideal, porque os problemas foram acumulativos, mas se chegou a um patamar que não esperávamos, porque foram várias construtoras; e cada vez mais, menos dinheiro. Então, é uma vitória, realmente; e tem a ver com o próprio perfil do Campus Santa Inês, o Campus Santa Inês transcende as dificuldades, o prédio é só um símbolo dessa luta, que tem uma relação direta, não é; como eu sou freireano, então a luta direta... uma relação direta com Educação, educação e esperança; e, “esperançar que não é de esperar, é de lutar”.

Dentre as Unidades da expansão, Santa Inês foi a que teve problemas mais sérios no processo de construção de seu prédio próprio. Os entraves, desde a falta de verba pela construtora para encaminhar a obra até falta de pagamento dos operários,

levaram à sucessivas mudanças das empresas licitadas, acarretando, conseqüentemente, um atraso significativo na entrega, o que levou os servidores a “ocuparem” o prédio assim que houve uma condição mínima de habitabilidade.

Antes disso, os servidores tiveram que enfrentar o problema da violência urbana, muito presente em Santa Inês, um conglomerado que serve de acesso para muitos outros municípios menores, com concentração de renda e bolsões de miséria:

Então, avançamos com as turmas, e com aquela dificuldade: onde ficar? Tivemos que mudar para o CAIC⁴¹, porque o Centro Josué Diniz solicitou o espaço (...) Qual a grande dificuldade? O CAIC fica nessas proximidades, no Bairro Sabak, e o bairro Sabak tinha um histórico de violência, de assaltos, e o pessoal ficou com muito medo, ficou com muito medo dessa mudança. Não podemos deixar de mencionar a coragem da Professora Locília, que não teve insegurança nenhuma, porque ela sabia que é um espaço que poderíamos desenvolver o trabalho, ela fez o diálogo com a Gerência Educacional e com a Diretora do próprio CAIC, que tinha um espaço que estava sem uso. Então, ficamos nesse espaço que foi adaptado, foi aos poucos sendo melhorado, para que nós pudéssemos continuar as atividades. Isso se deu em 2009 e 2010; depois, em 2011, a gente estava aqui.(GC-4)

Atualmente, o Campus está instalado em um terreno de 46.690 m², com uma área construída de 3.420 m² que tem uma área administrativa estruturada, mas com espaços pequenos e desorganizados. Possui 15 salas de aulas, sala de professores, 07 laboratórios (Física, química, solos, materiais de construção, eletroeletrônica, desenho e informática). Os laboratórios de solos, materiais de construção e eletroeletrônica são bem estruturados, com técnicos para auxiliar o professor. Cantina, setor de extensão pouco estruturado. A área de lazer tem aspecto abandonado, com piscina desativada e quadra poliesportiva com aparelhos danificados. Em geral, o Campus carece de uma boa reforma física e reestruturação/reorganização dos espaços. Está em

⁴¹ Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente criados para desenvolver ações de atenção integral à crianças e adolescentes de forma descentralizada e articulada com os entes federados; organizações não governamentais e parcerias com entidades internacionais, visando atendimento de necessidades educativas, assistenciais e esportivas.

andamento um novo bloco de sala de aulas, que teve sua previsão de construção no ano de 2014 (PDI 2014-2018), mas que só fora iniciada em 2016.

A biblioteca conta com uma acervo variado com 1.713 títulos entre livros, obras de referência, multimeios, monografias, e tem um bom auditório que também recebe eventos da comunidade.

Oferta cursos técnicos na forma Integrada, Modalidade PROEJA e Cursos Superiores. Os cursos de Edificações, Administração, Vendas, Eletroeletrônica e eletromecânica na forma Subsequente foram descontinuados. Na modalidade EJA, foram descontinuados os cursos de Técnico em Cooperativismo e Edificações; e na forma Integrada os Cursos Técnicos de Infraestrutura, Vendas e Serviços Públicos e Higiene e Segurança do Trabalho. Segundo dados levantados junto à Diretoria de Desenvolvimento de Ensino a descontinuidade deu-se em virtude da pouca procura, e a falta de corpo docente para atender a todas as demandas.

A falta de espaço e de pessoal docente contribuiu para que o Campus repensasse as ofertas de curso, adequando aqueles que promoviam uma maior chance de verticalização.

A atual oferta de cursos contempla 847 alunos com a distribuição abaixo, sendo 736 nos cursos integrados:

Tabela 6 - Cursos Técnicos Campus Santa Inês- 2016

CURSO	FORMA/MODALIDADE
Edificações	Integrada
Eletromecânica	Integrada
Eletroeletrônica	Integrada
Logística	Integrada
Administração	Integrada- PROEJA

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

Tabela 7 - Cursos Superiores Campus Santa Inês- 2016

CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO
Construção de Edifícios	Graduação Tecnológica
Administração	Bacharelado
Física	Licenciatura

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

A unidade conta com um quadro efetivo de 51 docentes na carreira EBTT (Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), distribuídos nas diversas áreas do conhecimento, e 26 Técnicos administrativos em educação.

Com relação aos programas desenvolvidos pelo Governo Federal, o Campus atende aos seguintes: Bolsa Formação (PRONATEC), Mulheres Mil (FIC)⁴² e PARFOR. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014d)

2.3.1.4 Campus São Luís- Centro Histórico

⁴² O Programa Mulheres Mil foi instituído nacionalmente, por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, fruto dos resultados positivos do projeto piloto desenvolvido pela SETEC/MEC no período de 2007 a 2011. Tem por objetivo promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. O programa atua para garantir o acesso à educação de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões. Em 2013, o Programa Nacional Mulheres Mil passou a ser executado também no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da iniciativa Bolsa Formação. Foi executado em cooperação com o governo canadense, este representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Cida/ACDI) e a Associação do Colleges Comunitários do Canadá (ACCC), nos If's das Regiões Norte e Nordeste. Fonte: portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil. Acesso em abril/2018.

A Unidade está localizada na capital do estado, São Luís⁴³, no coração do Centro Histórico considerado pela UNESCO Patrimônio Cultural da Humanidade. Antes da criação dos Institutos, a cidade contava com as unidades originárias do CEFET-MA, e da Escola Agrotécnica de São Luís, localizada na zona rural da Ilha de São Luís, na comunidade denominada Vila Esperança. Atualmente são denominadas de Campus Monte Castelo e Campus Maracanã; respectivamente.

Segundo dados dos IBGE (2010; 2015), São Luís possui uma população de 1.082.935 habitantes, numa área de 563,44 km², localizada na Microrregião Urbana de São Luís, Mesorregião do Norte maranhense. Desse total de habitantes, 38,8 % está empregado formalmente e possui uma renda média mensal de 3,2 salários mínimos. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 38.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 216 de 217 municípios do estado. Seu IDHM é de 0,768. Em termos de educação possui a taxa de escolarização das crianças na faixa de 6 a 14 de 96,8%; e proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 67,20%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 53,07%.

Por ser a capital do estado, a cidade sofre um intenso fluxo migratório, intensificado em épocas de específicas, como foram as décadas de 80 e 90, com a chegada dos Grandes Projetos, aos quais nos referimos anteriormente; ou de lançamento de grandes obras da construção civil, muito comuns nas gestões da oligarquia Sarney. Esse fluxo constante e intenso não é acompanhado pelas devidas políticas públicas (por má gestão ou falta de vontade política) o que acarreta a concentração de bolsões de pobreza nas suas periferias, com graves problemas de

43 O município de São Luís está localizada na Ilha de São Luís ou Ilha de Upaon Açu que comporta mais três municípios: Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar (que teve recentemente inaugurado mais um Campus do IFMA). Possui uma zona rural e outra urbana, com grandes diferenças sociais e de infraestrutura (esgotamento sanitário, cobertura asfáltica, etc). Mesmo com graves problemas, ainda situa-se como uma das cidades nordestinas consideradas com alto IDHM, devido aos outros fatores como longevidade e educação.

saneamento básico, ocupação irregular do solo, desmatamento, assoreamento de rios que cortam a grande Ilha (Rio Anil, Rio Bacanga).(IMESC, 2011)

O Campus iniciou suas atividades no ano de 2008 em precárias instalações cedidas no Campus Monte Castelo. Mudou-se em 2010 para um casarão restaurado no Centro Histórico, fruto de uma parceria com o governo do estado do Maranhão, que fez cessão de uso por 20 anos, iniciando-se em 2006. Apesar das devidas adaptações para o funcionamento de uma escola, o prédio tem limitações decorrentes da legislação que protege os sítios históricos e isso vem impossibilitando e/ou limitando a execução de algumas atividades, algumas adaptações a pessoas com deficiência, instalação de equipamentos, etc; além da limitação de oferta de cursos e número de alunos, em decorrência da impossibilidade de ampliação das instalações.

Para minimizar essa questão, a gestão tem feito diversas parcerias com outras entidades, e oferece cursos regulares e do PRONATEC em espaços diferentes do casarão. No ano de 2013 foi realizada uma parceria com a Companhia Vale e inaugurado um Núcleo Avançado na região do Itaqui Bacanga, região muito populosa da cidade, que concentra o polo industrial da empresa. No ano de 2014 foi celebrado o convênio com a Paróquia S. José Operário, que possui uma escola profissionalizante (CESJO- Centro de Ensino São José Operário) na comunidade chamada “Cidade Operária”⁴⁴. Mais recentemente foi também firmado convênio com a Prefeitura Municipal de São Luís, para cessão do espaço que estava destinado à instalação do “Museu do Azulejo”. Essa parceria visou dar maiores condições de aprendizagem para os alunos do Curso Superior de Licenciatura em Artes Visuais, garantindo espaços de oficinas, ateliês e exposições.

44 A comunidade surgiu como um conjunto habitacional, na década de 90, destinado às famílias de baixa renda. Com a explosão demográfica ocorrida nos últimos anos e a ocupação desordenada do espaço urbano, foram surgindo várias ocupações no entorno do conjunto habitacional, caracterizando um aglomerado urbano, já muito próximo da zona rural da cidade, que tem hoje sérios problemas ambientais, habitacionais, violência e pobreza.

Há iniciativas da gestão através de pressão junto à Reitoria para a construção de prédio próprio, com instalações adequadas para o funcionamento de uma escola que atenda às necessidades do ensino médio técnico, que provavelmente será na área Itaquí Bacanga.

Todo esse arranjo da gestão deve-se à pressão para atingir as metas estipuladas pelo MEC para os Institutos, visando garantir uma relação de proporcionalidade entre docentes e alunos, objetivando alcançar, segundo o Ministério, um grau de eficiência, bem como um retorno social condizente com os investimentos realizados na expansão, através do aumento do quantitativo de vagas ofertadas:

Na realidade, se a gente for observar a própria lei, e as próprias metas que o Campus tinha, que é atingir ao final dos 05 anos de implantação, existem duas coisas que a gente tem que separar. Uma coisa, os nossos eixos, eles têm tudo a ver com o Centro Histórico de São Luís, isso é um fato! Mas, o Centro Histórico não nos oferece condições físicas para que a gente conseguisse atingir as metas ao final dos 05 anos, que foi o que acabou acontecendo; porque o nome Campus, ele deve ter uma estrutura que garanta para o aluno, por exemplo, uma permanência durante todo o dia; essa permanência durante todo o dia, exige uma estrutura de refeitório, de vestiário, de setor médico, de várias edificações, que, infelizmente, a gente não consegue fazer no Centro Histórico; principalmente, com o prédio que nós iniciamos a nossa atividade, porque é um prédio que não tem área suficiente para isso. E um outro agravante é a parte da prática esportiva; que, infelizmente, a gente também não tem como fazer isso aqui no Centro. E isso dificulta muito, principalmente, no caráter administrativo, porque você começa a pulverizar por outros prédios; como nós fizemos, com a cessão de um segundo prédio, pela Prefeitura, já depois da nossa estadia aqui no Centro; e que onera os gastos, que diminui o controle, que dificulta a nossa atividade, por conta desse fluxo de alunos; e, mais adiante, quando a gente, também, foi lá para o Itaquí-Bacanga. Então, assim, você, para atingir as metas, você começou a pulverizar as ações do Campus, mas você tem uma fragilidade administrativa e orçamentária também, porque cada ponto desse acaba gerando uma outra despesa, que poderia ser concentrada num único ponto. Então, para responder de forma mais objetiva: a implantação, aqui, no Centro, foi equivocada, do ponto de vista estrutural. Do ponto de vista dos... Como é que eu posso falar? Da relação que os cursos teriam com esse entorno, a escolha foi correta, dos arranjos produtivos locais; mas, do ponto de vista estrutural, a escolha, ela foi equivocada.(GC-5)

Em que pese a necessidade premente de dotar o município de São Luís de uma Unidade do Instituto que pudesse responder a um dos aspectos mais notáveis de sua constituição, que é o aspecto cultural, questionamos o por quê dessa investida não ter sido feita de forma plena, organizada e planejada?

Este Campus possui, como característica, a peculiaridade de os cursos ofertados inaugurarem um novo paradigma e quebrarem a tradição da Rede Federal no Maranhão em ofertar tradicionalmente cursos das áreas de Exatas e de Tecnologia.

Mas, essa ousadia teve uma consequência que influenciou os caminhos da implementação da Unidade:

Hoje, nós somos um Campus que já não faz parte da expansão, um Campus que já deveria estar consolidado; mas, essa consolidação, ela não foi, como é que eu posso dizer, tão rápida, como alguns exemplos no Interior; justamente, porque a gente trabalha com eixos que são novos a nível de Educação Técnica; eixos, como de Hospitalidade e Lazer, o eixo da Cultura, da Arte; são cursos que não são tão tradicionais como os cursos industriais; que, por exemplo, um Campus como Açailândia, que surgiu junto conosco, que teve uma expansão muito maior, porque iniciou as suas atividades com os cursos, tradicionalmente, ofertados pela Escola Técnica, CEFET, pela rede federal, nesse primeiro centenário. Então, eu acredito que a nossa consolidação, ela se deu um pouco mais lenta por conta da novidade; e essa novidade, ela, hoje, talvez, a sociedade reconheça alguns de nossos cursos, a exemplo do Curso de Guia de Turismo, do próprio Curso de Artes Visuais, Curso de Meio Ambiente; mas até para conseguir que o Campus tivesse mais recursos, a gente acabou tendo que optar por cursos que caracterizaram a rede nos últimos 100 anos, que são os Cursos da Área Industrial, que foi o que nós fizemos com a expansão lá para o Itaqui-Bacanga. Então, assim, apesar de ter começado com uma proposta diferente; no final das contas, a gente teve também que se render a esse DNA da instituição, que é um DNA muito mais industrial. (GC-5)

O relato nos indica a adequação dos cursos à vocação da cidade e do entorno no qual o Campus está estabelecido, bem como a identificação da comunidade com aquilo que lhe é muito caro do ponto de vista da sua construção identitária, sua

cultura. Ao mesmo tempo, indica um fator de adaptação da rede à inovação dos eixos tecnológicos, sugerindo certa resistência à consolidação dos cursos ofertados.

Os cursos e eixos tecnológicos ofertados inicialmente foram: Eixo Design e Produção cultural (Cursos Técnicos de Artes Visuais na Forma Integrada), Artesanato(Integrada e PROEJA) Multimídia (Subsequente); Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer(Cursos Técnicos de Lazer(Integrado), Eventos (Forma Integrada e PROEJA), Guia de Turismo (Subsequente); Eixo Meio Ambiente e Saúde (Cursos Técnicos de Meio Ambiente- Forma Integrada ; Eixo Desenvolvimento Educacional e social- antes denominado de “Apoio Escolar” (Cursos Técnicos de Multimeios Didáticos (Forma Subsequente(extinto); que respondem aos Arranjos produtivos da cidade.

Os cursos técnicos de Multimídia e Multimeios Didáticos não são mais ofertados, considerando a baixa procura, o número reduzido de docentes das áreas específicas para trabalharem no curso e a limitação do espaço físico, o que não permitia uma expansão muito acelerada, bem como a estrutura material e de Laboratório ser precária.

Da mesma forma, os cursos do PROEJA não são mais ofertados no momento, sendo que a última turma do Curso Técnico em Artesanato formou-se em 2014. Aliada aos fatores listados anteriormente, a violência que assola a cidade e, particularmente, o Centro Histórico, foi fator decisivo para a suspensão das atividades do Campus no turno noturno.

A partir das parcerias que citamos anteriormente, passaram a ser ofertados o Curso de Manutenção de Máquinas, no Núcleo Itaqui Bacanga; e os Cursos do PRONATEC no Centro São José Operário.

Atualmente, o Campus oferece os seguintes cursos, contemplando 461 alunos nos Cursos Integrados:

Tabela 8 - Cursos Técnicos Campus Centro Histórico-2016

CURSO	FORMA/MODALIDADE
Artes Visuais	Integrada
Meio Ambiente	Integrada
Eventos	Integrada
Hospedagem	Integrada
Manutenção de Máquinas	Integrada
Meio Ambiente	Subsequente
Guia de Turismo	Subsequente
Eventos	Subsequente
Lazer	Subsequente
Manutenção de Máquinas	Subsequente

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

Tabela 9 - Cursos Superiores Campus Centro Histórico-2016

CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO
Artes Visuais	Licenciatura

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

2.3.1.5 Campus Zé Doca

O Campus está localizado no município de mesmo nome que fica na região do Oeste Maranhense, microrregião do Alto Turi.

O município tem uma população estimada de 50.507 habitantes, IDHM de 0,595, com uma área de 2.140,112 km², destacando-se entre seus arranjos produtivos: agricultura (mandioca), apicultura, pecuária (bovinocultura de corte e leite), comércio e serviços (IBGE,2010).

A cidade conta com boa estrutura de serviços (Bancos, comércio) e a presença de um Campus da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão). Sua população tem como principais fontes de ocupação o setor de serviços, comércio e a agricultura familiar de subsistência (IBGE,2010). Tem-se uma forte migração da população jovem, principalmente para a Guiana, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Dentre os problemas sociais mais proeminentes estão: trabalho infantil, prostituição, alcoolismo, fornecimento de mão de obra para o trabalho análogo ao escravo em fazendas do Estado do Pará.

A unidade foi autorizada em 18/12/2006 e iniciou suas atividades em 2007, com um contingente de 30 pessoas entre docentes e técnicos-administrativos. Como todo Campus da expansão no Maranhão, o Campus Zé Doca começou suas atividades sem prédio próprio, utilizando-se de salas alugadas em uma escola particular da cidade, o Colégio Brasileiro, nos turnos vespertino e noturno.

(...) Com relação a 2007, que foi o ano de nossa implantação, iniciamos numa escola particular, alugada, com condições mínimas para recepção dos alunos, mas deu certo, graças a Deus; e iniciamos em 2007, já com três cursos, que foram: Biocombustíveis, Análises Químicas e Secretaria Escolar (na modalidade de Educação de Jovens e Adultos); e com o esforço de todos, os cursos, no primeiro ano, foram um sucesso. A partir de 2008, adentramos ao prédio principal, que hoje estamos desde 2008. E tem sido modificado, tem sofrido muitas modificações boas, graças a Deus, o Campus, hoje tem uma infraestrutura bem mais ampla; em comparação aos demais Campus da expansão, é o maior. No início, o que a gente mais via de desafios, principalmente em 2007, era infraestrutura. A quantidade de pessoas, de profissionais extremamente qualificados, isso não foi problema. Todos nós tínhamos uma dinâmica em que, apesar dos pesares, da infraestrutura básica ser a mínima, nós nos adequávamos e sabíamos como conduzir todas as etapas do processos (GC-6).

Mesmo tendo como principais atividades econômicas aquelas ligadas à agricultura, pecuária e serviços, observa-se que os cursos ofertados apontavam para eixos tecnológicos voltados para Processos Industriais, Química e Apoio Escolar

(atualmente Desenvolvimento Educacional e Social). A justificativa utilizada geralmente pelos gestores da Reitoria do então CEFET-MA era a de que o município tinha grandes reservas de principais matrizes bioenergéticas, o pinhão manso e a mamona, e que a Instituição estaria na vanguarda na criação de um polo de desenvolvimento de tecnologias para a produção de biocombustíveis. A ideia era aliar a agricultura familiar ao conhecimento científico.

No ano de 2008, foi implantado o Curso de Gerenciamento de Unidades de Alimentação, na modalidade PROEJA, considerando o setor de serviços; notadamente bares, restaurantes, lanchonetes e pequenos produtores da indústria de laticínios, bastante presentes na região. Esse curso só formou uma turma e foi descontinuado em 2010.

O Curso de Secretariado Escolar também foi descontinuado no ano 2013. Nos anos de 2014 a 2016 não houve oferta para a modalidade EJA, sendo retomada no ano de 2017 no Curso Técnico em Alimentação Escolar, Eixo Desenvolvimento Educacional e Social, em razão da falta de pessoal docente, causada pelas remoções e afastamentos por motivos diversos (GC-6).

No ano de 2008 as atividades são transferidas para o prédio próprio, erguido em terreno de 53.307m², doado pela Prefeitura Municipal de Zé Doca.

(...) Os desafios ainda continuaram, quando nós mudamos para o prédio principal, com a infraestrutura que não foi totalmente adequada; mas, em relação à primeira escola, era bem mais agradável; inclusive, era uma das falas dos alunos, que eles estavam bem mais alojados, em local mais receptivo, apropriado, para a condução de todo o processo, de um modo geral (GC-6).

Atualmente, o Campus conta com uma área construída de 5.315 m², (IFMA, 2014d), e está em expansão com a construção de um grande ginásio poliesportivo, auditório, refeitório com cozinha industrial. São 23 salas de aula, 5 laboratórios bem estruturados (informática, química, biocombustíveis, microbiologia e alimentos), cantina, setores administrativos bem organizados e estruturados.

O prédio principal carece de reformas e ajustes devido à problemas estruturais de engenharia (rachaduras), que restringem o uso de algumas áreas do mesmo. Antes dessa expansão foi construído um prédio anexo para abrigar os cursos do Nível Superior, mas que não é utilizado porque não foi instalada uma Subestação de Energia Elétrica, para dar suporte aos equipamentos dos laboratórios, bem como a equipamentos do prédio principal, como o elevador, destinado a pessoas com deficiência:

Temos desafios com a parte de necessidades especiais, ainda temos, por conta da própria infraestrutura básica. O Campus, hoje, para você ter uma ideia, nós temos 08 prédios parados por falta de uma subestação, que; desde 2015, tem uma licitação já pronta para iniciar a execução, mas por falta de orçamento nós não temos conseguido executar esse projeto. Com isso, dentro dessas necessidades especiais, está o nosso elevador, que devido a pouca... pode-se dizer, que, pouca demanda de energia para o Campus, o nosso elevador sempre dá problema, e a gente tem gastado muito dinheiro para consertar. E assim, é um olhar muito especial que a gente tem tido, apesar de não ter a demanda específica, por exemplo, de cadeirante, mas a gente tem essa preocupação. (GC-6)

Esse problema já se alonga por muitos anos e prejudica as atividades de ensino e administrativas; impede a abertura de novas vagas, bem como acarreta mais despesas atuais e futuras, uma vez que, sem uso, o prédio destinado ao ensino Superior está se deteriorando; além do elevador e outros equipamentos que não podem ser utilizados em virtude da tensão energética inapropriada.

Assim como o Campus Santa Inês, este Campus possui também uma piscina, bem conservada, mas pouco utilizada por alunos e servidores.

O Setor médico funciona em prédio construído em anexo ao prédio original e é bem estruturado.

A biblioteca é bem ampla e agradável, com um acervo variado contando com de 1.154 títulos, dentre livros, obras de referência, multimeios e trabalhos de conclusão de curso e obras literárias dispondo de computadores para pesquisa dos usuários. Desenvolve oferta de cursos Técnicos nas Formas Integrada e Subsequente, como também Cursos Superiores.

Atualmente, ofertam os seguintes cursos presenciais, atendendo a 206 alunos:

Tabela 10 - Cursos Técnicos Campus Zé Doca- 2016

CURSO	FORMA/MODALIDADE
Análises Químicas	Integrada
Biocombustíveis	Integrada
Alimentos	Subsequente

Fonte: Sítio institucional⁴⁵ e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

Tabela 11 - Cursos Superiores Campus Zé Doca- 2016

CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO
Tecnologia de Alimentos	Graduação Tecnológica
Matemática	Licenciatura
Química	Licenciatura

Fonte: Sítio institucional e pesquisa de campo. Acesso em Dezembro 2017

A unidade conta com um quadro efetivo de 48 docentes na carreira EBTT (Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), distribuídos nas diversas áreas do conhecimento (20 deles assumiram suas funções na Rede no 1º. Semestre 2016), e 24 Técnicos administrativos em educação.

Essa Unidade constitui um polo que atrai jovens de diversos municípios circunvizinhos (Bom Jardim, Newton Bello, Araguaia, Governador Nunes Freire, Maranhãozinho, Carutapera, Santa Luzia do Paruá) e até de outros estados, como Pará, Rio de Janeiro e Pernambuco, que estão no Nível Superior.

⁴⁵https://suap.ifma.edu.br/edu/estatistica/?tab=total_curso&situacao_matricula_periodo=SITUACAO_MATRICULADO&periodicidade=por_ano_letivo&apartir_do_ano=7&excluir_proitec=on&2=on&3=on&1=on&4=on&estatistica_form=Aguarde...&uo_selecionada=31. Acesso em dezembro/2017.

Com relação aos programas desenvolvidos pelo Governo Federal, o Campus atende aos seguintes: Bolsa Formação (PRONATEC), Mulheres Mil (FIC) e PARFOR.

Por esta configuração observamos os diversos desafios da primeira fase da expansão do Instituto Federal no Maranhão, desde as questões geográficas (dificuldades de acesso e deslocamento; isolamento), bem como questões de infraestrutura local e de logística (falta de acesso à internet, estrutura física precária, etc), questões humanas (adoecimento de servidores pela falta de estrutura básica no município- água tratada, saneamento básico, etc) ; até as questões sociais, políticas e econômicas que impactaram o universo escolar.

Decerto, não temos a ingenuidade de acreditar que a simples presença de uma escola promoveria uma mudança radical nas estruturas dos municípios, mas pensamos ser cabível avaliar as influências de uma escola de qualidade na dinâmica do município, principalmente, vislumbrando os objetivos para os quais ela foi criada.

Nesse sentido, nossa avaliação pretende apontar os caminhos institucionais na implementação dos cursos integrados, sem perder de vista os objetivos da política, buscando captar os motivos das escolhas de cada Campus e como essas escolhas impactam a dinâmica institucional, que se pressupõe um todo articulado.

3 DA LETRA FRIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHAO DA ESCOLA: ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL.

Neste capítulo, analisaremos os documentos institucionais (de gestão e pedagógicos), traçando um comparativo dos dados da implantação e seus desdobramentos com os objetivos apontados nos documentos que fundamentam pedagógica e filosoficamente os Institutos Federais, em especial os documentos “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008c) e a Lei 11.892/2008.(BRASIL, 2008e)

Ampliaremos a análise com o exame do perfil dos cursos e percursos formativos, das taxas de escolarização e de evasão, visando apreender a concepção de formação profissional que permeia a prática pedagógica do IFMA.

Entendemos que esta análise é fundamental para compreendermos a dinâmica de implementação da política, face aos desafios colocados pelas realidades institucional, econômico-social e escolar.

3.1 INDICAÇÕES DA CONCEPÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO DISCURSO OFICIAL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE EMBA-SAM A POLÍTICA

A implantação dos Institutos Federais seguiu uma agenda e uma lógica voltadas para a expansão da Educação profissional no país, baseadas nos princípios de emancipação e inclusão social, conforme registra o documento Institutos Federais: Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008c).

Cabe aqui recordar que a expansão da rede federal era uma das ações do Poder Executivo previstas no PDE, que baseava seu discurso na inserção da educação em ações sistêmicas, voltadas para o desenvolvimento social visando à inserção do Brasil no mundo das grandes nações, através do desenvolvimento científico e tecnológico.

Essa nova perspectiva abarcava também a educação profissional, que precisava abandonar o caráter tecnicista e pragmático, que limitava o saber do educando em prol de uma concepção obsoleta de mercado, não levando em conta a ciência, além de não permitir a ampliação de sua escolaridade e de sua capacidade de investigação e crescimento pessoal. Segundo o texto do PDE (BRASIL, 2007a, p. 33):

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.

Os pressupostos levantados acima referidos à formatação da política tendo o governo Federal como seu elaborador e executor nos convidam a uma reflexão sobre a ideia de Estado subjacente a essa proposta, antes de adentrarmos à análise de suas especificidades, no documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”.

O Estado brasileiro, percebido aqui como o formulador, financiador e executor da política, coloca-se no papel da instância de poder que articula as diversas possibilidades de atores sociais. A política insere-se em um contexto de desenvolvimento, no sentido de dotar a sociedade de meios para competir no cenário mundial, com o afã de tornar o Brasil uma grande potência, via educação.

Esse modelo pode ser visto sob dois parâmetros: o primeiro, do Estado que retoma, mesmo de uma maneira menos agressiva do que os neoliberais, o modelo desenvolvimentista que atrela a educação ao desenvolvimento econômico, no sentido de “adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico da produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (Gramsci, 1984, p. 91); ao mesmo tempo em que busca organizar mecanismos de emancipação e

atuação social que diminuam a exclusão social de camadas historicamente colocadas à margem do processo civilizatório. Nos dois casos, o Estado busca o consenso para implementar suas políticas, indicando as disputas e conflitos presentes na implantação da nova institucionalidade.

Essa duas concepções estão presentes na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e podem ter reflexos de suas contradições nos currículos e projetos dos cursos integrados das instituições.

Para compreender a dinâmica discursiva que embasa os Institutos Federais precisamos retornar ao documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”(BRASIL, 2008c). Nele, conforme assinalamos anteriormente, estão indicados os caminhos conceituais da nova institucionalidade, de onde destacamos em termos de gestão, a autonomia, a inclusão social, a interiorização; e, em termos de modelo educacional, a oferta de educação em todos os níveis, a verticalização, a emancipação e o ensino holístico, inaugurando um novo modelo de educação profissional. (BRASIL, 2008c).

A proposta apresentada no documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, em um momento da história brasileira em que ocorre a diminuição das distorções ligadas às desigualdades sociais, é precedida da revogação do decreto 2.208/1997, isto é, pela desobstrução legal no que tange ao restabelecimento da possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, abrindo a possibilidade da aprovação de políticas para a educação profissional e tecnológica que se coloquem para além do pragmatismo econômico do mercado. Cabe ressaltar que o documento atenta para o fato de que “o cenário de carência de mão-de-obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação” (2008c, p.33). O documento não descarta a preocupação em estabelecer a articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho, mas considera que naquele novo momento das políticas de inclusão social do país, a relação educação e trabalho deve se pautar por referenciais

que não subordinem o processo educativo aos interesses dominantes, mas que objetive a *formação humana* de maneira a permitir a construção de posturas mais críticas e emancipadoras na classe trabalhadora. Dessa maneira registramos alguns princípios que se destacam no texto oficial:

1- Os Institutos Federais são caracterizados como política pública não somente por serem mantidos com o orçamento público federal, mas por simbolizarem a presença do governo federal nos recantos mais distantes do país, indicando o compromisso do governo com o aumento da oferta pública de vagas no ensino profissional e articulação com outras políticas. Essa articulação também é expressa no compromisso de fomentar junto aos entes federados seu compromisso legal de oferta de vagas no ensino médio, contemplando a determinação legal da universalização da educação básica.

2- O fato de serem instalados em municípios distantes, que reúnem condições de agregação de possibilidades de maior abrangência de populações antes esquecidas, reforça o compromisso de estarem visceralmente ligados à realidade dos territórios que ocupam, aos arranjos produtivos locais, ao desenvolvimento regional, à busca do desenvolvimento e aprimoramento de pesquisa voltadas para as tecnologias sociais, visando o domínio e a democratização do conhecimento científico, em prol da comunidade;

3- A oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino da educação profissional e tecnológica validam a verticalização do ensino, no entendimento de que os processos de formação para o trabalho (inicial e continuada) devem significar elevação de escolaridade, estando incluído nessa concepção o PROEJA.

4- Os processos de formação devem priorizar uma proposta curricular que supere o modelo hegemônico curricular e seja capaz de desenvolver um trabalho reflexivo, supere a fragmentação do conhecimento e esteja contextualizada com a realidade em que está inserida. Neste sentido, a proposta de integração do ensino médio à formação técnica caminha para estabelecer um diálogo mais amplo entre os conhecimentos científicos, humanísticos, tecnológicos e sociais, com mais

possibilidades de formar pessoas autônomas e críticas; tendo como premissa que a formação para ocupar postos de trabalho não é a razão definidora da educação profissional. Neste novo momento, a preocupação em trazer a arte e a cultura para conversar com as diversas possibilidades de construção do conhecimento indicam uma consciência do processo de humanização, que passa necessariamente pelo fazer a sua própria existência e superar as necessidades cotidianas.

5- Essa nova concepção curricular clama por um novo perfil de profissional da educação, tanto o que estará diretamente trabalhando na rede federal, como aquele que será formado por ela. Por essa razão, os institutos devem promover uma política de elevação da titulação dos seus profissionais, bem como cooperar com as outras redes de ensino na formação de profissionais para a educação básica, considerando, principalmente, o déficit de profissionais em diversas áreas, notadamente a área de Ciências da natureza.

6- Um aspecto crucial sobre os Institutos Federais que está presente em suas concepções e diretrizes, bem como na Lei 11.892/2008 é o princípio da autonomia. Os Institutos são equiparados às universidades e, portanto, possuem autonomia financeira, patrimonial, administrativa, pedagógica, didático-científica e disciplinar. A intenção é que cada unidade tenha a liberdade de adequação de suas práticas às demandas sociais das comunidades que as acolhem, com um contato com os movimentos sociais e outros organismos que representem os anseios da coletividade.

Neste sentido, a visão macro de uma educação de qualidade ganha força quando voltada para responder às especificidades, sem a imposição de modelos e práticas. A Instituição, no seu sentido macro, precisa caminhar para uma “unidade na diversidade” das especificidades regionais, compreendendo que a educação e os percursos curriculares não têm uma fórmula pronta, pois são resultado da interação humana com os pressupostos de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Destaca-se na Lei 11.892/2008 a preocupação em articular ensino, pesquisa e extensão expressando a convicção de que esse caminho consagra o conhecimento como fundamental para solução dos problemas sociais, através da ciência e da

tecnologia. Essa preocupação encontra-se também na orientação de pautar a oferta formativa no fortalecimento e consolidação dos arranjos produtivos locais, visando o desenvolvimento socioeconômico.

A definição dos Institutos como instituições multicampi, pluri-curriculares, com oferta e articulação dos diversos níveis de ensino e nas diversas modalidades apontam para a universalização e verticalização do ensino, indicando a elevação da escolaridade e a integração dos diversos níveis da educação básica com a educação profissional e a educação superior, como pressupostos de uma formação que contemple diferentes itinerários formativos, que se complementam e permitem ao cidadão trabalhador uma apreensão mais apurada da sociedade em que vive.

A integração da educação básica com a educação profissional e com a educação superior (Art 6, Inciso III) impacta na forma como serão escolhidos e abordados os componentes curriculares, a partir dos eixos tecnológicos. A perspectiva de interdisciplinaridade e posteriormente de transdisciplinaridade permite um grau de interação entre as disciplinas em que se possa transpor a hierarquização das mesmas, propondo atividades de associação, complementação, enriquecimento recíproco do conteúdo, abstrações cada vez mais complexas, que possibilitarão uma abordagem mais analítica dos fenômenos e consequentemente, poderá trazer soluções mais elaboradas para os problemas encontrados.(BRASIL, 2009; Santomé, 1998).

Conforme nos coloca Manfredi (2017, p.165) a proposição de uma formação integral é uma antiga reivindicação do movimento de trabalhadores brasileiros e da América Latina, que tem como pressuposto “a construção de experiências e projetos educativos, orientados para a emancipação social e política, apostando em uma concepção de formação humana que envolva as dimensões intelectual, profissional, social, ético-política, afetiva e emocional”.

A integração dessas dimensões permite ao homem compreender seu papel e como pode atuar no mundo, construindo assim sua própria natureza e identidade. Através do trabalho o homem atua e transforma a natureza e transforma-se a si

próprio, em um movimento que pressupõe a construção de um conhecimento, que se traduz na cultura, na ciência e na tecnologia.

Neste sentido, a formação integrada, ou seja, o Ensino Médio integrado à educação profissional pressupõe a superação da dicotomia histórica entre a hierarquização dos saberes, e o resgate da importância de cada um na conformação do ser humano em toda a sua completude, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Essa concepção consagra que é necessário compreender que a formação profissional não pode prescindir de uma sólida base de educação geral, firmemente fundamentada sobre a educação básica (KUENZER, 2009); que supere a concepção taylorista-fordista de formar para o saber fazer mecânico, para o disciplinamento e passe ser concebida como

(...) resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais, vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante. (KUENZER, 2009, p. 33)

Por esse motivo, destacamos que os incisos V, VII e IX do Artigo 6º da lei 11.892/2008 podem contradizer o princípio da formação integral.

O inciso V e VII colocam os IF's como centro de excelência na produção de ciências em geral, dando ênfase às ciências aplicadas e à investigação empírica, além de estimular o empreendedorismo, o cooperativismo e a produção cultural. Se virmos estes três últimos aspectos como um estímulo à competitividade e ao individualismo, estaremos reproduzindo a lógica das relações de produção vigentes. Por outro lado, não podemos desvincular a formação técnica do mundo produtivo, podendo ser essa ligação um caminho para o conhecimento da realidade e de intervenção na mesma. Em que medida estamos atentos a compreender esses aspectos como advindos de uma postura pró-ativa e emancipatória, no sentido de

pensar as soluções dos desafios sociais a partir das tecnologias sociais, da agricultura familiar, da economia solidária?

A lógica capitalista não se coaduna com um pensamento voltado para a preservação do meio ambiente, conforme preconiza o inciso IX. Em que medida os conteúdos escolhidos para compor os currículos contemplam reflexões sobre a realidade dos alunos do interior do Maranhão, mergulhados em uma realidade de intensas desigualdades?

Vejamos a seguir como as concepções iniciais preconizadas nas Diretrizes encontram eco na dinâmica institucional.

3.1.1 Existe uma concepção de educação e trabalho nos Cursos Técnicos Integrados do IFMA? Uma análise dos caminhos da formação profissional no IFMA

Os princípios delineados anteriormente balizam a atuação da rede federal como um todo. Conforme já indicamos no capítulo anterior, essa nova institucionalidade esbarra numa construção institucional centenária, em que a forma de conduzir a formação profissional sofria mudanças a cada reforma educacional, trazendo, cada uma em sua especificidade, uma concepção da relação educação e trabalho, conforme os interesses que representava. No caso da instituição em estudo, além da legislação sobre educação profissional, transformaram-se também as estruturas organizacionais, administrativas, pedagógicas e curriculares, moldando sua função social ao longo do tempo.

Desse modo, torna-se necessário identificar de que maneira as tensões produzidas pelos diversos interesses que compuseram a implantação dos Institutos Federais influenciaram sua concepção de educação e trabalho e sua concretização nos currículos.

Essa preocupação se justifica face às mudanças de paradigma introduzidas no discurso oficial sobre a nova realidade institucional, que se coloca em oposição ao modelo neoliberal de educação profissional, desvinculada de uma formação geral e

baseada na formação por competências, claramente subsumida ao mercado de trabalho, à empregabilidade.

Dessa maneira, ao observarmos que a concepção de educação profissional, no discurso oficial, mostra avanços teóricos e políticos, torna-se imprescindível captar como essas mudanças foram apreendidas nas escolas, em suas bases.

Os documentos oficiais que orientam a política trazem diretrizes que devem ser adaptadas aos contextos das escolas. O currículo e suas práticas devem ser construídos pelas comunidades escolares tendo como princípios a autonomia, a preocupação em manter a qualidade social e o aprimoramento pedagógico na perspectiva do crescimento pessoal e profissional dos educandos.

3.1.2.1 A prática pedagógica no início das Unidades da expansão: entraves e avanços.

A fusão que deu origem ao Instituto Federal do Maranhão agregou escolas de tradições urbana e rural, na qual tivemos uma sobreposição de modelos em que prevaleceu o primeiro, trazendo para a nova realidade alguns entraves e avanços.

Nos relatos que colhemos nas entrevistas, não observamos registro de reuniões para “ajustar” esses modelos, o que resultou na convivência, não muito harmoniosa, de modelos de gestão acadêmica e de currículos bastante diferenciados.

A criação destes institutos não seguiu exatamente um processo democrático, uma vez que o projeto foi apresentado pelo Governo Federal e permitiu que os CEFETs se negassem a aderir, como aconteceu com o CEFET-MG e o CEFET-RJ, mas não sem ameaças de ficarem sem investimentos e orçamento nos anos seguintes, fato que realmente foi observado. A criação de institutos naqueles estados (Minas Gerais e Rio de Janeiro) foi garantida pela tomada de algumas Unidades descentralizadas (no caso de Minas) e outros CEFETs (caso do Rio de Janeiro) de modo a não frustrar o projeto do governo de instituir os IFs. Embora eu seja completamente favorável à criação dos IFs, a forma como aconteceu não garantiu a ampla discussão nas bases e a recepção de sugestões ao processo. Um exemplo que eu poderia citar é que a criação de um IF como o do Maranhão poderia ter sido realizada sem descartar o processo histórico que gerou cada uma das unidades que vieram a constituir-lo. Ou seja, o Instituto Federal do Maranhão poderia ter sido criado sem a necessidade de mudar o nome da escola agrotécnica de São Luís, de Codó, de São Raimundo das Mangabeiras e do próprio CEFET-MA, que poderiam ser unidades no IFMA somando-se aos *Campi* que foram

criados durante o processo de expansão. Isso poderia inclusive evitar o equívoco de chamarem o campus São Luís – Monte Castelo de sede, como se o antigo Cefet apenas tivesse mudado de nome e a reitoria não fosse agora o órgão central administrativo do novo IFMA. Isso já acontece em algumas universidades, a exemplo da FURG (Universidade de Rio Grande), constituída da Escola de Química e Alimentos, Instituto de Oceanografia, Instituto de Letras e Artes, entre outros. Ou seja, os processos históricos e a identidade das instituições foram completamente desconsideradas pelo projeto do governo federal e foram apagadas com, inclusive, a criação de uma identidade visual padronizada e igual em todo o território nacional. Seria como todas as instituições públicas de um continente passassem a usar a mesma marca de um dia para o outro. Inevitavelmente distorções a esse projeto inicial foram observadas com o tempo. (GR-2)

As Escolas Agrotécnicas de Codó e de São Luís apenas mudaram de nomenclatura para serem denominadas “Campus”, pois mantiveram a estrutura curricular e de organização administrativa das Unidades. Isso implica, por exemplo, a oferta de cursos integrados no regime temporais diferenciados (anual e semestral); organogramas distintos nos diversos *Campi*.

Convém lembrar que a legislação que rege os institutos concede a cada Campus autonomia administrativa e financeira, e pelo Estatuto do IFMA (IFMA, 2013e, Cap. III, Art. 7º.) eles são considerados “Sede”.

Esse registro é pertinente porque quando foram transformados em Campi, as então Uned’s mantiveram seus projetos de Cursos e currículos, recebidos prontos, previamente formulados pelos respectivos departamentos vinculados ao antigo CEFET Monte Castelo e seu Apoio Pedagógico. Segundo levantamentos das entrevistas, não havia participação da Pró-Reitoria de Ensino. Tudo estava a cargo da Diretoria de Interiorização, não havendo interferências significativas da então denominada Diretoria de Ensino.

Pareceu-me realmente coerente com o discurso, levar as unidades descentralizadas para lugares que não eram desenvolvidas e que não possuíam investimentos da iniciativa privada para o oferecimento de cursos técnicos de nível médio ou superior (uma vez que o CEFET-MA já possuía, desde 1990, autonomia para criar cursos universitários), carecendo apenas de autorização do MEC para oferecimento de turmas fora de sua Sede (São Luís). A UNED Zé Doca seguia ainda um projeto do Governo Federal de produção de biocombustíveis, tendo sido criado o primeiro curso técnico de produção de biocombustíveis do país. Para aproveitar o contingente de professores previsto para cada UNED (que era de 20 professores), foi

realizada uma reunião com a presença das professoras Marise Piedade e Regina Lucia Muniz Ribeiro, discutindo-se como aproveitar esses profissionais. Considerando que a política de expansão apenas previa o oferecimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, fazia-se necessária a garantia de vagas de professores para atender ao ensino propedêutico. Assim, foram criadas 11 vagas de professores para atender as exigências do ensino médio. Essas vagas foram para o concurso público definidas como: 01 vaga de Língua Portuguesa/Língua Inglesa; 01 vaga de matemática, 01 vaga de Filosofia/Sociologia; 01 vaga de Educação Física; 01 vaga de física; 01 vaga de química; 01 vaga de biologia; 01 vaga de história; 01 vaga de geografia; 01 vaga de informática; e 01 vaga de artes. Restavam 09 vagas para os conhecimentos específicos dos cursos técnicos. Obviamente não se podia ampliar muito o leque de oportunidades sob pena de não possuir professores suficientes para atender as necessidades dos cursos. Assim, definiu-se que os cursos de Zé Doca seriam na área de Química. Deste modo, foram oferecidos o curso técnico em Biocombustíveis, em Análise Química, em Secretaria Escolar (para atender à política do governo federal de oferecimento de cursos para Jovens e Adultos e seguindo as diretrizes do programa pró-funcionário), bem como a licenciatura em Química. **Todos os cursos técnicos tiveram um pré-projeto apresentado ao Conselho Diretor do então CEFETMA, que os criou na forma de resolução.** Estes pré-projetos foram posteriormente discutidos com os professores aprovados no concurso público para provimento das vagas. Em Buriticupu o desafio era maior, pois não havia nenhum documento do governo federal apresentando qualquer indicação dos cursos a serem oferecidos ali. Foram consultados documentos do Governo estadual, encontrando-se projetos de cursos na área de indústria madeireira e transporte aquaviário. Foram realizadas entrevistas com moradores de diferentes setores do comércio para conhecimento de suas impressões sobre essas propostas. Nenhum entrevistado demonstrou apoio aos cursos sugeridos. Foi realizada ainda uma visita na cidade, percebendo-se que o município não contava com nenhuma rua asfaltada bem como muitas casas não possuíam serviço de água encanada. Buscaram-se informações sobre a produção local, chegando-se a conclusão que a indústria madeireira já havia degradado boa parte dos recursos naturais da região, que compõe a Amazônia Legal. Devido a isto, foram pensados cursos na área de meio ambiente e agroecologia. Mantendo-se os mesmos 11 professores para a formação propedêutica, os demais foram destinados a atender aos cursos: técnico em meio ambiente; técnico em agroecologia; técnico em agronegócio, técnico em secretariado escolar (PROEJA) e licenciatura em biologia. **Todos esses cursos técnicos também tiveram seus pré-projetos apresentados ao COLDIR⁴⁶, sendo criados por meio de resoluções específicas.** Os projetos foram discutidos posteriormente com os professores selecionados no concurso público para provimento das vagas. A cidade de Santa Inês recebeu uma Uned em

⁴⁶ Colégio de Dirigentes (COLDIR) é um órgão colegiado de apoio ao processo decisório da Reitoria. É composto pelo reitor (como presidente), pró-reitores e diretores-gerais dos campi. As reuniões ordinárias do Colégio de Dirigentes são realizadas uma vez por mês, já as reuniões extraordinárias ocorrem quando convocadas pelo reitor ou dois terços de seus membros. Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/orgaos-colegiados/>. Acesso em 10 abr. 2018.

seguida, juntamente com a federalização de dois projetos de escolas que foram inicializadas pelo governo estadual com recursos federais, um em Açailândia e outro no centro histórico de São Luís. Para o oferecimento dos cursos em Santa Inês foi realizada audiência pública na Câmara de Vereadores daquele município. Foi apresentado o catálogo nacional de cursos técnicos àquela população, sendo decidido pelos presentes que seriam oferecidos cursos em dois eixos: comércio e construção civil. Foram então planejados os cursos técnicos em Vendas, Edificações, Edificações PROEJA e Manutenção escolar (atendendo ao Profuncionário). Todos esses cursos técnicos tiveram seus pré-projetos aprovados pelo COLDIR e suas criações efetivadas por meio de resoluções específicas para esse fim. Também foi idealizada a licenciatura em Física. (GR-2; grifos nossos)

Os docentes das Uned's receberam os Projetos de Cursos e iniciaram as atividades das Unidades. Com o gradativo conhecimento das realidades das comunidades, do público atendido (que em geral demonstrava um déficit de conhecimento do ensino fundamental), alguns desses currículos sofreram alterações, propostas pelos docentes e pedagogas(os) motivados por adequá-los à realidade local, às mudanças tecnológicas, às novas práticas de laboratório e principalmente às condições pedagógicas, de logística, material humano e laboratórios a que tinham acesso nas localidades.

Inicialmente, os ajustes deram-se em relação às alterações na metodologia de avaliação; adequação de carga horária e/ou alteração de regime (anual ou semestral).

A Pedagogia das competências vigorou por grande parte desse período de expansão da Fase 1, orientando os Planos de curso e sistema de avaliação. Alguns Planos de Cursos atualmente ainda guardam essa estrutura em sua organização.

Como já registramos, a educação profissional é um campo de disputas e isso fica claramente expresso na legislação que dá seu direcionamento. Mesmo do Decreto 5.154/2004, que propugna a integração da educação básica à educação profissional, tendo como referência os eixos estruturantes do trabalho, da arte, da cultura, da ciência e da tecnologia, assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica, publicadas em 2012 ainda trazem profundas marcas da influência neoliberal na educação, contemplando uma abordagem híbrida e contraditória quando da efetivação dos currículos.

Cabe ressaltar que os planos de curso analisados neste trabalho ainda citam a legislação vigente à época do governo Fernando Henrique, indicando um descompasso da prática pedagógica com os avanços do Decreto 5.154/2004 na concepção de educação profissional.

Falava-se em currículo integrado na Instituição, mas os documentos estavam todos delineados a partir de competências, inclusive o sistema avaliativo. Ao final de cada semestre/ano, o docente avaliava se o aluno havia desenvolvido ou não as competências indicadas nos planos de ensino, a partir do registro de Competência desenvolvida (D) ou competência não desenvolvida (ND).

Essa forma de avaliar e de registrar o resultado do percurso de formação dos alunos causou enorme estranhamento entre os docentes, considerando a prática do registro a partir de uma escala numérica (0 a 10).

Esse estranhamento promoveu inúmeros debates nas Unidades. Dentre os inúmeros questionamentos estava o que colocava que a avaliação não era vista como um processo, em que se registrava, inclusive; os avanços progressivos, os aspectos a serem melhorados, mas tão somente o final do percurso, como algo bastante positivista e determinista.

Na tentativa de buscar alternativas para diminuir a confusão estabelecida entre os docentes, sobre os parâmetros de avaliação, convencionou-se que os docentes atribuiriam notas (0 a 10) nas atividades avaliativas e registrariam nos diários a conversão para os conceitos “Competência Desenvolvida (D); ou “Competência não desenvolvida” (ND).

Neste particular, percebe-se a dificuldade em avaliar o desenvolvimento das competências propostas, o que resultou em uma nova convenção: a de que as competências eram equivalentes aos objetivos das disciplinas. Esta foi uma forma da adequação desse conceito para a compreensão e aplicabilidade do mesmo pelos docentes, para que se tornasse mais claro e palpável, tendo em vista o processo avaliativo. Era a partir do objetivo, transmutado em “competência” que o docente avaliava o aluno. Observa-se aqui uma forma de apropriação, pelo corpo docente, da

noção de competência para operacionalizar o seu trabalho. Nota-se, por conseguinte, que o conceito de competência, tal como historicamente foi construído, não estava totalmente claro para os docentes.

Competência nesse contexto significava a concretização daquilo que o aluno precisava saber ao final daquela série, módulo ou nível de ensino, conforme previsto no plano da disciplina, referencial que precisava ser demonstrado, de alguma maneira, nas diversas atividades avaliativas propostas pelos docentes. A maneira mais tangível e apreciada pelos docentes era a conversão dos resultados em notas.

Na época, nós fomos orientados por essa equipe, a Coordenação de Atividades Técnico-Pedagógicas do Monte Castelo⁴⁷, a trabalhar com competências; inclusive, nós recebemos, da própria equipe, a sistemática de avaliação, para que pudéssemos organizar as nossas atividades internas, com os professores. A partir desse documento norteador, em que trata as competências em forma de categoria mensurável.(...) eu precisaria dar nota, atribuindo se o aluno desenvolveu ou não desenvolveu uma determinada competência, dentro da área de formação do aluno. Então, nós tínhamos competências para a Educação Básica, no tocante às disciplinas científicas; e nós tínhamos, também, as competências para a formação técnica. Uma vez que o nosso curso era integrado, porque era composto pelos dois currículos. Nós tínhamos, ainda, uma leitura muito inicial de todo o processo, porque nós éramos recém-empossados, e a mudança, pelo MEC, já tinha ocorrido; nós tivemos, ainda, que conceber essa concepção de competência como nosso norteador de trabalho; tanto em sala de aula, quanto, também, a orientação dos documentos pedagógicos da UNED. Nós tivemos, inicialmente, algumas capacitações internas, proporcionadas pela Direção, pela Diretoria - porque ainda não era Reitoria, na época - pela Diretoria Geral das UNEDs; e alguns colegas se destinavam a ir nos Campus, que ainda eram chamados de Unidades Descentralizadas. Nos proporcionavam alguns momentos de leitura, de capacitação, mas o fazer era bem complicado, porque nós entendíamos que as competências estavam muito ligadas àquele documento da UNESCO (...) era o Acordo de Salamanca, e ele tratava a Educação para a América Latina, nos quatro pilares da Educação: o saber fazer, o saber ser, o saber conhecer, e a questão das atitudes. Então, o que nós percebíamos é que as competências estavam muito ligadas a esses pilares; e com isso, nós não conseguíamos mensurar, de fato, as competências, uma vez que elas não eram totalmente percebíveis em um determinado tempo; que elas poderiam ainda ser desenvolvidas ao longo do percurso desse aluno fora da escola, ou no campo de trabalho. Então, para a equipe pedagógica e os professores elaborarem as metodologias, a dinâmica da escola, era bem preocupante, porque talvez a

⁴⁷ Equipe de pedagogas do Campus Monte Castelo que dava o suporte e capacitação aos pedagogos e docentes das Unidades da expansão sobre os procedimentos e concepções didático-pedagógicos adotados pela instituição; em especial as noções de currículo integrado, competências e avaliação por competências, adotada naquele momento.

gente poderia acertar, ou não, ao mensurar se o aluno obteve o resultado, ou se ele adquiriu a competência. Então, nós tínhamos vários questionamentos, inquietações dos professores ao chegar às etapas de ensino, fechar um bimestre; o segundo bimestre.. para que nós pudéssemos, de fato, avaliar o aluno no seu todo; era bem difícil. Então, foram momentos árduos, de muitas discussões, de muitas lacunas, porque nós não tínhamos, de fato, todas as ferramentas para mensurar essas competências; **elas se tornaram, às vezes, meros objetivos**. De fato, era muito mais fácil o professor entender as competências como objetivos, do que completar o seu sentido, como um todo. Eu não sei se eu fui bem clara nessa questão.

Os professores, no seu fazer didático, utilizavam-se de vários instrumentos. Tínhamos a prova, as atividades de seminários, atividades de campo, as leituras, os resumos; então, para cada instrumento, o professor, ele contemplava com uma nota; e nós não tínhamos oficialmente esse documento; digamos; de zero a 6, é 'não desenvolvido'; de 7 a 10, é 'desenvolvido'. Nós não tínhamos esse documento no projeto (TE-1).

Essa dicotomia, representada pela existência concomitante da noção de educação integrada e a pedagogia das competências, provavelmente dificultou a introdução do debate sobre o currículo integrado na Instituição, considerando que a pedagogia das competências responde, de certa maneira, aos desejos de uma parcela do corpo docente que tem como premissa que o ensino profissionalizante “é pra formar bem o técnico, para que seja logo absorvido pelo mercado de trabalho.” Ao analisar o uso das competências no sistema escolar, Ramos (2002, p.404) nos fala que

Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Partindo dessa análise, a autora registra que a apropriação da noção de competência pela escola parte da ideia de que ela promoveria o encontro entre a formação e o emprego. Essa concepção entende o conhecimento como algo a ser utilizado para a resolução de problemas e enfrentamento de situações determinadas. Neste sentido, a escola abre-se para o mundo da produção, adequando seus conteúdos, e conseqüentemente sua organização curricular para as demandas do processo produtivo. Dessa maneira, os conteúdos ministrados na escola passam também por uma validação, no sentido da justificação da sua utilidade, e aplicabilidade na produção de bens e serviços (RAMOS, 2011).

A avaliação, conforme delineamos acima, também cumpre o papel de indicar aqueles que conseguiram atingir as metas propostas, que estão aptos a produzir adequadamente, descartando ou dando uma chance marginal àqueles que não cumpriram de forma eficiente o que foi delineado. Está em consonância com o discurso meritocrático da eficiência individual, em detrimento da construção coletiva, com o discurso da qualidade total, alinhado à competitividade e à ideia de que os Institutos Federais são o local da excelência, onde o aluno mediano, com pouca capacidade de desenvolver suas habilidades, não tem lugar. Nessa concepção, o estudante deve chegar quase pronto à escola e ser entregue ao mercado como um produto final excelente, o que ratificaria a própria escola, enquanto instituição distinta no universo das escolas públicas.

A sistemática de avaliação por competências foi substituída oficialmente por notas em 2011, através da Resolução IFMA-CONSUP 86/2011, fruto de discussões em grupos de trabalho dos *Campi* formados por gestores, docentes, pedagogos e técnicos em educação. No seu artigo 1º, o documento nos coloca que

a avaliação, parte integrante do ato educativo, é entendida como um processo contínuo, cumulativo, abrangente, sistemático e flexível sendo um constante diagnóstico participativo, na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas onde se avalia toda a prática pedagógica.(IFMA, 2011e)

Observa-se uma mudança significativa na concepção de avaliação, antes concentrada no fim do processo de aprendizagem, e agora vista como integrante do ato educativo, processual e flexível, conquanto possibilitadora de um ensino de qualidade. Dá-se ênfase a uma perspectiva mais global da avaliação, enfocando na sua consecução os “aspectos qualitativos e quantitativos, com prevalência dos primeiros , onde as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais devem perpassar todo o processo” (Parágrafo único).

Neste sentido, contempla-se a aquisição das bases científicas e tecnológicas de cada componente curricular, bem como a capacidade de contextualização e

operacionalização dos mesmos, além da incorporação de atitudes que possam ressignificar as vivências em sociedade.

Cumpramos ressaltar, que essa alteração não promove uma mudança significativa na dinâmica do processo ensino aprendizagem, visto que os planos de curso continuam a indicar as competências a serem adquiridas como norteadoras do processo. Ao final das contas, tem-se o retorno da atribuição de notas em cada componente curricular, destituindo o processo de uma formação mais geral e profícua.

A perspectiva de um ensino baseado em competências não é a única barreira a ser transposta pelos *Campi* na consecução de um projeto curricular mais emancipador.

A implantação aligeirada e com pouco planejamento pedagógico nas novas unidades acarretou uma diversidade de currículos para cursos técnicos semelhantes. Essa diversidade estava tanto na organização temporal dos currículos (semestral ou anual), como nos componentes curriculares e conteúdos ministrados.

(...) Porque, o que eu sinto, quando eu tenho a oportunidade de conversar com colegas pedagogos de outros Campus, é que o Instituto, ele não tem um mesmo direcionamento (...). Não é que todo mundo tem que fazer tudo igual, mas eu acredito que tem alguns procedimentos que deveriam ser norteados pela própria PROEN⁴⁸, para que a gente tivesse pelo menos um alinhamento, em linhas gerais, dos procedimentos; isso eu sinto falta. Eu acho que, às vezes, um faz de um jeito, outro faz de outro, e aí isso traz prejuízos para o próprio funcionamento do Instituto. Por que eu digo isso? Um exemplo: nossos planos de cursos, eles são muito distintos: no Campus Santa Inês tem um Curso de Administração, aí nós temos em outro local dentro do IFMA que tem também um Curso de Administração, mas se você for comparar as matrizes desses cursos, são totalmente distintas. Quando um aluno pede uma transferência de um Campus para outro, em alguns momentos, esse aluno, na verdade, ele não vai conseguir aquela transferência. Por que? Porque dentro desse trâmite de transferência é necessário ter a conferência das matrizes para ver se tem compatibilidade ou não; e eu já presenciei situações em que o aluno não conseguiu, porque as matrizes eram totalmente incompatíveis. Então, eu vejo isso como um problema.

⁴⁸ Pró-Reitoria de Ensino do IFMA tem por objetivo planejar, superintender, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de ensino, articuladas à pesquisa, à inovação e à extensão. Fonte: <https://proen.ifma.edu.br/objetivo/>. Acesso em 10/04/2018.

Porque se é o mesmo Instituto, é claro que quando você vai fazer o plano de curso, você tem que considerar as questões regionais, e tudo; mas eu acredito que a base dessas matrizes, de modo geral, não pode ser tão distinta, a ponto de impedir que um aluno possa conseguir uma transferência. (TE-2)

Essa diversidade de componentes curriculares e de organização temporal acarretou vários problemas pedagógicos nos *Campi*, comprometendo toda a dinâmica escolar:

Eu vejo que essa distribuição dessas disciplinas do currículo serem ofertadas em semestres; no primeiro semestre tenho que fazer uma rematrícula dos cursos integrados, no segundo semestre eu tenho que fazer outra rematrícula pra iniciar o segundo semestre; eu vejo que o currículo fica fragmentado, continua fragmentado, porque a gente fala de integrado, mas integrado a gente fala só no nome. Na verdade quando se trabalha essas disciplinas por semestre, na minha concepção, continua o currículo fragmentado; porque na minha concepção se ofertássemos essas disciplinas (em regime) anual eu acredito que a gente até sanaria essa questão da programação especial de estudos⁴⁹, porque você só faz uma matrícula no início do ano, aí você vê essa evolução desse aluno ao longo do processo, do início ao final, não teria que parar no meio, pra fazer rematrícula, tá? Nós já discutimos sobre esse ponto aqui na instituição, já tivemos reuniões que foram votadas e a maioria votou para ficar semestral mesmo, e aí as questões que foram colocadas é porque tem disciplinas lá no curso, na matriz curricular lá do curso que só são 40 horas, só é um semestre; tem outras disciplinas que tem 60 horas, só um semestre ficaria melhor para trabalhar. Eu sei que isso não é justificativa plausível, para que a gente não possa ofertar anual. Então, na minha concepção se nós ofertássemos os cursos anualmente, acredito que nós teríamos menos retenção com relação a esses alunos pra fazer programação especial de estudo, porque de forma semestral o aluno, por exemplo, terminou o primeiro semestre de 2016, ele ficou retido em algumas disciplinas, ele só vai fazer essa programação especial no segundo semestre. Se ele ficou no segundo semestre de 2016 ele só vai fazer essa programação no ano seguinte. Então assim, como a avaliação é um processo contínuo, cumulativo, por que não a gente ofertar durante o ano? No início, fazer só uma matrícula com esse aluno, e durante o ano eu tentar reverter a situação com o meu aluno em sala de aula? Mas assim, como pedagoga, aqui na instituição, junto com os colegas, ainda não consegui reverter essa situação de semestral para anual e é uma temática que nós deveremos discutir ainda sobre isso (TE-3).

49 A “Programação Especial de Estudos” era um mecanismo previsto no Sistema Avaliativo para a recuperação dos alunos retidos em mais de 3 competências. Nota-se que a retenção centrava-se nas “competências”, que poderiam ser em um (01) ou vários componentes curriculares. A sistemática de avaliação previa que o aluno poderia cursar a competência em qualquer curso do Campus. Entretanto, para as unidades novas que não tinham turmas antigas, esse fato tornava-se um problema, visto que não havia possibilidade de alocar os alunos em turmas anteriores, ocasionando a parada do fluxo de aprendizagem dos alunos.

As situações retratadas acima nos remetem a várias questões: uma delas relaciona-se à permanência na escola do aluno que não correspondeu ao esperado nas avaliações e ficou retido. Como nas Unidades novas não havia, no mesmo ano, turmas novas para incluir os alunos retidos, os mesmos ficavam parados, e muitas vezes desistiam do curso por desânimo e frustração. Outro fato refere-se à concepção mesma de “ensino integrado”, que não foi discutida e consolidada ao longo desses anos.

A formação integrada, além de conjugar a base técnica da formação profissional à base comum curricular do Ensino Médio, propõe-se a ser uma formação mais ampla, que conjugue esforços no sentido da formação humana plena, que leve o aluno a se apropriar e compreender os mecanismos de produção do conhecimento, e dos fundamentos dos processos de trabalho, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Essa concepção visa superar a dualidade “de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia” (CIAVATTA, FRIGOTTO, E RAMOS, 2005, p. 107)

Quando buscamos capturar a visão de currículo integrado de alguns docentes e técnicos, obtivemos relatos como os que seguem:

(...) A gente sabe que currículo integrado não é feito da forma que a gente faz nos Institutos, porque muitos ainda entendem que o currículo integrado é apenas eu estar relacionando, até na sala de aula as disciplinas do núcleo comum com as disciplinas específicas da matriz curricular, é só matriz curricular. Currículo integrado não é só a questão da matriz curricular, envolve a questão dos valores, das competências, das habilidades, das atitudes de cada profissional que se encontra no Campus, nos institutos. Então eu vejo que nós precisamos avançar muito mais com relação à questão do currículo integrado, precisamos trabalhar mais isso nos institutos, sobre currículo integrado, porque a visão que as pessoas têm ainda, infelizmente, é de um currículo fragmentado: eu trabalho a Língua portuguesa aqui, eu trabalho Geografia aqui, eu trabalho Matemática lá, e quando existem os projetos interdisciplinares é apenas pra eu me reunir contigo e ver o que eu vou trabalhar na minha disciplina e ver o que tu trabalhas na tua disciplina de forma interdisciplinar, mas muitas vezes, não se torna de forma integrada, por quê? Porque integrar, é você valorizar o trabalho do outro é perceber como é que está acontecendo essa ética, a cultura, os valores, as

competências do outro, as habilidades do outro, que tudo isso está inserido dentro do currículo integrado e isso ainda não é praticado. Eu vejo que ainda não é praticado nos Institutos. (TE-3)

Ou ainda, como a servidora (TE-1) nos coloca:

A Pedagogia das Competências, ela só se formaliza se nós tivermos um currículo, de fato, integrado; porque, ao trabalhar um currículo integrado, eu não vou verificar áreas, eu vou verificar temas, e temas dentro de determinadas habilidades. Para o nosso currículo da Educação Profissional integrada à Educação Básica, nós ainda não chegamos a esse ápice de trabalhar por temas, por áreas. No caso, nós trabalhamos pelas linguagens da Educação Básica. Então, para o professor integrar essa linguagem da Educação Básica com o mundo do trabalho, de fato, é uma dicotomia, há uma divisão, porque a própria sociedade insere esse aluno nas universidades, pela Educação Básica, e também com a formação técnica; e muitos dos nossos alunos, eles fazem o percurso pela Universidade, até chegar a Educação Técnica. Então, as competências para o Ensino Técnico, sem estar aliado com a educação propedêutica, para as universidades, ela é o foco do mundo do trabalho; então, ela realmente se destina a ter todo esse acompanhamento em relação a formação do técnico;. Hoje, se exige competências, dentro das suas habilidades, dentro dos seus conceitos, para determinada área. Quando nós estamos trabalhando com o ensino escolarizado, dentro da formação da Educação Básica e da Educação Técnica, as competências, elas não se configuram um currículo; então, precisaríamos conceituar melhor o que é esse currículo, o que a Lei de Diretrizes de Educação Básica fala para o Ensino Médio, fala para a Educação Profissional, em que momento esse currículo, ele se integra; porque, de fato, ainda temos essa divisão do currículo da Educação Básica, o currículo da Educação Profissional; e o que eu percebo, é que a competência, ela se destina a dar um todo, uma totalidade para o ensino, em que ela não divide o homem para ler e nem divide o homem para transformar. Só que, nesse ínterim, nós ainda estamos com o currículo engessado por área. Como faremos? Trabalharemos por tema? Trabalharemos pelas linguagens? Trabalharemos a partir de uma formação, de uma integração de disciplinas? De fato, nós não conseguimos concretizar, através de outras leituras, como nós tivemos, é, várias atividades com autores, dentro da Área da Educação Integrada, e a gente percebe um esforço desses próprios autores em trazer o foco do tema para esse currículo de competências; então, para esses autores, nós não teríamos o currículo disciplinar, nós teríamos um currículo integrado, dentro de uma determinada área, em que disciplinas seriam fundidas, como a Maria Ciavatta trata essa questão. Mas que, de fato, nós não conseguimos mensurar, não conseguimos juntar, integrar esse currículo, para tratar as competências. Assim sendo, nós percebemos que as competências, elas ficaram muito no campo da abstração, no campo da teoria; e, efetividade, na prática do currículo, nós não conseguimos fazer.

Notamos que ainda temos muita confusão no que se refere ao currículo integrado e a sua consecução no dia-a-dia da escola, ao ponto de termos declarações que vinculam a pedagogia das competências à efetivação do currículo integrado.

Os relatos sugerem urgência nas discussões teórico-metodológicas sobre a questão, sob pena de retrocedermos na prática educacional em relação ao que prescrevem a legislação que rege o Ensino Médio e os documentos relativos à natureza pedagógica dos Institutos Federais.

Nos próximos itens, abordaremos a construção de documentos que vislumbram uma perspectiva de organização e sistematização no que se refere aos referenciais teóricos que embasam o fazer pedagógico no IFMA.

3.1.2.2 A construção de referenciais pedagógicos

O planejamento pedagógico caminhou de forma tímida e mais lenta, se comparado aos avanços e inovações implantados na gestão administrativa do IFMA.

Prova disso é que somente no ano de 2015 foi publicizado um manual com “Orientações para elaboração de Planos dos Cursos Técnicos do IFMA” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015b, p.6,), tendo como referência o preconizado na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na Lei 11.892/2008 (Criação dos Institutos Federais), e no conjunto da base legal abaixo discriminada:

- Resolução CNE/CEB Nº 06/2012- que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Parecer CNE/CEB nº11/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Resolução CNE/CEB Nº 03/2008 que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, atualizado pela Resolução CNE/CEB no. 4/2012 e Resolução CNE/CEB no. 1/2014;
- Resolução CONSUP/IFMA nº 13/2014 que aprova as normas gerais da Educação Profissional Técnica de nível Médio do IFMA,

-Resolução CONSUP/IFMA N^o 86/2011 que aprova a sistemática de avaliação do ensino nos Cursos Técnicos do IFMA.

O documento citado apresenta as indicações sobre a forma adequada de produção dos Planos de Curso, visando dar organicidade e unidade aos itens a serem descritos nesses Planos, e sanar alguns problemas decorrentes das multiplicidades de planos para Cursos Técnicos semelhantes; bem como adequá-los às novas exigências legais e sociais.

Neste sentido, chama atenção para o cumprimento da missão institucional na oferta de cursos técnicos, a qual deve

proporcionar aos discentes o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social; **atender às demandas de formação e conhecimento técnico, científico e tecnológico, em consonância com os setores produtivos e a realidade regional e local**⁵⁰; contribuir para a inserção e reinserção dos trabalhadores no mundo do trabalho; promover a cidadania e inclusão social por meio da elevação da escolaridade dos trabalhadores (IFMA, 2015b, p.5).

É comum observar nos diversos documentos institucionais a preocupação primeira em atrelar a formação do trabalhador às demandas dos setores produtivos, em detrimento da elevação da escolaridade.

O conhecimento técnico, científico e tecnológico também são subjugados à realidade empírica. Logicamente, um país de imensas desigualdades e problemas sociais vê na ciência uma saída eficiente para suas mazelas. Entretanto, a produção da ciência e da tecnologia não pode estar limitada às vicissitudes e idiosincrasias de um sistema produtivo que concentra os resultados de suas pesquisas nas mãos de tão poucos. Ela faz parte de um processo de disputas, em que os elementos para sua apreensão geralmente estão sequestrados pela classe dominante. Dessa forma, o processo educativo deve possibilitar a retomada consciente e emancipatória desses elementos por aqueles que produzem, inicialmente através da consciência dos processos tecnológicos envolvidos no trabalho e, depois de forma mais abrangente,

50 Grifo nosso

na compreensão do uso da tecnologia nos processos gerais de dominação, tendo em vista sua emancipação e participação ativa nos processos decisórios da sociedade.

No que se refere à Organização Curricular, o documento indica que deve estar coerente com o Projeto Político Pedagógico do Campus e com o Projeto Pedagógico Institucional, e sua estrutura de acordo com o eixo tecnológico, observada a possibilidade de construção de itinerários formativos na perspectiva de verticalização.

Considerando essa indicação metodológica, verificamos que, das Unidades pesquisadas, apenas nos *Campi* Centro Histórico e Zé Doca encontramos um esboço do Projeto Político Pedagógico. As demais Unidades não o possuem, apesar de já terem iniciado discussões a respeito de sua elaboração.

Com relação à definição dos componentes curriculares, devem ser observadas as determinações legais postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de não perder de vista os eixos norteadores essenciais colocados pelo Parecer CNE/CEB no. 11/2012, “o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico”. (BRASIL, 2012c, p.31)

Nessa perspectiva, o documento reafirma a oferta dos cursos na forma Integrada ressaltando, conforme Ramos (2005), que esta exige que a relação entre conhecimentos gerais (Educação Básica) e específicos (Formação Profissional) seja construída continuamente ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, compreendendo a relação orgânica que se estabelece entre os conhecimentos básicos e profissionais, pois estes estão interligados, sendo pois necessária a reconexão desses saberes a partir do processo de ensino-aprendizagem

No documento, é apresentado um modelo de organização da matriz curricular disposta em disciplinas/componentes curriculares, organizadas por anos ou módulos, como também é definido um modelo de ementário, no qual existe o item “Objetivos ou competências”, com uma nota explicativa sobre a necessidade de serem

“explicitados conforme a organização curricular, seja por disciplina ou centrada em competências” (IFMA, 2015b, p. 14).

Observa-se que a indicação do currículo integrado não vem acompanhada de sugestões de como poderia se dar essa “integração”. Como sabemos, essa operacionalização é o grande gargalo dos currículos e do fazer pedagógico, pois ainda não está construída e consolidada a noção de uma formação ampla, que contemple os objetivos da educação básica.

Santomé (1998) considera que essa forma de organização dos conhecimentos escolares a partir de disciplinas reforça o caráter fragmentário, descontextualizado, que privilegia uma hierarquização do conhecimento. O domínio de cada matéria, visando à promoção no sistema e à mobilidade nas diversas etapas, passa a ser a principal meta educacional. Como em geral inexistente uma conexão dos saberes, ou unidades de conteúdo, a absorção dá-se por memorização. Essa fragmentação e hierarquização correspondem ao que acontece no mundo da produção, e orientam os objetivos do sistema educacional fazendo surgir o que o autor denomina de “conhecimento acadêmico”, embalsamado nos livros-texto com a intenção de fazer o corpo docente economizar trabalho, e “com uma pretensão de neutralidade ideológica” (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

Nesse contexto, o conhecimento reproduzido na escola não conversa com o conhecimento socialmente produzido, e perde seu sentido, pois só atende ao objetivo de “passar de ano”. Esse conhecimento descontextualizado, abstrato, aparece como a-histórico e “só passa a valer a pena na medida em que for útil como gerador de aumento de renda; os compromissos éticos e democráticos passam para um lugar secundário, pois as dimensões mais tipicamente humanas perdem relevância, a menos que sejam consideradas indispensáveis para favorecer o mercado e a produção” (SANTOMÉ, 1998, p. 108).

Gramsci (2014) nos escreve sobre a necessidade da contextualização do conhecimento, em que se busque o nexo entre vida e escola, valorizando a cultura, que é produzida socialmente, e promovendo um modelo educativo que possibilite

uma compreensão humana mais alargada da realidade; que não desvincule instrução e educação; formação e educação.

É esse o ensino necessário à formação de um jovem com capacidade de pensar, de estudar, de estar em uma posição de comando ou de controlar quem dirige, em condições de intervir socialmente na construção de uma nova hegemonia (GRAMSCI, 2014).

Essa concepção demarca uma postura política e de concepção de mundo, uma vez que chama à baila os objetivos de determinado tipo de estrutura educacional dirigida aos interesses de um determinado grupo social.

Diante do que explanamos, coloca-se a necessidade de conhecer e analisar os tipos de currículo e as formas de sua implementação, uma vez que a proposta curricular pode nos dar o direcionamento do ensino, seus conteúdos e práticas.

No quadro abaixo, registramos os Planos de Curso que foram disponibilizados pelos *Campi*.⁵¹ Para a análise de nossa amostragem vamos considerar dois projetos por *Campi*, em eixos tecnológicos diferentes, um mais antigo e outro já atualizado. Vamos desenvolver também uma análise comparativa dos Cursos de nomenclaturas iguais, ofertadas por *Campi* diferentes.

Tabela 12 - Planos dos Cursos Técnicos Integrados disponibilizados pelos *Campi*

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	CARGA HORÁRIA (anual)	ANO elaboração
AÇAILÂNDIA			
Alimentação Escolar-modalidade EJA	Desenvolvimento Educacional e social	3.340	2009
Automação Industrial	Controle e processos industriais	4.120	2010

51 Registramos que os Projetos de Curso do Campus Açailândia estavam sendo reelaborados quando da escrita deste trabalho, razão pela qual foram disponibilizados os que ainda estavam em vigor.

Eletromecânica	Controle e processos industriais	4.120	2009
Eletromecânica-EJA	Controle e processos industriais	2.920	2009
Metalurgia	Controle e processos industriais	4.120	2010
Meio Ambiente-EJA	Ambiente e Saúde	2.920	S/D
Florestas	Recursos Naturais	4.120	2010
Alimentos	Produção alimentícia	3.760	2009
BURITICUPU			
Vendas- EJA	Gestão e negócios	2.930	2008
Administração	Gestão e negócios	3.780	2008
Informática	Informação e comunicação	3.720	2013
Eletrotécnica	Controle e processos industriais	3.780	2013
Agronegócios	Recursos Naturais	3.880	2008
CENTRO HISTÓRICO			
Artes Visuais	Produção Cultural e Design	3.920	2014
Eventos-EJA	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2.800	2008
Eventos	Turismo, Hospitalidade e Lazer	3.840	2014
Hospedagem	Turismo, Hospitalidade e Lazer	3.840	2015
Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	2.960	2014
Lazer	Turismo, Hospitalidade e Lazer	3.840	2011
Técnico em Manutenção de Máquinas Industriais	Controle e processos industriais	3.600	2017
SANTA INÊS			
Edificações	Infraestrutura	4.080	2009
Eletroeletrônica	Controle e processos industriais	4.080	2012
Logística	Gestão e negócios	3.880	2009
Administração_EJA	Gestão e negócios	3.220	2012

Eletromecânica	Controle e processos industriais	4.100	2012
ZÉ DOCA			
Análises Químicas	Produção Industrial	3.840	2010
Biocombustíveis	Produção Industrial	3.840	2010
Secretariado Escolar	Desenv. Educacional e Social	2.800	2010

Nota: Tabela produzida pela autora a partir dos documentos enviados pelo IFMA

3.1.2.3 Os referenciais pedagógicos explicitados nos Planos de Curso

Segundo Sacristán (2013), analisar currículos concretos significa vê-los em seu contexto, no qual se configuram e através do que é expresso em práticas educativas e seus resultados. Nessa análise, não podemos perder de vista que os currículos manifestam a correlação de forças que agem sobre o sistema educativo, os interesses de grupos distintos refletidos nas escolhas dos conteúdos, nas metodologias de ensino e nas diversas práticas escolares.

Os documentos foram elaborados tendo como base legal a Resolução CNE/CEB nr. 04/1999, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Posteriormente, foi publicada a Resolução CNE/CEB 06/2012 e o Parecer no. 11/2012, que tratam das novas Diretrizes.

Com relação à legislação que orienta as práticas do Ensino Médio e que poderia ter sido utilizada como uma referencia importante temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste texto, as indicações metodológicas apontam, de maneira mais incisiva do que nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, para uma formação integrada, em que o ensino médio se configura como uma etapa importante

Observa-se que mesmo os Planos que têm sua atualização no ano de 2014, a alteração deu-se somente na matriz curricular, para adequação ao regime anual, mantidas as bases filosóficas em consonância com a legislação caduca.

O Plano do Curso de Manutenção de Máquinas Industriais, ofertado pelo Campus São Luís Centro Histórico e atualizado em 2017, traz a adequação à nova legislação, inclusive ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que iremos detalhar mais adiante. Além disso, expressa a preocupação com a elevação da escolaridade da população a ser atendida, considerando que a unidade funciona em uma região do município de São Luís marcada por profundas desigualdades sociais, violência, pobreza, tendo se desenvolvido à margem do “progresso” promovido pelos grandes projetos industriais da Companhia Vale e da Alumar. Destaca-se também a preocupação em promover a formação técnica com fundamento nos princípios do trabalho, da ciência, da cidadania e em valores éticos e estéticos (IFMA, 2017a, p.8).

Chama-nos atenção o fato de que a estrutura curricular do plano de curso em referência, ainda esteja fundamentada explicitamente na “pedagogia das competências”, afirmando que esta “privilegia procedimentos centrados no sujeito que aprende, que dar (*sic*) valor ao docente no papel de facilitador e mediador da aprendizagem, visando formar alunos com autonomia, iniciativa e que sejam capazes de conduzir sua própria formação.” (IFMA, 2017a, p. 6).

Ramos (2011; 2012) nos adverte que a concepção acima foi amplamente difundida e reiterada para consolidar o discurso das competências como sendo aquele que superaria a prática da transmissão do conhecimento por meio da adoção de projetos didáticos, metodologia que já era muito bem recebida por pedagogos por buscar superar a fragmentação das disciplinas através da interdisciplinaridade, levando a uma visão integradora do currículo.

Entretanto, a pedagogia das competências, por concentrar-se na resolução de problemas, em um aprendizado voltado para a ação, não busca a apreensão do conhecimento, não aprofunda e não busca a compreensão da totalidade dos fenômenos, uma vez que os conteúdos escolhidos no currículo relacionam-se às habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos. Essas competências, feitas para a adaptação do sujeito aos mais diversos cenários da produção, são transmutadas

para o discurso da autonomia, da criatividade, deixando obscurecidas as ações destinadas a adequar o sujeito ao mundo da produção.

Considerando que o Plano de Curso é o documento orientador das práticas e principalmente das concepções político-pedagógicas dos atores envolvidos na prática educativa desenvolvida na escola, podemos supor que estamos diante de documentos, tempos históricos, embates políticos que falam de culturas escolares bem distintas, que não refletem as mudanças, reflexões ocorridas no cenário da EPT no Brasil e na nova institucionalidade.

Os conteúdos dos planos estão estruturados da seguinte maneira: justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, sistemática de avaliação, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico, diploma.

Iremos analisar a justificativa, os objetivos e a organização curricular que podem nos ajudar a compreender a dinâmica dos cursos integrados no IFMA e a concepção que orienta sua prática.

Um quadro com a identificação legal da Unidade Escolar precede a justificativa que em geral traz uma apresentação sobre o município (dados geográficos, estatísticos e populacionais), e os motivos que fizeram com que a Instituição fosse implantada no lugar. Em geral, é citada uma pesquisa realizada pela Instituição sobre as atividades econômicas e sobre a escassez de mão-de obra para atender às demandas do processo produtivo da região, o que indica a necessidade da formação de mão de obra qualificada para atender a essas demandas. Segundo os diversos textos apreciados, essa qualificação deve estar assentada nas novas bases tecnológicas e científicas que o mercado requer, o que coloca o IFMA como prioritário para responder a esse desafio considerando possuir professores qualificados e boa estrutura de laboratórios e equipamentos.

Mesmo considerando que os Planos de Cursos estão balizados por uma legislação caduca, baseada em uma perspectiva que não vê o Ensino Médio, e mais

especificamente o Ensino Técnico, como uma etapa da Educação básica, é importante registrar que em geral a justificativa da implantação dos cursos nos municípios está voltada para a formação de mão-de-obra para determinada empresa e, conseqüentemente, para a empregabilidade. Em poucos documentos analisados percebemos uma preocupação com a valorização da elevação da escolaridade do jovem cidadão trabalhador, em um Estado da federação que até bem pouco tempo atrás ainda não tinha implantado o Ensino Médio na totalidade dos seus municípios.

A justificativa está assentada na prerrogativa de dar respostas às demandas locais do setor produtivo indicando o que Frigotto (2010,p.51) nos coloca sobre a redução do processo educativo (escolar ou não) à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolver atitudes, transmitir determinados conhecimentos que funcionam como capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

Ao mesmo tempo que vislumbramos a perspectiva acima, observamos também razões sociais que justificam a implantação de um determinado curso, como no caso do Curso de Técnico em Biocombustíveis, ofertado pelo Campus Zé Doca. Em sua justificativa de implantação, é registrada a preocupação em dar respostas, na forma de política pública, às demandas da agricultura familiar, sob o argumento de que a chegada do curso e sua popularização poderiam contribuir para o incremento da renda do homem do campo, e com medidas de proteção ao meio ambiente. Entretanto, essa intenção desaparece dos objetivos do Curso, o que do ponto de vista metodológico, impacta na consecução dos mesmos nos planos de ensino e no dia-a-dia das práticas escolares.

Em alguns planos, observa-se a preocupação em definir a organização curricular modularizada, organizada por disciplinas. A finalização desses módulos, pelo aluno, confere-lhe uma determinada certificação.

Na tabela abaixo, faremos o registro dos objetivos de alguns Planos escolhidos para análise⁵²:

Tabela 13 - Objetivos dos Cursos⁵³

CAMPUS	CURSO	OBJETIVOS
AÇAILÂNDIA	Eletromecânica	-Capacitar jovens e adultos para atuarem numa sociedade em permanente transformação, aplicando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos, alicerçados em princípios e valores que dignificam o homem e preservem o meio ambiente; -Atender a demanda do mercado local e regional de empresas de grande, médio e pequeno porte
	Florestas	-Propiciar condições para que os Técnicos em Floresta elaborem, executem e avaliem projetos através de parcerias, convênios e pesquisas em sua área de atuação, objetivando atender aos mais diferentes segmentos da sociedade; -Atender a demanda do mercado local e regional de empresas de grande, médio e pequeno porte;
BURITICUPU	Vendas-PROEJA	-Formação de um profissional especializado na área de técnico em vendas capaz e habilitado para planejar, executar, controlar e avaliar as ações de vendas, tanto em empresas nacionais quanto internacionais, sob um enfoque mercadológico orientado para o alcance dos resultados organizacionais. Ao concluir o curso terá adquirido uma postura empreendedora, podendo montar, coordenar, orientar e motivar equipes de trabalho com foco na busca de melhores resultados quantitativos e qualitativos em vendas. -Atender a demanda regional com profissionais habilitados ao planejamento, organização, liderança e controle dos processos de gestão de vendas segundo os princípios da administração;

52 Em alguns casos, os Planos dos mesmos Campus mantém a mesma redação dos objetivos, alterando apenas o nome do cursos e alguma especificidade, razão pela qual buscamos registrar dois objetivos que dão uma ideia do conjunto.

53 Quadro elaborado pela autora, conforme dados dos Planos de Curso encaminhados pelos *Campi*.

	Agronegócios	<p>-Formar profissionais que possam atuar, de forma competente e autônoma, nas áreas de produtos e de processos, integrando-se com os demais setores da economia, com uma evidente articulação com a indústria e o comércio, estruturando-se naquilo que se convencionou chamar de agronegócio ou agribusiness.</p> <p>-Conhecer, organizar e executar as atividades de produção e comercialização de produtos agropecuários e agroindustriais, as atividades de tributação do agronegócio, atividade de avaliação e custo de produção e atividades de comercialização de produtos e serviços.</p>
CENTRO HISTÓRICO	Artes Visuais	Habilitar profissionais em Artes Visuais para atuação nos diferentes níveis e modalidades de criação, produção, fomento e divulgação das artes imagéticas.
	Eventos-EJA	<p>Habilitar profissionais/cidadãos, que tendo uma visão interdisciplinar e crítica do conhecimento e da vida, sejam capazes de atuar com eficiência e ética na área de Eventos, realizando seu trabalho com equipes multidisciplinares de planejamento em instituições públicas e privadas ou de forma autônoma.</p> <p>Proporcionar uma formação de base interdisciplinar, estimulando a valorização e a contribuição das diversas áreas do conhecimento na atuação do Técnico de Eventos no mercado de trabalho.</p>
SANTA INÊS	Edificações	<p>- Formar profissionais com visão empreendedora, sedimentada em valores éticos, políticos e sociais que sejam capazes de compreender a complexidade do processo de transformação científico-tecnológico que envolve o eixo tecnológico da Construção Civil;</p> <p>- Desenvolver a capacidade crítico-reflexiva para atuar num mercado profissional em permanente processo de renovação científico e tecnológico a partir do gerenciamento sua própria formação continuada</p>
	Eletromecânica	<p>Formar um profissional crítico, consciente de sua atuação no desenvolvimento de atividades de planejamento, elaboração e execução de projetos e instalações de redes elétricas residenciais, prediais e industriais, bem como execução de serviços de manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos.</p> <p>Formar profissionais com visão empreendedora e capacidade de autonomia para gerenciar sua própria empresa.</p>
ZÉ DOCA	Biocombustíveis	Proporcionar uma alternativa de desenvolvimento econômico e social para a região polarizada pelo município

		<p>de Zé Doca - MA formando um profissional e construindo um cidadão que com sua forma de pensar e agir resulte na melhoria da qualidade de vida da população.</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento técnico e crescimento socioeconômico das indústrias e empresas desta região do estado.</p>
	Secretaria Escolar- PROEJA	<p>Formar profissionais/cidadãos na área de Apoio Escolar, habilitando-os para o exercício das funções de Secretário(a) Escolar de modo a contribuir para o fortalecimento da ação educativa que se desenvolve nos espaços escolares.</p> <p>Formar recursos humanos, capazes de articular os espaços educativos não docentes com os espaços da docência na perspectiva da melhoria da qualidade da educação escolar.</p>

Os objetivos delineados para os cursos refletem o perfil do egresso que se deseja ter ao final do percurso. Esse perfil está bastante articulado com a ideia de um profissional competente para o mercado, que tenha a possibilidade de “empreender” e de contribuir com a sociedade.

No delineamento das disciplinas, nos planos de curso, observa-se a separação entre os conteúdos da base nacional comum e da base técnica, sem indicações de práticas interdisciplinares. Em contrapartida, também constatamos em alguns planos uma indicação de metodologias que promovam a interdisciplinaridade, a troca e o aprofundamento de conhecimentos e principalmente a produção do conhecimento.

Delineia-se a “Organização Curricular” do Curso Técnico em Eletromecânica, do Campus Santa Inês, da seguinte forma:

A organização curricular propõe o desenvolvimento de conhecimentos profissionais sintonizados com o respectivo setor produtivo. Essa organização configurar-se-á numa abordagem interdisciplinar e contextualizada viabilizada pelo trabalho docente e técnico, desenvolvidos coletivamente e planejado previamente em pactuação com docentes e alunos. É necessária a articulação e interação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos com o mundo do trabalho que exige a interdisciplinaridade como princípio educativo.

De acordo com o Art. 8º, §2º da Resolução CNE/CEB/04/99 os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos, perfazendo um total de seis módulos que serão trabalhados em seis semestres letivos.

Os módulos, de caráter interdependente, não possibilitam a certificação de qualificações profissionais e totalizam 4100 horas/aula (fora o estágio supervisionado). O Estágio Supervisionado, componente curricular facultativo, terá a duração de 400h, podendo ser iniciado a partir do terceiro Módulo o qual poderá ser inserido no currículo do aluno (IFMA, 2012d, p. 7).

Registra-se também a presença em praticamente todos os planos de cursos de objetivos delineados como competências, conforme excertos a seguir:

Quadro 1 - Excerto da ementa da Disciplina Resistência dos Materiais- Campus Açailândia

EXEMPLO 1 - CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA (PROEJA) - AÇAILÂNDIA	
Disciplina: RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	Carga Horária: 40 horas
COMPETÊNCIAS	BASES TECNOLÓGICAS
Interpretar os esforços presentes nos componentes mecânicos em geral, analisar o comportamento dos componentes de máquinas e equipamentos submetidos a esforços e dimensionar sua resistência mecânica	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão; - Deformação; - Propriedades Mecânicas dos Materiais; - Carga Axial; - Torção; - Flexão;

Fonte: Dados extraídos do Plano de Curso Técnico em Eletromecânica-PROEJA. (IFMA, 2009d, p.19)

Quadro 2 - Excerto da ementa da Disciplina Instrumentação e Controle-Campus Zé Doca

EXEMPLO 2 - QUÍMICA – HABILITAÇÃO EM BIOCOMBUSTÍVEIS (ZÉ DOCA)	
Disciplina: INSTRUMENTAÇÃO E CONTROLE	Carga Horária: 40 horas
COMPETÊNCIAS	BASES TECNOLÓGICAS
Interpretar normas de Instrumentação e Controle, conhecer os tipos de processos Automatizados, operar os instrumentos dos Sistemas Automatizados, Monitorar ambientes de processos automatizados.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução a Instrumentação e Controle; - Fundamentos de Eletro – Eletrônica; - Fundamento dos Fluídos; - Fundamentos de Termodinâmica; - Introdução ao sistema de Controle

Fonte: Dados extraídos do Plano de Curso Técnico em Biocombustíveis (IFMA, 2010f, p.117)

Quadro 3: Excerto da ementa da Disciplina Contabilidade de Custos- Campus Santa Inês

EXEMPLO 3 - CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA (SANTA INÊS)	
Disciplina: CONTABILIDADE DE CUSTOS	Carga Horária: 40 horas
COMPETÊNCIAS	BASES CIENTÍFICAS
<p>1 - Permitir a visão do contexto de custos no meio organizacional, com destaque para o enfoque sistêmico e para o registro contábil das operações que envolvem os componentes dos custos dos produtos manufaturados. Demonstrar o impacto dos custos e demais gastos no resultado das empresas, tratando dos principais aspectos técnicos e legais relacionados às operações de compras, produção e venda, e ensinar os fundamentos para a abordagem decisória com relação à formação do preço de venda de produtos.</p> <p>2 - Propiciar aos alunos, noções sobre formação de custos e despesas, necessárias no processo de produção, gerando informação trazendo benefícios na captação de recursos agregando valores aos produtos</p>	<p>a) Confronto entre a Contabilidade de Custos, Contabilidade Financeira e Contabilidade Gerencial.</p> <p>b) Terminologia de Custos.</p> <p>c) Classificação e Nomenclatura de Custos.</p> <p>d) Esquema Básico da Contabilidade de Custos.</p> <p>e) Custo para valoração de estoques e apuração de resultado.</p> <p>f) Custos Diretos de Produção.</p> <p>g) Materiais Diretos: Controle, Valoração e Aspectos Fiscais.</p> <p>h) Mão-de-Obra Direta: Controle e Valoração.</p> <p>i) Custos Indiretos de Fabricação.</p>

Fonte: Dados extraídos do Plano de Curso Técnico em Logística (IFMA, 2009f, p.27)

Os dados anteriores nos dão indicações de que a perspectiva pedagógica e a concepção de formação profissional que vem conformando a prática do IFMA ao longo desses 10 anos de expansão. Elas nos remetem à formação do aluno visando dotá-lo de competências e habilidades para um posto de trabalho e a desenvolverem uma postura empreendedora, objetivando trabalharem como autônomos, mesmo que, em muitos casos, o curso ofertado não esteja em sintonia com os chamados “arranjos produtivos locais”, e/ou com atividades econômicas desenvolvidas pelo município.

Mesmo com essa indicação, que de alguma maneira responderia ao apelo objetivo da formação técnica, observa-se ainda que os *Campi* não desenvolveram parcerias sólidas com as empresas locais ou estabelecidas em municípios circunvizinhos, ou até mesmo com o poder público, para que houvesse a absorção da mão-de-obra qualificada que é gerada todos os anos, e que o mercado local não

absorve, em sua grande maioria. Nesse caso, a responsabilidade da colocação no mercado é delegada ao próprio egresso. Os convênios, em geral para estágio, não contemplam a maioria dos alunos, e são aproveitados também para visitas técnicas.

Nos objetivos de algumas disciplinas observamos uma fusão dos elementos acima com a perspectiva de formação do cidadão crítico, comprometido com uma prática consciente e de preservação do meio ambiente.

Como se pode inferir, existe uma grande confusão no âmbito da Instituição no que se refere ao encaminhamento e à concepção pedagógica, comprometendo a coesão, o planejamento estratégico e a definição de metas para a formação profissional.

3.1.2 Projeto Pedagógico Institucional: tentativa de estruturar a prática pedagógica

Conforme pudemos observar, considerando a organização curricular dos Cursos, os *Campi* mantém unicidade nos aspectos burocráticos e na perspectiva da concepção do ensino a partir de competências voltadas para a operacionalização das habilidades na empresa. Além disso, cursos com a mesma denominação possuem matrizes curriculares distintas, ou até mesmo uma distribuição temporal que não permite, em vários casos, a transferência interna dos alunos.

Diante dessas e outras particularidades ocasionadas pela nova institucionalidade, tornou-se necessário definir as concepções de educação profissional que conformam o processo ensino aprendizagem no IFMA.

A necessidade de ter um Projeto Pedagógico Institucional (IFMA, 2016c) surgiu da premência em construir uma unidade de pensamento sobre os rumos a se tomar na consecução da educação profissional na instituição, considerando a nova institucionalidade e as diversas possibilidades que surgiram desse novo ente educativo. Além disso, a própria construção do projeto demandou esforços para que a instituição refletisse sobre suas práticas cotidianas, ainda bastante ligadas ao tecnicismo e à formação instrumental do técnico para o mercado de trabalho.

O IFMA completou 08 anos, nessa nova forma de instituição, e alguns *Campi* já tinham elaborado os seus projetos pedagógicos; outros, estavam em seu momento de construção. O que acontece? O PPI, o Projeto Pedagógico Institucional, ele (vamos dizer assim) acabou de sair da forma. Então, eu acredito que os espaços de diálogos que ocorreram contribuíram para um olhar mais arrojado e mais inclusivo da instituição. A instituição, começou a perceber que não deveria se restringir a uma formação técnica que desse conta das exigências do mercado. Entendeu? Então, como essa discussão estava pulverizada, os sujeitos elaborando os seus projetos, (eu não sei exatamente com qual orientação institucional, eu não sei se precisar, demarcar exatamente isso), mas pela própria autonomia dos *Campi* de elaborar os seus projetos, mesmo que não houvesse, então, as discussões, elas tinham focos, talvez, um pouco diferenciados, até pelo seu próprio histórico. Nós tínhamos instituições que trabalhavam numa perspectiva agrotécnica; a outra voltada mais para a industrialização; e essa relação da Educação, em vários momentos, simplesmente seguindo os rituais do mercado. Talvez, para alguns, o Instituto deveria atender essa necessidade somente. Quando eu vejo, que o ganho de qualidade, no meu entendimento, que é um documento, de qualquer forma, é um documento humano, inacabado. (GR-3)

O processo de construção do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) iniciou-se em 2014, sete anos após o início da expansão, e contou com a mobilização de diversos setores e Pró-Reitorias, além dos servidores dos Campi, através de Encontros, seminários, pesquisas e consulta pública com a comunidade escolar.

O documento é composto de 6 (seis) capítulos, conforme descrevemos abaixo:

1- Concepções fundantes da práxis educativa do IFMA: indica os pressupostos filosófico-antropológicos, sociais e educacionais que fundamentam a prática pedagógica da instituição

2- Política de Ensino- indica as concepções nas quais devem se embasar as políticas da educação básica articulada à educação profissional; a educação superior; a educação à distância, o atendimento ao discente; dos direitos humanos e inclusão social; da difusão artístico-cultural, desporto e lazer;

3-Política de Pesquisa e inovação- indica a pesquisa como princípio educativo, reiterando a missão institucional de produzir conhecimento com ética e

responsabilidade social, articulando o ensino à extensão, visando a resolução de problemas da comunidade;

4- Política de Extensão- indica a possibilidade estabelecer uma inter-relação da vida acadêmica com a comunidade, buscando promover o desenvolvimento local. É indissociável do ensino e da pesquisa e visa à difusão, socialização e democratização do conhecimento produzido na instituição.

5- Gestão e Planejamento educacional- indica os princípios da autonomia e da participação da comunidade escolar para promover uma gestão democrática. Essa gestão faz parte de um processo pedagógico de formação de atores para o exercício efetivo da gestão, e não somente para referendar decisões tomadas de maneira arbitrária e centralizada, definindo o planejamento como uma das principais ferramentas de organização e decisão. O texto faz referência constante ao Plano de Desenvolvimento Institucional, como peça fundamental para a gestão participativa.

6- Valorização e formação profissional do servidor- indica que o IFMA deve ter como princípio o compromisso de investir no incremento da formação contínua de seus servidores, considerando a máxima de que todos os processos envolvidos na instituição são processos pedagógicos, educativos. Essa nova visão, mais sistêmica e orgânica, visa a qualidade social das ações desenvolvidas pela instituição.

Nota-se que o documento procurou representar as concepções que orientam o tripé da nova institucionalidade: o ensino, a pesquisa e a extensão; corroborados pela gestão participativa e pelo compromisso com a valorização do profissional docente.

Essa visão é expressa nos princípios fundantes da prática pedagógica do IFMA, assentados nas concepções de trabalho, de sociedade e de cultura; assumindo o trabalho

como base estruturante para a formação de indivíduos capazes do agir prático, teórico e político, impulsionando o sujeito a atender as necessidades humanas. Logo, o trabalho deve gerar uma relação criadora entre o ser humano e a natureza, produzindo a existência humana, como uma manifestação de vida (IFMA, 2016c,p.8).

E a sociedade como *locus* de emancipação humana, em que este indivíduo possa crescer e construir uma nova realidade; e a cultura como algo dinâmico, polissêmico, que “é resultado das relações humanas mediatizadas pela prática produtiva e assentada em conhecimento” (IFMA, 2016c, p.9).

Nessa linha, a concepção de ciência e tecnologia passa por

(...) a ciência como produtora de qualidade social, qualidade de vida e melhoria dos processos educacionais. Nesse sentido, as tecnologias devem ser incentivadas e consolidadas nos diversos Campi, como, por exemplo: as Tecnologias Sociais desenvolvidas na interação com a comunidade, que representem efetivas soluções de transformação social e de redução da desigualdade; As Tecnologias Produtivas que resultam da interação Ser humano x Ciência em busca constante de aprimoramentos de processos produtivos e seus desdobramentos nas diferentes cadeias produtivas de bens e serviços para o atendimento das necessidades humanas, de modo sustentável; e as Tecnologias Assistivas⁵⁴, que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com necessidades educativas especiais visando a autonomia, independência, melhoria da qualidade de vida e inclusão social (IFMA,2016c,p.10).

Neste sentido, compreende-se o trabalho como princípio educativo, numa prática educativa voltada para superar a fragmentação entre saberes científicos e tecnológicos, que vise compreender o sujeitos em suas múltiplas dimensões, visando trabalhar sua integralidade. Aponta-se a educação politécnica como capaz de integrar os saberes práticos e teóricos, no sentido da compreensão dos processos de trabalho e das diversas técnicas envolvidas no mesmo.

A política de ensino deve basear-se na concepção de um ser humano múltiplo, inserido em diversos contextos sociopolíticos e econômicos, e que devem ser levados em conta, no sentido de garantir a inclusão e participação ativa de todos no processo formativo. Disto isso, o documento afirma que:

⁵⁴ Refere-se a “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 16/04/2018.

(...) Entre os eleitos como princípios ou categorias teóricos metodológicos do Ensino que se coadunam com a perspectiva educacional defendida no IFMA estão a interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos; extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis. Considerando que todos estes se inter-relacionam optamos por nos referirmos aos mesmos de forma articuladas e não estanques por itens (IFMA,2016c,p. 17).

A política de ensino ressalta também o protagonismo dos jovens expresso em intervenções sociais e em atividades de internacionalização, esta última incentivada principalmente com países da América Latina, África e comunidades de países de Língua Portuguesa, valorizando a conexão Sul-Sul.

Especificamente, no que se refere à “Política de Ensino articulada à Educação Profissional”, o IFMA reitera seu compromisso com a politecnia e a omnilateralidade, enquanto condições necessárias para a formação humana ampla, crítica e cidadã, assentada no “(...) domínio intelectual da técnica, bem como a apreensão dos saberes para transformar a si mesmo, transformando a realidade, em um ambiente humanizador ”(IFMA,2016c, p.20).

Essa perspectiva vem com o compromisso institucional de garantir as condições de infraestrutura e recursos satisfatórios para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem com a qualidade social defendida no documento. Essas condições estendem-se à preocupação e investimentos com a valorização do profissional docente, visando garantir o atendimento às especificidades da educação profissional, notadamente da educação de jovens e adultos.

Em síntese, a concepção educacional defendida pelo PPI aponta para os pressupostos das Diretrizes Nacionais do Ensino Medio, das Diretrizes do Ensino Técnico, da Lei 11.892/2008 e do Documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, indicando harmonia conceitual e metodológica.

Entretanto, a concepção pedagógica delineada no PPI ainda não se reflete nas práticas da instituição, tampouco em seus currículos, conforme podemos observar nas exposições feitas anteriormente.

Sua implementação passa necessariamente pela reorganização de todos os Planos de cursos adotados atualmente na instituição, bem como uma nova postura de gestores, servidores, corpo docente e alunos no processo do fazer pedagógico na instituição, corroborando o que o PPI aponta como sendo primordial para a consecução de uma práxis emancipatória, que passa necessariamente por criação e “garantia de espaços pedagógicos para proposições coletivas.” (IFMA, 2016c, p.20)

Aqui temos novamente o que denominamos no início deste trabalho como “mudança na permanência”: durante 10 anos a instituição caminhou e formou seus educandos tendo por base o princípio da pedagogia das competências e nesse momento atual debruça-se sobre uma nova concepção de formação profissional.

Importante registrar que as mesmas pessoas que conduziram esse processo formativo ao longo desses anos, construíram esse documento totalmente contrário e, em alguns aspectos, contraditório em relação às suas práticas.

Não há como saber se a opção por uma formação politécnica que tem o trabalho como princípio educativo e se propõe a superar dicotomias, a promover a integração do saberes técnicos aos saberes científicos, o desenvolvimento da criatividade, da ciência e tecnologia, e principalmente da criticidade diante do modelo societário hegemônico, foi resultado de uma construção dialética de estudos e convencimento sobre sua urgência no contexto institucional, ou simplesmente uma imposição burocrática ou produto de modismos. Talvez o mais importante seja considerar que este é o referencial que hoje a Instituição oficialmente abraça, colocando-o como um novo momento, o que deveria ter acontecido desde o nascedouro da nova institucionalidade, na consolidação da nova identidade.

Importa também registrar que o documento ressalta e consagra a natureza eminentemente pedagógica do IFMA, o que conclama todos os setores e Pró-Reitorias a pensar e desenvolver suas atividades considerando esse princípio. Sinalizamos essa perspectiva como um avanço, pois acreditamos que todas as iniciativas, sejam elas administrativas, de gestão, de pesquisa e extensão, devem

concorrer para a promoção do conhecimento, sem perder de vista o caráter científico da aprendizagem, da formação:

(...) Então, a ideia é que essa natureza, eminentemente pedagógica do Instituto, se faça presente em todas as instâncias da Instituição. Isso é um grande desafio para o nascedouro, porque existem processos que, às vezes, o sujeito não identifica com a natureza pedagógica, ele acha que é apenas uma questão administrativa: a emissão de um certificado, por exemplo; a emissão de um documento de liberação de um servidor, por exemplo; a elaboração de um concurso público. Então, todos eles têm uma natureza pedagógica (GR-3).

Na perspectiva de caminhar em movimentos que sinalizem a concretude dessa mudança, o gestor aponta para um novo momento da consolidação do PPI:

Justamente nessa perspectiva, é uma análise que a gente vem fazendo não de uma perspectiva tecnicista de elaborar um plano, mas de como realmente efetivar essas concepções em articulações com outros elementos, na prática, no documento. Então, nós estamos no momento de elaboração dos encontros do Instituto, encontros sistêmicos. Tem duas vertentes: tem os encontros sistêmicos, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino, que está, dentro da pauta, justamente, a formação para a elaboração de projetos de curso; assim, de forma bem específica; porque, aqui, é feito, também, na Pró-Reitoria de Ensino, a análise desses cursos, desses projetos; então, com base nessa análise, que já vai se fazer uma formação direcionada no que realmente o Instituto produz. Então, a formação, que é de forma sistêmica; está se discutindo agora como vai ser a metodologia de encontros, porque a ideia, também, nesse primeiro momento é até fevereiro⁵⁵ estar saindo esse planejamento, como tentar articular isso com os eventos da Pesquisa e da Extensão?(...) Nós estamos, no momento, de contenção de gastos, é preciso ter racionalidade nessa organização, para você ter um uso melhor. E o outro, é a procura, também, dos *Campi*, a provocação, nos *Campi*, feita pela Pró-Reitoria de Ensino; ela é feita de duas formas: Uma, é de fluxo contínuo. Todo projeto de curso que vai ser apresentado no CONSUP⁵⁶; ele, primeiro, passa pela Pró-Reitoria de Ensino. Então, via de regra, todos os projetos de cursos saem daqui, antes de ir para o CONSUP, vão com nota técnica, volta para o *Campi*; então, de alguma forma, já é uma espécie de orientação (GR-3).

⁵⁵ Refere-se à fevereiro /2017

⁵⁶ É o órgão máximo do IFMA; tem caráter consultivo e deliberativo. É composto pelo reitor, como presidente, além das representações de alunos da instituição, de servidores docentes e técnico-administrativos, de egressos, da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais dos *Campi*, e por ele passam as diretrizes de atuação e execução da política educacional da instituição. Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/orgaos-colegiados/conselho-superior/>. Acesso em 10/04/2018.

Percebemos que há um longo e árduo caminho a ser percorrido, considerando que o discurso de adequação às competências e ao mercado de trabalho impregna a lógica institucional e os documentos que prevaleceram ao longo do processo de expansão. Trata-se da possibilidade de desconstrução das práticas arraigadas, ou pelo menos de contestação das mesmas, o que já se configuraria um avanço teórico e metodológico. Há a possibilidade de adequação às novas orientações, ou simplesmente a resistência a elas e a manutenção do modelo vigente.

É preciso superar a concepção fragmentada e dual do currículo que ratifica a histórica separação das classes. É necessário prover a escola de mecanismos de resistência ao modelo hegemônico e dar-lhe condições de construir o homem de novo tipo, a partir de uma reforma moral, e da conscientização pessoal e coletiva.

Quando vislumbramos essa perspectiva contextualizada em política pública, que atinge primordialmente as camadas empobrecidas da sociedade, compreendemos o quão importante é a qualidade social da escola.

3.2 CAMINHOS DA GESTÃO NA CONSECUÇÃO DA METAMORFOSE INSTITUCIONAL

Neste item faremos a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI); dos períodos de 2009 a 2013 e de 2014 a 2018 (IFMA, 2009i; 2014d); partindo do pressuposto de que a consecução dos objetivos traçados nos processos de ensino dependem diretamente de uma boa gestão escolar, e dos investimentos feitos por esta no âmbito da instituição, em termos de infraestrutura, gestão de pessoal, recursos para manutenção e permanência do aluno na escola.

No caso dos Institutos Federais temos como definição legal que sua manutenção, enquanto política pública, dar-se-á com recursos da União. Essa assertiva reforça a condição de sua presença em todo território nacional, bem como o compromisso de sua articulação com outras políticas (BRASIL, 2008c). Essa articulação está vinculada à sua atuação com os outros entes federados (Estados e Municípios), uma vez que há a obrigatoriedade legal dos Estados em relação à oferta

de Ensino Médio, no sentido de fortalecer o compromisso da universalização do acesso à educação básica, com qualidade.

A construção da nova institucionalidade deu-se a partir de um novo arcabouço legal, notadamente o Decreto 6.095/2007 e da Lei 11.892/2008. O referido Decreto, em seu Cap.2, Art. 4º, estabelece a necessidade da elaboração de um Plano de Desenvolvimento institucional (PDI) após a celebração do acordo de integração das Instituições que formariam os Institutos Federais.

Esse procedimento responde ao disposto no Art.16 do Decreto 5773/06, uma vez que as novas instituições foram equiparadas às Instituições de Ensino Superior (IES). Anteriormente, o então CEFET-MA contava com um Plano Plurianual (2007-2011)⁵⁷, que serviu de base para análise das ações do Relatório de Gestão 2008.

Baseado nessa formalidade legal foi produzido o primeiro PDI do IFMA, para o período de 2009 a 2013. O documento delineia o planejamento da gestão em 06 (seis) ações gerais, explicita a estrutura organizacional e as ações a serem desenvolvidas por cada segmento (Gestão institucional, gestão de pessoas, política de atendimento aos discentes, gestão acadêmica, infraestrutura, marketing, aspectos financeiros e orçamentários, atendimento a pessoas “portadoras de necessidades especiais ou com mobilidade reduzida”).

Não iremos aqui realizar uma análise pormenorizada do documento, considerando sua caducidade. Mas é necessário não perder de vista que as metas e objetivos lá traçados serviram de parâmetro para a consecução das políticas e ações do IFMA, principalmente em relação ao Ensino, enquanto sua função primeira.

Dessa maneira, apontamos que a elaboração do documento deu-se com pouquíssima participação coletiva, sem que se levantassem as demandas, expectativas e desafios para as mudanças da nova institucionalidade; o que sugere que sua feitura deu-se tão somente para cumprir a determinação legal, acarretando,

⁵⁷ Documento não localizado no sítio institucional, tampouco nos setores competentes da Instituição atual, que herdaram os arquivos do antigo CEFET..

em consequência, a falta de um compromisso institucional pelo corpo docente em levar à cabo o que fora proposto.

Em consequência temos que várias metas e ações não foram efetivas e nem levadas em conta nos planejamentos setoriais, o que pode nos indicar um descompasso da gestão com os compromissos assumidos na efetivação da política.

Quando da publicação do PDI, em junho de 2009, o IFMA vislumbrava a Fase 2 da expansão, que contaria com 18 Unidades atuando nos municípios de São Luís (Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico), Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro e Alcântara.

Seu quadro funcional era formado por 779 servidores, dos quais 465 docentes e 391 técnicos-administrativos⁵⁸, com a seguinte configuração:

Tabela 14 - Formação acadêmica dos docentes

DISCRIMINAÇÃO	PROFESSOR SUBSTITUTO	QUADRO EFETIVO	TOTAL
Graduação	10	74	84
Aperfeiçoamento	0	11	11
Especialização	13	155	168
Mestrado	0	135	135
Doutorado	0	64	64
Pós-Doutorado	0	3	3
TOTAL	23	442	465

Fonte: IFMA, 2009i, p. 38

Naquele contexto, quanto ao regime de trabalho, 401 professores atuavam no regime de dedicação exclusiva, 45 no regime de 40 horas e 19, no regime de 20 horas

⁵⁹.

58 Conforme IFMA, 2009i, p. 37. Aqui há uma inconsistência dos dados oficiais apresentados no documento. Em um momento aparecem 314 técnicos-administrativos e logo em seguida, 391. Ficaremos com este segundo quantitativo, considerando a distribuição realizada no documento, por formação acadêmica e nível de atuação.

59 Dados retirados do PDI-IFMA (IFMA, 2009i, p.38)

Quanto aos técnicos administrativos, 378 pertenciam ao regime de 40 horas, 04 ao regime de 30 horas e 09 ao regime de 20 horas; totalizando 391 servidores, com a seguinte titulação:

Tabela 15 - Formação acadêmica dos servidores

DISCRIMINAÇÃO	TOTAL
Fundamental incompleto	2
Fundamental Completo	13
Médio	157
Graduação	148
Especialização	59
Mestrado	11
Doutorado	1
TOTAL	391

Fonte: (IFMA, 2009i, p. 39)

Em relação à dotação orçamentária, o documento traz o orçamento para 2009 na ordem de R\$ 17.816.302,00; dentre recursos do Tesouro Nacional (R\$ 16.616.302,00) e Receitas próprias (1.200.000,00); bem como a projeção orçamentária até o ano de 2013.

Avançando em nossa análise, chegamos ao PDI 2014-2018 (IFMA, 2014d) registrando uma mudança substancial na apresentação do documento, detalhamento das ações e no perfil institucional, delineado por sua missão, visão e valores:⁶⁰

Quadro 4 - Comparativo da Missão Institucional

MISSÃO	
2009-2013	2014-2018
Promover ensino, pesquisa e extensão, visando formar cidadãos críticos, éticos, responsáveis , com uma visão holística e	Promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do

⁶⁰ Tabelas feitas pela autora, com base nos dados disponibilizados nos PDI's institucionais: 2009-2013 (IFMA, 2009i, p.13) e 2014-2018 (IFMA, 2014d, p. 21). Grifos nossos.

empreendedora, capazes de desenvolver ações sustentáveis de forma a atender às necessidades da sociedade.	cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável.
---	---

Quadro 5 - Comparativo Visão Institucional

VISÃO	
2009-2013	2014-2018
Ser referência em educação, ciência e tecnologia, com excelência na formação de pessoas e promotora do desenvolvimento social e sustentável mediante a expansão integradora, verticalizada e qualificada de ensino, de pesquisa, de inovação e de extensão	Ser reconhecida como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos, promotores da transformação social

Quadro 6 - Comparativo Valores Institucionais

VALORES	
2009-2013	2014-2018
<p>Ética: geração e manutenção da credibilidade junto à sociedade;</p> <p>Desenvolvimento Humano: formação do cidadão em todas as dimensões, integrado ao contexto social;</p> <p>Integração social: realização de ações interativas com a sociedade, visando ao desenvolvimento social e tecnológico;</p> <p>Inovação: estímulo à mudança por meio de uma postura investigativa e empreendedora;</p> <p>Qualidade e excelência: promoção e melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade;</p> <p>Responsabilidade ambiental: promoção do conhecimento e sensibilização do ser humano tendo como perspectiva a preservação e conservação do ambiente.</p>	<p>Respeito à democracia e à ética;</p> <p>Formação para a cidadania;</p> <p>Postura investigativa, inovadora e empreendedora;</p> <p>Qualidade, excelência e efetividade;</p> <p>Responsabilidade sócioambiental.</p>

Observa-se que as referências foram apenas melhoradas em sua formulação, permanecendo basicamente com a mesma essência, quando comparamos os dois períodos analisados.

Na missão do segundo PDI, tem-se a ênfase na nova institucionalidade, mantendo o foco na formação do cidadão para o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Este enfoque é reforçado com destaque no reconhecimento da qualidade social da instituição, não havendo mudanças em relação aos valores.

Essa nova formatação dos referenciais de ação da Instituição já dão a tônica do conteúdo do documento, agora mais organizado, sistematizado, e que reflete a participação da comunidade acadêmica, com suas prerrogativas, demandas, dificuldades e metas. Conforme a apresentação do documento, o PDI “traz o perfil institucional (...), define as políticas e diretrizes institucionais, apresenta o Plano de Oferta de Cursos e vagas, o plano diretor de infraestrutura e a organização de pessoal. Expõe também os mecanismos de autoavaliação institucional” (IFMA, 2014d, p.5).

No momento da publicação do PDI 2014-2018 (outubro/2014) o IFMA já havia ampliado sua base de atuação para os municípios de Coelho Neto, Pedreiras, Grajaú, Viana, S José de Ribamar, Carolina, Rosário, Porto Franco, Santa Rita, Bacabeira e Itaqui-Bacanga (anexo do Campus São Luís Centro Histórico), a chamada Fase III da expansão da Rede Federal.

Contava ainda com 29 pólos de Educação à Distância (EaD), alguns em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); nos municípios de Arari, Barra do Corda, Brejo, Buriti Bravo, Carolina, Caxias, Chapadinha, Codó, Colinas, Cururupu, Dom Pedro, Grajaú, Imperatriz, Lago da Pedra, Mirinzal, Nina Rodrigues, Palmeirândia, Paraibano, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Médici, Santa Luzia do Paruá, São Benedito do Rio Preto, São João dos Patos, São Luís, São Luiz Gonzaga do Maranhão, Timbiras e Tutóia.

No que tange ao quadro de servidores efetivos, a instituição contava com 1059 docentes e 757 técnicos-administrativos, dentre os quais 357 eram mestres e 122 doutores.

3.2.1 Breve análise do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018

Conforme registramos anteriormente, o PDI 2014-2018 foi formulado com ampla participação da comunidade escolar, o que possibilitou um planejamento e projeção de ações dos diversos setores da gestão.

Para análise do nosso trabalho priorizaremos as ações voltadas às Políticas de Ensino, sem desconsiderar a correlação com os outros segmentos (Pesquisa e Extensão), motivo pelo qual estas podem ser citadas em algum momento da análise.

Para tanto, torna-se necessário registrar os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas da instituição, bem como as políticas de ensino que direcionam as atividades acadêmicas. Sendo assim, temos no PDI (IFMA, 2014d, p. 32) que :

Guardando coerência com as diretrizes institucionais que fundamentam a ação dos Institutos Federais, entende-se que o IFMA deve ter como escopo **formar o cidadão trabalhador, um agente político**, capaz de compreender a realidade, ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. Assim, a **referência** fundamental para a educação profissional e tecnológica é o **homem**, daí compreender-se que a **educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.**

Neste sentido, entende-se a **educação para o trabalho como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, tendo em vista sua emancipação. Trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática.** (grifos nossos)

O documento segue defendendo a interdisciplinaridade e a contextualização com a realidade vivida pelo aluno, como imprescindíveis à aprendizagem significativa e ressignificada, pautada em atividades pedagógicas interativas que

acentuem a problematização das questões, visando a superação dos problemas e construção do conhecimento.

Essa prática convergiria para:

superar a representação existente (da subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhes são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. (IFMA, 2014d, p.33)

Registra-se que esse documento foi elaborado e publicizado antes do Projeto Pedagógico Institucional (IFMA, 2016c), e já indica uma visão mais diferenciada da educação profissional, em que se busca relacionar o saber da vida ao saber formal, o saber prático ao saber científico, e nos leva a inferir que existe um movimento institucional de caminhar para bases teórico-metodológicas emancipatórias. Lembremo-nos do que nos fala Gramsci (2014, p.44)

O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifício que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Entretanto, como já assinalamos em nossa análise, há um descompasso entre as novas concepções filosóficas para o ensino e as que são efetivadas no cotidiano escolar, o que nos leva a concordar com o pensador sardo sobre a tentativa de resolver o problema do ensino somente com esquemas abstratos, não sendo dada atenção ao nexo instrução e educação o que resultará numa “escola retórica, sem seriedade, pois faltará corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico” (GRAMSCI, 2014, p. 45)

O IFMA definiu sua política de ensino a partir dos seguintes referenciais: (2014d, p.33-34)

- a) organização dos Campus, por foco tecnológico e estratégico, com verticalização e consolidação como polos especializados;
- b) Sintonia de ações de ensino, pesquisa aplicada e extensão tecnológica, com o desenvolvimento socioeconômico local e regional: arranjos produtivos, culturais e sociais;
- c) Realização de parcerias com os setores produtivos e demais instituições da sociedade civil, organizada para ações de ensino, pesquisa aplicada e extensão tecnológica;
- d) articulação com os sistemas públicos da educação básica e superior na definição de ofertas educacionais;
- e) Desenvolvimento de programa de acompanhamento do estudante por equipe multiprofissional, vinculada aos coordenadores de curso (combate à evasão, a retenção e incentivo à conclusão/diplomação);
- f) Inserção de temáticas relativas ao empreendedorismo, desenvolvimento sustentável, ciência e tecnologia e inovação tecnológica nos cursos técnicos e de graduação;
- g) Introdução de atividades não presenciais, tanto nos cursos técnicos como nos superiores, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total dos cursos, por meio da utilização de tecnologias e metodologias próprias da EaD;
- h) Abertura das bibliotecas à comunidade (bibliotecas comunitárias)
- i) Acompanhamento e avaliação sistemáticos da prática profissional e de estágios;
- j) Desenvolvimento de avaliação e acompanhamento do egresso, relativo à trajetória socioprofissional e educacional;
- k) Vinculação das ações afirmativas aos programas e aos projetos de permanência do estudante na Instituição;
- l) Articulação dos programas de assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- m) Manutenção dos processos seletivos diferenciados que destinam vagas para estudantes da rede pública e outras ações afirmativas;
- n) Desenvolvimento de avaliação institucional e avaliação de cursos, para toda a comunidade e todos os cursos;
- o) Fortalecimento e intensificação de políticas e projetos de fomento à inclusão e diversidade.

Os referenciais acima nos instigam a refletir à luz das diretrizes e objetivos dos Institutos Federais. Neste sentido observamos que a verticalização *“extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo.”* (PACHECO, 2015,p.21), configurando assim uma formatação curricular que permita a construção de itinerários formativos, em que seja possibilitada a conexão das diversas dimensões de aprendizagem e a conexão de saberes. Nos diversos documentos e relatos coletados nas entrevistas constatamos que a visão existente na instituição é que a verticalização

é concebida na perspectiva da simples oferta da formação dentro de uma mesma área de conhecimento ou eixo tecnológico, no sentido da ampliação dos anos de formação, conforme podemos observar na tabela 19. Entretanto, ela deve ser pensada para além disso, ou seja, na perspectiva da existência de uma imbricação entre os currículos dos cursos técnicos e dos cursos superiores.

Com relação à inserção da instituição na comunidade e parceria para promover o desenvolvimento socioeconômico, notamos a preocupação com a pesquisa aplicada. Qual o lugar das Licenciaturas e das Ciências Humanas no contexto institucional?

Outro referencial que merece análise, ainda com relação ao compromisso com o desenvolvimento socioeconômico, é a ausência de objetivos voltados às tecnologias sociais, à economia solidária, à agricultura familiar. Considerando que a interiorização é um dos aspectos destacados da expansão da rede federal, é de fundamental importância avaliarmos as ações efetivas junto às comunidades, geralmente carentes e distantes dos grandes centros. Esse aspecto relaciona-se também a outros objetivos ligados à inserção institucional na comunidade, que extrapola a preocupação com a manutenção do aluno na escola, e vai ao encontro de soluções para os problemas que o impulsionam a abandoná-la, concretizando o ideal de uma instituição aberta à comunidade, promotora de desenvolvimento tecnológico, com autonomia e responsabilidade social..

Diante dessas orientações, seguem os objetivos, metas e indicadores institucionais traçados para o período de 2014-2018, dos quais destacamos aqueles ligados mais diretamente ao Ensino (IFMA, 2014d, p.23-25). Faremos a análise dos objetivos e metas traçados acima no item seguinte.

Tabela 16 - Excerto dos Objetivos, metas e indicadores do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)

OBJETIVOS	INDICADOR	META
1-Ampliar a oferta de um ensino gratuito e de	1- N ^o . de cursos técnicos e superiores, articulados	Garantir a verticalização entre os cursos técnicos e superiores

qualidade, oferecendo cursos presenciais e na modalidade a distância articulados com a realidade local e regional de modo a promover o desenvolvimento socioeconômico.	<p>com os arranjos produtivos locais por Campus;</p> <p>2- Oferta de cursos técnicos e superiores por eixo tecnológico</p> <p>3- Taxa de ingresso nos cursos técnicos na forma de oferta, por Campus;</p> <p>4- Taxa de ingresso nos cursos ofertados na modalidade Jovens e adultos, por Campus;</p>	<p>presenciais e na modalidade à distância e a integração com os arranjos sócioprodutivos locais até 2018, em 100% dos Campus (sic)</p> <p>-Ampliar, até 2018, em 50%, as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível Médio, priorizando a forma integrada</p> <p>-Ampliar, até 2018, 60% das matrículas em cursos técnicos de nível médio na modalidade jovens e adultos.</p>
2-Fomentar a política descentralizada de eventos, cursos e projetos de extensão, no sentido de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios no entorno dos Campus do IFMA.	<p>1- Percentual de crescimento de eventos, cursos e programas de extensão</p> <p>2- Número de indivíduos em ações de extensão</p>	<p>- Crescimento de 50% ano dos programas, cursos, eventos e projetos de extensão</p> <p>-Elevação da taxa de indivíduos por projetos de extensão</p>
3-Intensificar as ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade	<p>1- Número total de salas de recursos com atendimento educacional especializado, por Campus</p> <p>2- Número de estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas participando em programas e projetos institucionais;</p> <p>3- Taxas de evasão por</p>	<p>- Ofertar o atendimento educacional especializado até 2018, em todos os Campus;</p> <p>-Reservar, no mínimo, 15% das vagas dos programas institucionais para estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas, até 2018;</p> <p>- Reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos e da educação superior presenciais e na</p>

	Campus	modalidade à distancia, de modo a atingir em cada Campus taxas inferiores a 15% até 2018.
Promover o ensino integrado à pesquisa aplicada e à extensão tecnológica	1- Numero de convênios firmados anualmente por Campus	Firmar em cada Campus ,até 2018, parcerias com os setores produtivos e demais instituições da sociedade civil organizada para o desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa aplicada e extensão tecnológica.
Empregar nova política de empreendedorismo através das parcerias institucionais e empresariais, considerando o aprimoramento das políticas de cooperação técnica, transferência de tecnologia, estágio e política de egressos	1- Número de crescimento de alunos em estágio	Crescimento de 50% ao ano do número de alunos no estágio

Nota: Elaborado pela autora a partir de dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), p. 23-25

3.2.2 Breve análise dos Relatórios de Gestão- 2008 a 2016

O Relatório de Gestão é um documento de caráter obrigatório apresentado aos órgãos de controle interno e externo da União, bem como à sociedade, como prestação de contas anual nos moldes do termos do parágrafo único do Art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições das diversas Instruções Normativas e legislações pertinentes do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Controladoria Geral da União (CGU).

No caso específico dos Institutos Federais, o Relatório é ainda regulamentado pelo Acórdão TCU 2.267/2005, que a partir de auditoria feito por esse órgão de

controle, estipulou índices de eficiência de gestão, a partir da combinação de dados das atividades inerentes aos órgãos.

Em virtude das alterações ocorridas na legislação e normatizações específicas dos órgãos de controle, os relatórios não apresentam uma formatação uniforme, por consequência, alguns dados estão presentes de forma bem discriminada em alguns documentos, posteriormente aparecem em formas de índices, para atender legislação específica. Por essa razão, vamos nos deter a informações mais gerais, não tendo como especificar alguns investimentos feitos especificamente nos cursos da Educação Profissional Integrada.

Nossa intenção é cruzar alguns dados de gestão com a evolução de matrículas, investimentos em assistência e permanência estudantil e investimentos em pesquisa e extensão, buscando observar o incentivo da gestão à consecução dos objetivos da política pública.

Foram lidos e analisados os relatórios de gestão dos anos de 2008 a 2016. Em sua parte introdutória, que contempla a contextualização histórica da educação profissional e dos institutos, os documentos dos anos de 2009 a 2013 ainda citam o Decreto 5.224/2004, que normatiza os CEFET's, indicando uma desatenção com a elaboração e revisão do documento, bem como uma falta de preocupação com os fundamentos e finalidades dos Institutos Federais.

A partir do ano de 2012 os relatórios demonstram nova apresentação trazendo informações mais detalhadas sobre gastos administrativos, que englobam prestação de serviços, reprografia, gastos com serviços terceirizados, sustentabilidade nas licitações. O esmiuçamento dos números demonstra maior transparência, podendo servir de análise sobre a eficiência dos gastos da instituição, uma vez que é necessário saber quanto se gasta, mas principalmente em que se gasta, e se os gastos estão de acordo com as necessidades dos *Campi*.

No ano de 2013, traz o detalhamento da metodologia para construção do PDI (2014-2018) e projeta para 2014 a Fase 3 da expansão contemplando os *Campi* de Presidente Dutra, Ribamar, Araioses, Viana e Itapecuru-Mirim.

Apresenta dados sobre a frota de veículos, não explorados nos outros relatórios, dados de consumo de papel e água, cumprimento de acordos com o TCU; dados sobre relacionamento com a sociedade (Ouvidoria institucional- parte A, Item 10, do anexo II da Decisão Normativa(DN) TCU nº 127, DE 15/5/2013).

São citadas algumas metas e objetivos relativos ao PDI 2009-2013, com relação ao ensino, mas não são descritas as ações relativas à sua execução. Já com relação às ações de gestão administrativa, são citadas algumas metas e descritas as execuções, não havendo uma análise mais ampliada da execução do PDI, considerando ser esse ano o fechamento de um ciclo de planejamento.

A partir de 2014, o gerenciamento do e-SIC (Serviço Eletrônico de Informação ao Cidadão) ficou sob a responsabilidade da Ouvidoria Institucional. Esse fato, somado ao Sistema Próprio de Atendimento (Sistema Ouvidoria), visava proporcionar uma mudança significativa no atendimento à sociedade, que começou a contar com um serviço diferenciado para o recebimento de denúncias, reclamações, sugestões, elogios e pedidos de Informação.

A partir desse relatório e nos dos anos seguintes (2015 e 2016), temos as informações mais esmiuçadas e relacionadas às metas estipuladas no PDI, o que nos proporciona uma análise mais contextualizada da instituição.

A partir do ano de 2015, além das metas do PDI temos também a análise das metas institucionais relacionadas aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), quais sejam: as metas 3, 4, 10,11,12, 14, 15 e 16⁶¹. Este relatório apresenta como

⁶¹ Metas conforme o PNE (Lei 13.005/2014) Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete)anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%(oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

principais riscos do mercado à Instituição, a instabilidade econômica, as ingerências politico-administrativas e as dificuldades de parcerias com o setor produtivo. Como estratégias para superação aponta o fortalecimento da gestão institucional, a admissão de profissionais qualificados, a articulação com a comunidade e com os arranjos produtivos socioculturais locais (IFMA, 2016d,p. 41).

Uma importante conquista para o corpo discente no ano de 2014 e registrada no relatório de 2015 foi a publicização das normas de Assistência ao Educando, a Resolução IFMA-CONSUP-064/2014 de 05.12.2014 (IFMA, 2014e), que explana os princípios e diretrizes para nortear a implantação de programas para garantir o acesso, a permanência, a conclusão do curso com qualidade pelos estudantes, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico. Classifica os programas em Universais⁶² e Específicos⁶³; dentre esses últimos há uma subdivisão em: **Programas de Assistência Primária** (auxílio alimentação, Auxílio Moradia, Bolsa de Estudos, Auxílio

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

⁶²Acessíveis a toda a comunidade discente, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral: Programa de Assistência à saúde do estudante, Programa de Acompanhamento Psicológico, Programa de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas, Programa de apoio à participação estudantil em eventos, Programa de apoio à participação Estudantil em mobilidade acadêmica internacional, programa de incentivo à Cultura, Desporto e Lazer.

⁶³Destinados a discentes sujeitos a condições especiais, sendo que os de assistência primária levam em conta as condições socioeconômicas, visando atender aos alunos em situação de vulnerabilidade social; enquanto que os de assistência secundária contribuem para a formação acadêmica.

Transporte e Auxílio Sociopedagógico) e **Programas de Assistência Secundária** (Iniciação científica, Bolsas de Extensão, Monitoria e Aprimoramento Discente)

Neste ano são registrados os 26 pontos de presença do IFMA no Estado (alguns ainda em fase de implantação). No ano seguinte, temos a implantação de mais 03 (três) Campi avançados nas cidades de Carolina, Porto Franco e Rosário.

Dentro das exigências do Acórdão TCU 2.267/2005 já citado há a obrigatoriedade de publicação das informações compiladas do ano em curso e de anos subsequentes. De posse dos dados esmiuçados do Relatório de cada ano e da compilação temos os seguintes indicadores de eficiência do IFMA:

Tabela 17 - Série histórica dos indicadores de eficiência do IFMA

INDICADOR	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Candidato/Vaga	5,85	3,98	7,48	6,95	4,72	4,57	2,78	5,78
Ingressos/Matricula	49,73	58,84	42,56	52,75	39,5	23,58	20,9	23,46
Concluintes/Matricula	20,88	19,32	20,14	25,8	17,09	3,35	5,34	7,56
Eficiência Acadêmica	65,63	73,54	80,53	81,69	76,71	7,55	55,8	63,21
Retenção	9,4	6,49	5,62	17,31	36,85	41,21	48,89	55,93
Alunos/Docente	12,81	17,03	17,12	21,29	26,66	27,03	26,54	26,04
Gastos por aluno	12267,63	13609,56	10048,38	8177,81	7377,94	9659,9	11200,71	11711,54
Perc gastos com pessoal	71,4	59,44	75,34	60,51	60,19	59,08	59,91	67,72
Perc gastos outros custeios	17,76	21,02	14,17	20,21	21,02	23,32	22,01	20,09
Perc gastos com investimentos	10,84	19,54	10,49	14,36	14,69	13,82	14,41	7,26
Titulação docente	2,88	3,24	2,75	2,78	3,06	3,2	3,39	3,48

Fonte: Dados obtidos nos Relatórios de Gestão 2009 a 2016.

Registra-se que os dados referem-se ao desempenho institucional, e os dados de ensino contemplam os cursos de todos os níveis ofertados pelo IFMA.

Conforme assinalamos anteriormente, a formatação do relatório de gestão não foi igual com o passar dos anos. Inicialmente, eram apresentadas informações gerais e depois especificadas por Campus, o que nos permitia uma avaliação mais criteriosa do atingimento dos indicadores por Unidade.

Entretanto, a partir do ano de 2013 essa formatação é alterada e somente temos os resultados institucionais agrupados, com alguns destaques e/ou ressalvas para

alguma atividade de algum Campus que chamou a atenção naquele período.

Não obstante, acreditamos que algumas observações são pertinentes. Assim sendo, passaremos a tecer algumas considerações com respeito ao quadro acima.

A dinâmica do indicador “Candidato/Vaga”⁶⁴ tem uma interpretação comprometida se não se considerar, conjuntamente, a evolução do número de vagas ofertadas ano a ano. Os quantitativos de vagas **para o Ensino Médio Técnico Profissionalizante**, obtidos diretamente dos Editais são os seguintes:

Tabela 18 - Vagas ofertadas nos Seletivos Cursos Técnicos

ANO	VAGAS
2011	4190
2012	4470
2013	3850
2014	4310
2015	4235
2016	4320

Nota: Tabela produzida pela autora a partir de dados dos Editais de Seletivos 2011-2016

O próximo gráfico expressa a evolução desse número de vagas ofertadas pelo IFMA para os cursos técnicos, a partir do ano de 2011. Aqui se detecta uma certa “estagnação” da oferta.

⁶⁴ Quantifica a relação entre o número de inscrições nos processos seletivos e vestibulares e as vagas ofertadas pela Instituição.

Gráfico 1 - Evolução de vagas Cursos Técnicos

Nota: Tabela produzida pela autora a partir de dados dos Editais de Seletivos 2011-2016

O indicador **Ingressos/matrícula**⁶⁵ demonstra um leve aumento em 2016, mas nada comparado ao auge da expansão das Fases 1 e 2 (Anos de 2009 a 2012), resultados que são coerentes com o Gráfico 1, que trata da evolução de vagas nos cursos técnicos, indicando uma desaceleração no crescimento da oferta de vagas, comprometendo o atingimento de metas da expansão.

Também é coerente a relação entre o indicador **“Concluintes/matrículas”**⁶⁶ e o indicador **“Retenção”**,⁶⁷ o que nos sugere uma falta de acompanhamento pedagógico para combater a evasão e a retenção dos alunos.

O indicador **“Alunos/Docente”**⁶⁸ está um pouco acima da média recomendada para os Institutos que é de 20 docentes por aluno. O aumento progressivo desses índices, desde 2013, coincide com a expansão Fase 3, o que pode nos sugerir que a força de trabalho não está sendo ampliada para garantir o atendimento adequado da crescente demanda de novos alunos, o que pode nos indicar sobrecarga e precarização do trabalho docente.

⁶⁵ Quantifica a taxa de ingressantes, em relação ao total de alunos matriculados.

⁶⁶ Quantifica a taxa de concluintes em relação ao total de alunos matriculados (êxito escolar).

⁶⁷ Quantifica a taxa de retenção do fluxo escolar em relação ao total de alunos matriculados.

⁶⁸ Quantifica o número de alunos por docente em tempo integral.

Ainda sobre os docentes, observamos um discreto aumento do índice de qualificação, provavelmente em virtude do investimento e apoio institucional por meio da liberação dos mesmos para Programas de Mestrado e Doutorado e de programas de bolsa de estudos (PROQUALIS-Programa de Bolsa de Incentivo à Qualificação dos servidores do IFMA) ⁶⁹.

3.2.3 Breve análise dos objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).

Conforme delineamos na Tabela 16 acima, analisaremos a adequação e o atingimento das metas propostas no PDI para o Ensino, a partir dos dados coletados em nossa pesquisa de campo e nos Relatórios de gestão.

Objetivo 1: Ampliar a oferta de um ensino gratuito e de qualidade, oferecendo cursos presenciais e na modalidade a distância articulados com a realidade local e regional de modo a promover o desenvolvimento socioeconômico.

Meta 1: Garantir a verticalização entre os cursos técnicos e superiores presenciais e na modalidade à distância e a integração com os arranjos sócio-produtivos locais até 2018, em 100% dos Campus (sic).

Meta 2: Ampliar, até 2018, em 50%, as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, priorizando a forma integrada.

Meta 3: Ampliar, até 2018, 60% das matrículas em cursos técnicos de nível médio na modalidade de jovens e adultos

Meta 1: Garantir a verticalização entre os cursos técnicos e superiores presenciais e na modalidade à distância e a integração com os arranjos sócio-produtivos locais até 2018, em 100% dos Campus (sic)

⁶⁹ O Relatório de Gestão IFMA-2016 apresenta números gerais de servidores qualificados (Mestrado e Doutorado); servidores afastados para qualificação e servidores qualificados sem afastamento, razão pela qual não registramos os números.

Para que essa análise não se torne muito extensa, voltaremos nosso olhar para os *Campi* que são nossos objetos de estudo. Os dados e análises da tabela abaixo foram retirados do Relatório de Gestão 2016.

Tabela 19 - Adequação dos Cursos aos APL's e verticalização

AÇAILÂNDIA			
Dados socioeconômicos: Agricultura: milho, arroz, horticultura, mandiocultura, fruticultura (açaí, 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, móveis; Pesca artesanal (Itinga); Reflorestamento: integração lavoura-pecuária-floresta;			
Curso	Forma	Eixo Tecnológico	Articulado com APLs⁷⁰
Técnico em florestas	Integrada	Recursos naturais	SIM
Técnico em alimentos	Integrada	Produção alimentícia	SIM
Técnico em automação industrial	Integrada	Controle e Processos industriais	SIM
Técnico em meio ambiente	Integrada	Ambiente e Saúde	SIM
Técnico metalurgia	Integrada	Controle e Processos industriais	SIM
Técnico metalurgia	Subsequente	Controle e Processos industriais	SIM
Química	Licenciatura		

⁷⁰ A avaliação e os dados apresentados são os que constam no Relatório de Gestão 2016, realizado pela própria Instituição.

CENTRO HISTÓRICO

Dados socioeconômicos: Concentra arranjos produtivos focados nos setores da indústria, comércio, turismo, entre outros (PDI 2014-2018). Comércio varejista e atacadista; Serviços; Indústria; Turismo; Artesanato: renda, bilro, palhas de buriti e banana, doces, diversos artefatos; Agricultura: mandiocultura, horticultura, fruticultura; Floricultura; Pesca artesanal; Complexo portuário; Construção Civil; Hotelaria e turismo; Extrativismo mineral: pedra e areia, água mineral; Construção naval (SEPLAN, 2008)

Curso	Forma	Eixo Tecnológico	Articulado com APLs
Técnico em Meio Ambiente	Integrada	Ambiente e Saúde	SIM
Técnico em Hospedagem	Integrada	Turismo, Hospitalidade e Lazer	SIM
Técnico em Hospedagem	Subsequente	Turismo, Hospitalidade e Lazer	SIM
Técnico em Lazer	Subsequente	Turismo, Hospitalidade e Lazer	SIM
Técnico em Eventos	Integrada	Turismo, Hospitalidade e Lazer	SIM
Técnico em Eventos	Subsequente	Turismo, Hospitalidade e Lazer	SIM
Técnico em Artes Visuais	Integrada	Produção Cultural e Design	SIM
Técnico em Mecânica	Integrada	Controle e Processos Industriais	SIM
Técnico em Mecânica	Subsequente	Controle e Processos Industriais	SIM

BURITICUPU

Dados socioeconômicos: Concentra arranjos produtivos focados nos setores primário e terciário. A cidade desenvolveu-se através da exploração da madeira, agricultura e sequencialmente, na pecuária. Ao passar dos anos, o comércio de roupas, alimentos e casas expandiu-se e junto veio a necessidade de serviços bancários, telecomunicações e hotéis (PDI 2014-2018).

Agricultura: milho, arroz, horticultura, mandiocultura, fruticultura (açaí, 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, móveis; Pesca artesanal (Itinga); Reflorestamento: integração lavoura; pecuária-floresta; Comércio – varejista e atacadista (SEPLAN, 2008).

Curso	Forma	Eixo Tecnológico	Articulado com APLs
Técnico administração	Integrada	Gestão e Negócios	SIM
Técnico administração	Subsequente	Gestão e Negócios	SIM
Técnico agronegócio	Integrada	Recursos Naturais	SIM
Técnico agronegócio	Subsequente	Recursos Naturais	SIM
Técnico agroecologia	Integrada	Recursos Naturais	SIM
Técnico em Meio ambiente	Integrada	Ambiente e Saúde	SIM
Técnico eletrotécnica	Integrada	Controle e Processos industriais	SIM
Técnico em análises químicas	Integrada	Produção Industrial	SIM
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente	Segurança	SIM
Biologia	Licenciatura		-
Gestão pública	Graduação Tecnológica		-
Matemática	Licenciatura		-

SANTA INÊS

Dados socioeconômicos: Concentra arranjos produtivos focados nos setores do Comércio, Educação, Construção civil e da Piscicultura (PDI 2014-2018).

Pesca artesanal; Extrativismo vegetal: babaçu; Pecuária: bovinocultura de corte e leite; Apicultura; Agricultura: mandioca, milho, arroz e abóbora; Horticultura; Comércio atacadista e varejista; Serviços (SEPLAN, 2008).

Curso	Forma	Eixo Tecnológico	Articulado com APLs
Técnico edificações	Integrada	Infraestrutura	SIM
Téc. Eletroeletrônica	Integrada	Controle e Processos	SIM

		industriais	
Técnico eletromecânica	Integrada	Controle e Processos industriais	SIM
Técnico em logística	Integrada	Gestão e Negócios	SIM
Física	Licenciatura		-
Construção de Edifícios	Tecnólogo		-
Administração	Bacharelado		-

ZÉ DOCA

Dados socioeconômicos: Concentra arranjos produtivos focados na Agricultura: mandioca; Apicultura; Pecuária: bovinocultura de corte e leite (SEPLAN, 2008).

Curso	Forma	Eixo Tecnológico	Articulado com APLs
Técnico em Análises Químicas	Integrada	Produção Industrial	SIM
Técnico em Biocombustíveis	Integrada	Produção Industrial	SIM
Técnico em Alimentos	Subsequente	Produção Alimentícia	SIM
Alimentos	Graduação Tecnológica		-
Química	Licenciatura		-

No Campus Açailândia observamos a adequação aos arranjos produtivos e a verticalização dos Curso Técnicos nos diversos Eixos Tecnológicos. O mesmo se observa no Campus Buriticupu, destoando apenas o curso de Matemática (Licenciatura) que tem na justificativa de sua existência a necessidade de docentes para essa área de conhecimento, em toda a rede pública do estado do Maranhão, bem como nas áreas de Biologia e Física.

O Campus Santa Inês os Cursos Técnicos estão alinhados às atividades econômicas. A oferta do curso de Física no Ensino Superior apoia-se também na justificativa anterior. Observa-se a verticalização no Curso Tecnólogo em Construção

de Edifícios e Administração.

O Campus Centro Histórico tem seus cursos técnicos plenamente adequados às atividades econômicas da capital, e apresenta como grande desafio a construção de uma convivência harmoniosa com o Eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, que é totalmente diferenciado em relação à sua vocação inicial e que foi incluído a partir de parceria estabelecida com a Empresa Vale. Quanto à verticalização, esta acontece somente no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

No Campus Zé Doca encontramos descompasso dos cursos técnicos com os arranjos produtivos e com as poucas empresas localizadas no entorno do município, o que obriga os egressos a mudarem de área ou buscarem ocupação em outras cidades ou estados, notadamente o Pará.

Os dados coletados nos questionários aplicados aos docentes informam que 78,95% dos respondentes do sexo feminino consideram entre **Regular a Ruim** a adequação dos cursos aos arranjos produtivos locais, enquanto que dentre os homens esse percentual chega a 60%. Esse item também figura como um dos aspectos negativos da expansão, atingindo 20,80% na avaliação geral dos docentes.

As respostas abertas do questionário quanto aos aspectos negativos indicam que essa inadequação de alguns cursos à realidade produtiva da região deu-se em função da falta de critérios técnicos na escolha dos municípios, motivadas algumas vezes por critérios politiqueros. Essa postura demonstra falta de planejamento e visão quanto à presença de empresas na cidade ou no seu entorno para absorção da mão-de-obra gerada.

Meta 2: Ampliar, até 2018, em 50%, as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, priorizando a forma integrada.

Observamos aqui a consonância com a meta 11 do Plano Nacional de

Educação (PNE)⁷¹, indicando a convergência da Instituição com as diretrizes da educação nacional, ao buscar a articulação das políticas locais com as políticas educacionais nacionais.

Para avaliarmos o cumprimento da meta, coletamos os microdados do Censo Escolar (INEP). A busca resultou na seguinte série histórica:⁷²

Tabela 20 - Quantitativo de matrículas dos Cursos Técnicos do IFMA

Formas/Modalidades	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Médio Integrado	2226	2671	3038	3911	4919	6134	6793	6975	7599
PROEJA Integrado	466	768	789	1088	1332	1244	1171	1653	1259
Educ. Prof. (Concomitante)	793	0	613	391	598	383	1272	1426	1479
Educ. Prof. (Subsequente)	1114	2322	2091	2634	2554	2339	2304	3701	2822
Total	4599	5761	6531	8024	9403	10100	11540	13755	13159
Integrado	2692	3439	3827	4999	6251	7378	7964	8628	8858

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir dos Microdados Censo Escolar (INEP; 2008-2016)

Para melhor visualização dessa evolução produzimos um gráfico que demonstra o total de matrículas efetivadas de 2008 a 2016 e o total projetado no PDI-2014-2018:

⁷¹ Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014e)

⁷² Constatamos diversas falhas nos dados disponibilizados pela Instituição ao INEP, tais como: anos sem nenhum registro (sendo que o antecedente registrava matrículas naquela turma); matrículas registradas em “Ensino Médio”, sendo que no ano de 2012 não havia mais essa oferta no IFMA, dentre outros. Em decorrência dessa constatação, tomamos a liberdade de incluir no total de matrículas dos cursos integrados (PROEJA) nos anos de 2015 e 2016 as matrículas caracterizadas como “EJA-Ensino Médio”, por considerar falha humana na introdução na base de dados do INEP, uma vez que no IFMA é ofertada somente a EJA Integrada à Educação Profissional de Ensino Médio (PROEJA), e que tem a devida caracterização no dicionário de dados do INEP. Além disso, procedemos à consulta verbal junto aos gestores dos Campi envolvidos (Codó, Maracanã, Buriticupu e Alcântara) e todos confirmaram que não ofertam a EJA-Ensino Médio.

Gráfico 2 - Cursos Técnicos: Matrículas efetivas X Projeção PDI

Fonte: Produzido pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar-INEP (2008-2016)

Observamos que no ano de 2015 houve uma superação da meta, mas que diminuiu consideravelmente em 2016 em relação à meta prevista pelo PDI. Considerando que o período de nossa pesquisa encerra-se em 2016, avaliamos que a instituição precisaria ter feito um grande esforço de geração de matrículas nos anos de 2017 e 2018 para atingir com eficiência a meta proposta de ampliação de 50% de matrículas nos Cursos Técnicos.

Com relação à segunda parte da meta, que se refere à priorização dos cursos na forma integrada, conforme determina a Lei 11.892/2008, constatamos que vem sendo atendida pelo IFMA.

Fizemos um recorte para avaliar a evolução de matrículas nas Unidades estudadas:

Tabela 21 - Matrículas Cursos Integrados nas Unidades estudadas

Unidades	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Buriticupu	264	439	480	518	499	504	501	510	481
Açailândia	191	332	490	443	450	431	504	464	431
Santa Inês	130	210	313	308	419	528	551	648	736
Zé Doca	262	423	224	355	308	323	283	246	215
Centro Histórico	120	129	166	136	20	180	300	287	461
Total unidades	967	1533	1673	1760	1696	1966	2139	2155	2324
Total IFMA	2692	3439	3827	4999	6251	7378	7964	8628	8858

Fonte: Dados obtidos dos microdados do Censo Escolar(INEP-2008-2016)

Nota: Inclui matrículas do PROEJA.

Os dados revelam que somente entre os anos de 2008 e 2009 tivemos aumento expressivo na oferta de matrículas. No restante do intervalo, houve pequenas oscilações para mais ou para menos (em torno de 10% a 15%), mas que indicam uma quase estabilização na oferta.

Entre 2015 e 2016 observamos uma recuperação nos *Campi* Santa Inês e Centro Histórico, da ordem de 13,58% e 60%, respectivamente.

Preocupante a situação do Campus Zé Doca que no ano de 2016 ofertava menos matrículas do que no seu segundo ano de funcionamento, em 2008.

Esses números confirmam a sugestão de estagnação na oferta de vagas, demonstrada na Tabela 18 e no Gráfico 1, para o conjunto dos cursos técnicos.

Meta 3: Ampliar, até 2018, 60% das matrículas em cursos técnicos de nível médio na modalidade de jovens e adultos

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), foi instituído pelo Decreto 5.478/2005 (alterado pelo Decreto 5.480/2006), com o intuito de elevar a escolaridade de uma grande parcela da população brasileira, na faixa etária de 15 anos ou mais, numa faixa de 68 milhões de pessoas (IBGE, PNAD, 2003),

que não haviam concluído o ensino fundamental.

A concepção do programa estava vinculada à ideia de educação como direito fundamental de todo cidadão brasileiro, e sua execução de forma sistêmica, articulada com outras políticas.

No momento de sua implantação, verificou-se que a Rede Federal detinha um déficit nessa oferta, considerando não ser esse seu público alvo. Por esse motivo, o Ministério da Educação envidou esforços para que houvesse a implantação do programa na Rede, com o dispositivo legal de obrigatoriedade de oferta de matrículas para o PROEJA no percentual mínimo de 10% das matrículas ofertadas nos cursos técnicos.

Como assinalamos anteriormente, esse público não é o preferencial da Rede Federal de Educação Profissional, pois trata-se de jovens e adultos, com muitos anos de afastamento do ambiente escolar formal, com defasagens na sua formação. Além do fato de ser uma demanda colocada de forma impositiva aos Institutos Federais, o perfil do aluno transformou-se em um dos grandes desafios a serem superados, tendo em vista sua especificidade e a falta de capacitação dos docentes.

Para sanar essa limitação foram ofertadas Especializações que versavam sobre a modalidade EJA, para que os pressupostos do programa pudessem ser compreendidos e aplicados pelos docentes.

A alta taxa de evasão também estava atrelada ao perfil do aluno, em geral, trabalhadores, que deixavam o curso em virtude das despesas com alimentação e transporte. Na tentativa de resolver essa questão, o governo instituiu uma bolsa de assistência, de no mínimo R\$ 100,00 (cem reais). Inicialmente, os valores repassados pelos Institutos Federais eram compensados pelo governo. Posteriormente, o governo federal deixa o repasse da Bolsa aos alunos a cargo da dotação orçamentária de cada Instituto.

Observa-se que vários fatores influenciaram a progressiva desistência da oferta do programa pelos Instituto, mesmo confrontando a determinação legal e as metas do Plano Nacional de Educação.

O PROEJA expressa a meta principal de integração do segmento mais marginalizado de jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolaridade e baixa qualificação. Resgatar e fortalecer o programa dentro do IFMA significa estar atento à realidade maranhense que detém o percentual de 23,15% de jovens e adultos na faixa etária de 20 a 39 anos que carecem de escolarização.

Para análise dessa meta, produzimos dois instrumentos que se relacionam com a Tabela 19 e podem nos ajudar a visualizar a situação atual da EJA no IFMA:

Gráfico 3 - Matrículas PROEJA X Projeção PDI

Nota: Produzido pela autora, a partir dos Microdados Censo Escolar(2008-2016) e Metas do PDI (2014-2018)

Somente no ano de 2015 a Instituição ultrapassou a meta projetada do PDI 2014-2018, e conforme podemos observar na Tabela 19, a tendência é de queda progressiva da oferta, indicando o não cumprimento da meta.

Com relação ao cumprimento do percentual legal mínimo de oferta (10%), o gráfico abaixo mostra dados consistentes com o movimento de queda de matrículas, especificamente no ano de 2016; todavia, nota-se que até antes desse momento, o percentual legal vinha sendo atendido. Reforça-se a necessidade de implementar ações que promovam a elevação do percentual de atendimento, para além do percentual mínimo legal.

Gráfico 4 - Cumprimento do índice legal mínimo matrículas PROEJA

Nota: Produzido pela autora, a partir dos Microdados Censo Escolar(2008-2016)

Objetivo 2: Fomentar a política descentralizada de eventos, cursos e projetos de extensão, no sentido de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios no entorno dos Campus do IFMA.

Meta 1: Crescimento de 50% ano dos programas, cursos, eventos e projetos de extensão

O relatório registra o crescimento de 45,70% em relação ao ano anterior, e mesmo estando abaixo da meta foi considerado um resultado satisfatório considerando o momento de crise financeira do país, que levou ao contingenciamento de recursos. Mesmo nesse cenário foi possível desenvolver 90 Projetos, 54 Eventos e 55 cursos, 07 Visitas Técnicas, 14 entre Prestação de serviços, Programas e outros. Registram que há necessidade de melhorias no sistema, para melhor usabilidade.

Meta 2: Elevação da taxa de indivíduos por projetos de extensão

No ano de 2016 foram contabilizados 146.554 indivíduos das comunidades atendidos por ações de extensão, considerando os projetos concluídos. Esse número foi potencializado pelo Campus Barra do Corda, que fez um registro muito abrangente da ação desenvolvida. Registra-se no relatório que essas distorções serão corrigidas no próximo ano.

Em pesquisa ao SUAP encontramos os dados abaixo sobre projetos de extensão desenvolvidos no ano de 2017:

Tabela 22 - Projetos de extensão desenvolvidos no IFMA, ano 2017

ANO	PROJETOS EM EXECUÇÃO	PROJETOS CONCLUÍDOS	PROJETOS DE CUNHO SOCIAL
2015	2	74	2
2016	10	193	2
2017	52	353	182
TOTAIS	64	620	186

Fonte: Dados disponibilizados no SUAP- (IFMA). Acesso em fev.2018

Observamos um aumento significativo de 377% em relação ao ano de 2015 no número de projetos concluídos. Quando verificamos a execução dos projetos de extensão nas Unidades foco da nossa pesquisa, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 23 - Quantitativo de projetos de extensão nos *Campi* objetos da pesquisa, ano 2017.

CAMPUS	QUANTIDADE DE PROJETOS CONCLUÍDOS	PROJETOS DE CUNHO SOCIAL	PESSOAS ATINGIDAS pelos projetos cunho social
AÇAILANDIA	0	0	-
BURITICUPU	9	3	147
CENTRO HISTORICO	5	1	58
SANTA INES	21	5	1430
ZÉ DOCA	15	5	430

Nota: Tabela produzida a partir de dados disponibilizados no SUAP-IFMA. Acesso em fev. 2018.

Observa-se que há necessidade de expandir as ações de extensão, considerando a responsabilidade social de produção e partilha de conhecimento científico, visando à solução de problemas da comunidade. Em nossos questionários pudemos observar que a pouca inserção do Instituto nas comunidades é um ponto de crítica, tanto de discentes como de docentes:

Dentre os docentes, 54,38% das mulheres consideram o “desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão” como sendo Regular a Péssimo. Dentre os homens, a porcentagem nessa faixa atinge 58,91% dos respondentes.

Objetivo 3 - Intensificar as ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade

Meta 1 - Ofertar o atendimento educacional especializado até 2018, em todos os Campus.

Meta 2 - Reservar, no mínimo, 15% das vagas dos programas institucionais para estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas, até 2018;

Meta 3 - Reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos e da educação superior presenciais e na modalidade à distância, de modo a atingir em cada Campus taxas inferiores a 15% até 2018.

Considerando os indicadores⁷³ e as metas a serem atingidas para esse objetivo, temos no ano de 2015 a seguinte análise crítica da Instituição (BRASIL, 2015, p. 88): “Com relação às ações inclusivas, conseguimos implementar 13 cursos do Programa Mulheres Mil, que visa incluir mulheres em situação de vulnerabilidade social. Com o PRONATEC conseguimos mais 50 turmas atendendo diretamente critério de inclusão do MEC.” A respeito do segundo indicador temos: “No que diz respeito às políticas da PROEXT, um percentual maior que o estabelecido no PDI foi alcançado, uma vez que quase em sua totalidade os projetos e programas de extensão visam atendimento de pessoas carentes no entorno dos *Campi*”. Sobre o indicador “evasão”,

⁷³ Indicadores: Numero total de salas de recurso com atendimento educacional especializado, por Campus; Número de estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas participando em programas e projetos institucionais; Taxas de evasão por Campus.

a análise é a que segue: “O IFMA elaborou, no exercício de 2015, uma política para controle da evasão nos seus cursos, através de um Grupo de Trabalho coordenado pela PROEN.”

Sobre esses mesmos indicadores, temos as seguintes análises no ano de 2016: “Com relação às ações inclusivas, em 2016, foram executados 13 projetos relacionados ao tema.” (BRASIL, 2017b, p. 113)

Observa-se que não há nenhuma menção ou consideração ao indicador de “Número de salas com atendimento educacional especializado”, ou seja, salas equipadas com maquinário específico e uma equipe multidisciplinar para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. A inclusão aqui é vista somente no aspecto econômico. Ou seja, há uma indicação explícita de que a instituição não possui uma política para acolher e encaminhar adequadamente a aprendizagem de portadores de deficiência.

Por outro lado, também é possível observar que não há políticas para afrodescendentes e indígenas. Isto é grave, considerando as comunidades do entorno das diversas unidades situadas no interior do estado, compostas por terras indígenas tradicionalmente ocupadas⁷⁴, e o quantitativo de negros e pardos, com percentuais de 11,73% e 68,02%, respectivamente, conforme dados do IBGE (2015)⁷⁵

Pelos dados expostos no Gráfico 5, observa-se um número inexpressivo de alunos que se auto declaram indígenas. Dentre os que se autodeclaram negros tivemos um aumento de matrículas entre os anos de 2014 e 2016. É de fundamental

⁷⁴ Conforme sítio da FUNAI, a Constituição Federal garante o direito originário dessas terras ao indígenas. No Maranhão, próximo aos municípios dos Campi estudados, temos as seguintes terras indígenas: Buriticupu: Terra indígena Araribóia, Etnia Guajá; Zé Doca, Santa Inês e Município do entorno: Terra indígena Awa- Etnia Guajá; Alto Turiaçu- Etnia Ka’apor e Terras Indígenas Caru e Rio Pindaré- Tenetehara. (<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em Jan. 2018)

⁷⁵ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2015. Dados referem-se às pessoas que se autodeclararam nesses segmentos de cor/raça.

importância ao IFMA desenvolver políticas no sentido de atrair essas populações para o ambiente escolar. Nos relatos a seguir, captamos um pouco da problemática:

(...) A vocação do município de Zé Doca é agrícola, as famílias são na sua maioria assentadas do MST e indígenas que ainda não acessam o IFMA (seus descendentes sim, netos, bisnetos). É importante a formação de professores, mas chega um momento que inicia uma saturação local de indivíduos daquela formação específica.(...) DOCQ-1239.

De assentamento, nós temos mais do que de indígena, de indígenas são pouquíssimos; porque lá, pela conversa do pessoal das aldeias, eles preferem, têm a preferência de que o servidor vá até a aldeia ministrar as disciplinas para os discentes de lá. Só que tem um problema, nossos professores, infelizmente, não são capacitados para estar em contato para conversar, e tem um certo receio; principalmente, porque as aldeias indígenas próximas de lá, são... (pode-se dizer que) um pouco vingativas. Então, se não são atendidos, e aconteceu já várias vezes, eles prendem as pessoas em suas comunidades, passa uma semana, duas semanas, sem ter contato, sem a gente saber nenhuma notícia; e os servidores acabam ficando assustados, e dizem logo: 'Eu não vou'. Então, infelizmente, a nossa assistência é só no Campus. Temos outros tipos de assistência, na qual eles solicitam os veículos, solicitam os espaços para que eles possam fazer os eventos; a gente tem atendido. O nosso atendimento está limitado em relação a ida do servidor até essas aldeias por esses receios(...) GC-6.

(...) Isso é uma política do Governo Federal que já está instrumentalizada dentro dos nossos seletivos; por exemplo, graças a isso nós encontramos aqui índios, cadeirantes, deficientes físicos, nós encontramos aqui quilombolas, então nós temos uma diversidade que atende não só a cidade de Santa Inês, como você frisou bem, mas também, parte da região que você ainda encontra essa diversidade.GC-3.

Mesmo com um investimento crescente em aporte financeiro para a assistência estudantil, observa-se que não é explicitada uma política efetiva de combate à evasão, considerando que o fator financeiro é crucial, mas não determinante. Há de se investigar as causas da alta evasão no IFMA⁷⁶. No ano de 2016, as análises permanecem na mesma linha, bastante genéricas e sem explicitar qual a estratégia da PROEN para combater a evasão.

Constatamos que das Unidades pesquisadas somente o Campus Açailândia possui sala de Atendimento Educacional Especializado com uma equipe

⁷⁶ Vide Tabela 17 sobre indicadores de eficiência

multidisciplinar que acompanha os alunos na resolução de atividades de casa, atende às demandas em sala de aula e dá suporte aos docentes. As instalações são adaptadas para as pessoas com deficiência de maneira mais completa: encontramos rampas, piso tátil, portas maiores, sanitários, identificação através de etiquetas e placas em Braille dos diversos setores e equipamentos (bebedouros, máquinas, etc).

As demais unidades pesquisadas contam com adaptações arquitetônicas (rampas, elevadores, portas). O Campus Centro Histórico, por estar localizado em um prédio histórico, sofre com limitações impostas pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e não é autorizado a construir rampas externas e internas. Atualmente tem como solução rampas provisórias feitas de madeira, pra não descaracterizar o patrimônio histórico, mas dependendo do tipo de deficiência do aluno, por vezes constituem-se mais um obstáculo do que um aparato que o auxilie. Os *Campi* Centro Histórico e Zé Doca possuem elevadores, mas ocasionalmente enfrentam problemas de manutenção, o que obriga a gestão a suspender os seus funcionamentos.

Ainda sobre a assistência estudantil, registramos que dentro da concepção de uma educação integral, os Institutos contam com uma equipe multidisciplinar, que compõe o NAE (Núcleo de Assistência ao Educando) para atendimento aos alunos nos *Campi* formada por: médico, enfermeira, nutricionista, assistente social, psicólogo, odontólogo. Essa equipe além de realizar atendimentos específicos de cada área; desenvolve atividades educativas voltadas para as temáticas de saúde, encaminha e desenvolve projetos de assistência primária; fazem acompanhamento de alunos em eventos e viagens. Sua atuação é primordial para a permanência dos alunos dos Cursos Técnicos integrados, pois a atenção e o acompanhamento mais individualizados conseguem detectar precocemente as causas de absenteísmo, tais como sintomas de diversos problemas psicológicos (depressão, bulimia, anorexia, etc.); violência doméstica, *bullying*, dentre outros problemas que impactam no desenvolvimento do aluno e na sua socialização.

Entretanto, em alguns dos *Campi* estudados essa equipe está incompleta, seja por licenças legais dos servidores, remoções, demora na recomposição do quadro de servidores devido à burocracia estatal. Esses desfalques nas equipes obviamente tornam o trabalho menos eficaz, sobrecarregam os profissionais e impossibilitam um acompanhamento adequado às demandas.

Além disso, considerando a natureza desses atendimentos, as equipes reclamam de falta de espaço adequado para realizá-los, com privacidade, segurança e conforto.

Os *Campi* de Açailândia e Zé Doca possuem um prédio anexo para os atendimentos médico, odontológico e de enfermagem. O profissional de odontologia do Campus Centro Histórico atende no consultório do Campus Monte Castelo, o que obriga o aluno a um deslocamento para ser atendido.

Seguem os quantitativos de atendimentos de Assistência ao Educando, no período de 2013 a 2016 realizados **em todo o IFMA**, conforme dados dos relatórios de Gestão:

Tabela 24 - Quantitativo de atendimentos - equipe de saúde multidisciplinar

Atendimento	2014	2015	2016	TOTAL
Serviço Social	945	2494	1742	5181
Psicólogo	491	1146	1678	3315
Médico	3096	2506	4553	10155
Odontólogo	1086	525	1236	2847
Orient.educacional	95	---	---	95
Nutrição	139	636	629	1404

Elaborada pela autora a partir de dados obtidos nos relatórios de Gestão, anos de 2013-2016)

Tabela 25 - Quantitativo de atendimentos - programas de assistência primária

Programa	2013	2014	2015	2016
Auxílio transporte	1528	1400	3267	3358
Aux.alimentação	2460	2733	4756	4629
Auxílio Moradia	446	280	709	889
Apoio Estudantil	---	186	673	---

Nota 1: No ano de 2013 estão agrupados os quantitativos das rubricas: auxílio moradia, alojamento e residentes, por compreendermos que se destinam a fins semelhantes.

Nota 2: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos nos relatórios de Gestão, anos de,2013-2016.

Tabela 26 - Quantitativo de atendimentos - programas de assistência secundária

Modalidade	2013	2014	2015	2016
PIBIC Jr	---	148	178	21
PIBIC	---	113	87	221
Visitas técnicas/viagens	1956	2301	3644	1801
Extensão	---	61	46	6
Monitoria	---	147	268	352
PROEJA	---	---	319	420
PARFOR	---	---	6	25
Outros	---	---	---	325
Ciência Sem Fronteiras	13	---	---	---

Elaborada pela autora a partir de dados obtidos nos relatórios de Gestão nos anos de ,2013-2016)

Faz-se necessário analisar esses dados, que se referem a um período de 4 anos, considerando o aumento significativo de alunos, bem como seu perfil socioeconômico e das comunidades atendidas, que são historicamente desassistidas pelo poder público.

Cabe aqui reforçar o caráter da assistência que se configura como mecanismo para garantir o acesso e a permanência do aluno na instituição, visando a inclusão social, e um aprendizado com qualidade.

As limitações impostas ao Setor pela falta de investimentos nessa política podem ter implicações indelévels na trajetória acadêmica de vários alunos.

Objetivo 4: Promover o ensino integrado à pesquisa aplicada e à extensão tecnológica

Meta 1 - Firmar em cada Campus, até 2018, parcerias com os setores produtivos e demais instituições da sociedade civil organizada para o desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa aplicada e extensão tecnológica.

Os convênios e parcerias são cadastrados no SUAP para centralização da informação e acesso mais ampliado de todas as unidades. Isso também produz um controle maior das áreas abrangidas pelos convênios. Conforme os dados disponibilizados temos que no ano de 2016 (IFMA,2017b, p.114) a Instituição contava com 359 (trezentos e cinquenta e nove) Convênios de Estágio; 46 (quarenta e seis) Convênios de Benefícios; 4 (quatro) Contratos de Jovem Aprendiz; e 9 (nove) Convênios de Cooperação Técnica.

Considerando a magnitude da Instituição, bem como que esses números contemplam parcerias que abrangem os dois níveis de Ensino, nota-se uma urgência com a retomada de planejamento nessa área.

Objetivo 5: Empregar nova política de empreendedorismo através das parcerias institucionais e empresariais, considerando o aprimoramento das políticas de cooperação técnica, transferência de tecnologia, estágio e política de egressos

Meta 1 - Crescimento de 50% ao ano do número de alunos no estágio

Meta 2 - Elevação de 10% da cooperação técnica e transferência de tecnologia

Os relatórios afirmam que a instituição vem firmando convênios para cooperação técnica com empresas e desenvolvendo atividades como workshops de empreendedorismo e ações de extensão que contemplam transferências de tecnologia.

Sobre o encaminhamento para estágios, em 2015 a instituição registrou 248 alunos em campo de estágio, e em 2016⁷⁷; 397 alunos. Esses dados são referentes ao número total de alunos do IFMA, pois nos relatórios de gestão não há discriminação dos quantitativos entre os níveis de ensino (Médio e Superior). Apesar de várias solicitações, não conseguimos obter os dados quantitativos de alunos em estágio e das empresas conveniadas dos *Campi* pesquisados.

O relatório aponta a “Lei do Jovem Aprendiz”⁷⁸, que coloca percentuais obrigatórios de cotas para as empresas, como responsável pela diminuição da oferta de vagas, principalmente para alunos dos cursos técnicos. Segundo o relatório, somente no ano de 2015 o IFMA obteve autorização junto ao Ministério do Trabalho e Emprego para participar do programa, e com isso espera reduzir a deficiência de oferta de vagas. O relatório de gestão do ano de 2016 afirma que a Instituição disponibilizou esta modalidade para todos os *Campi*, entretanto não observamos avanços significativos nos números apresentados.

Nota-se que não há política de acompanhamento de egressos na instituição, que permita a avaliação, dimensionamento e planejamento das ações.

⁷⁷ Conforme o relatório de Gestão 2016 somente 7 *Campi* repassaram as informações sobre esse item à Reitoria. Dentre esses, não está nenhum dos *Campi* pesquisados.

⁷⁸ Lei 10.097 de 19/12/2000 que altera a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) para regulamentar o trabalho do menor, na condição de aprendiz. Complementam essa atualização da CLT a Lei 11.180 de 23/09/2005, Lei 11.788 de 25/09/2008 e o Decreto 5.598 de 1/12/2005; que regulamenta a contratação de aprendizes. A Lei obriga a contratação de aprendizes na faixa de 14 a 24 anos por empresas de médio e grande porte dentro dos percentuais mínimo e máximo de 5% e 15%, respectivamente, relativos ao número de trabalhadores da empresa. Essa contratação é feita por um contrato de aprendizagem que visa a formação técnico-profissional sob a orientação e responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas, por um período máximo de 2 anos, com anotação na CTPS(Carteira de Trabalho e Previdência Social) e controle de frequência na escola. Podem participar as entidades do Serviço Nacional de Aprendizagem, Escolas Técnicas e entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional. Fonte: Manual da Aprendizagem. MTE. Disponível em: <https://jovemaprendizbr.com.br/lei-da-aprendizagem/>. Acesso em 13/04/2018.

A grande dificuldade apontada nos relatórios para a instalação de empresas *juniores* é atribuída à falta de espaço nos Campi, bem como à falta de pessoal para acompanhamento. Ainda estão sendo encaminhadas as políticas referentes ao tema.

Deduz-se por essa breve análise que, embora de posse de um documento que oriente suas políticas desde 2009, tendo o ensino como referencial de ação, o IFMA ainda precisa avançar consideravelmente na consecução dos objetivos da política de expansão da educação profissional, nos aspectos de inclusão de pessoas com deficiência, quilombolas e indígenas; no relacionamento com as empresas visando inserção dos alunos no mercado de trabalho e parcerias para cooperação técnica e transferências de tecnologias; para observar sua missão institucional de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e científico das comunidades que acolhem suas unidades.

4 DANDO VOZ AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo faremos a análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos discente e docentes dos 5 *campi* estudados, e da fala dos sujeitos entrevistados. Buscaremos, em uma perspectiva dialética, cotejar os depoimentos sobre a implantação dos cursos técnicos integrados e os objetivos almejados pela política.

As perguntas dos questionários foram distribuídas de modo a contemplar o perfil dos entrevistados, suas expectativas com relação à Instituição, a avaliação sobre ela, nos aspectos humanos e acadêmicos, as possíveis influências na sua vida e na comunidade, a partir do registro de mudanças observadas.

Os questionários foram compostos por questões fechadas (de escolhas binárias, trinárias, escalonadas e de múltipla escolha) e questões abertas. Na tabulação das respostas às questões abertas buscamos uma análise mais ampla a partir de uma leitura minuciosa para, posteriormente, fazermos a codificação, evidenciando as “palavras-chave” ou “*tags*” que traduziriam com maior pertinência e produziriam uma síntese mais fidedigna das respostas.

Nas entrevistas buscamos esmiuçar alguns aspectos que se sobressaíram nos registros dos questionários, bem como os impactos que a política produziu na vida dos discentes. Realizamos 5 entrevistas com discentes de 4 Campi. Não conseguimos entrevistar discentes do Campus Açaíândia, e nossa maior dificuldade foi a liberação desses alunos no horário de aulas e/ou intervalo para a nossa conversa. Quanto aos docentes, foram entrevistados 4 sujeitos.

Decidimos restringir o número de entrevistas em virtude das respostas abertas, que já configuravam um rico material de análise.

4.1 OS DISCENTES: AVALIAÇÕES E EXPECTATIVAS

4.1.2 Caracterização dos sujeitos

Tivemos um universo de 1336 respondentes distribuídos entre os 5 *Campi*. Desse total, 83,90% está na faixa etária de 15-19 anos e 57,75% é do sexo feminino.

Os dados de cor/raça foram coletados da base de microdados do Censo da Educação Básica do INEP, referentes às Unidades pesquisadas.

No gráfico a seguir podemos verificar, dentre os que declararam sua cor/raça, a predominância de pardos e brancos. Cumpre registrar o percentual alto de pessoas que não declaram sua cor/raça, limitando esta análise.

Gráfico 5 - Distribuição por cor/raça - discentes

Nota: Gráfico produzido pela autora a partir dos Microdados da Educação Básica INEP (2008-2016)

Na amostra considerada, 47,6% dos entrevistados nasceram fora do Maranhão. Convém contrastar este dado com o percentual histórico (desde 2008) que revela que cerca de 9% dos alunos do IFMA são nascidos em outros Estados (Fonte: Microdados INEP; 2008-2016).

Considerando a dificuldade em acessar os egressos⁷⁹, a amostra concentrou-se nos alunos cursantes, o que de certa forma influenciou os resultados, motivo pelo qual, em algumas análises isolamos os dados dos egressos para uma análise mais apropriada dos fenômenos.

Com relação à renda familiar, os dados nos informam que 39,82% do total dos alunos encontram-se na faixa de R\$ 788,00 a R\$ 1.576,00, seguido de perto pelos que se encontram na faixa até R\$ 788,00, que corresponde a 32,17%, ou seja; 71,99% dos alunos dos respondentes encontram-se nas duas primeiras faixas de renda, indicando que nos Campi estudados estamos atendendo prioritariamente as populações menos favorecidas.

Quando fizemos os cruzamentos entre idade e renda familiar, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 27 - Caracterização dos alunos – idade X renda familiar

	15-19	20-29	30-39	40-50
Até R\$ 788,00	28,93	37,40	81,82	52,38
De R\$ 788,00 a R\$ 1.576,00	41,26	37,40	15,91	33,33
De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00	20,39	16,79	2,27	9,52
De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00	7,57	8,40	0,00	0,00
Acima de R\$ 7.880,00	1,84	0,00	0,00	4,76

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Podemos observar que nas duas faixas mais adultas (de 30 a 39 e de 40 a 50 anos) a renda familiar está concentrada na primeira faixa (até R\$788,00), com percentuais respectivos de 81,82% e 52,38%. Se considerarmos esse alunos como sendo os principais provedores de suas famílias, isso pode nos indicar a grande responsabilidade no âmbito da inclusão social que a escola pode ter no município, com relação a essas pessoas.

⁷⁹ Muitos jovens deixam o município em busca de mais oportunidades de emprego ou prosseguimento de estudos no Curso Superior. Muitos que se encontram ainda na cidade, não se disponibilizaram a participar da pesquisa, por motivos vários. A instituição não conta com uma política de acompanhamento de egressos, e nem possui os contatos atuais, o que dificulta bastante o contato corpo-a-corpo para convencimento de participação na pesquisa.

Essa indicação é reforçada quando analisamos o cruzamento entre os dados de renda familiar e sexo. Observamos que as mulheres são maioria na menor faixa (até R\$ 788,00, com 37,09% contra 25,43% dos homens), ao passo que 35,35% dos homens estão em faixas de renda familiar superior a dois salários mínimos contrastando com 22,71% das mulheres nessas faixas.

Gráfico 6 - Renda familiar entre as mulheres (%)

Gráfico 7 - Renda familiar entre os homens (%)

Sobre a situação profissional dos respondentes, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Situação dos alunos - mercado de trabalho (%)

Os dados do gráfico foram potencializados em razão da maioria dos respondentes ainda serem cursantes. A boa notícia é que os alunos cursantes não estão dividindo essa atividade com uma atividade laboral. Entretanto, convém analisar os resultados por faixa etária, que nos revela que na faixa de idade de 20 a 29 anos temos cerca de 70% de desempregados e na faixa de 30-39 anos a taxa de desempregados chega a quase 60%. Na última faixa de idade, temos o maior percentual de autônomos (27,27%) e de empregados (40,91%), que supera o percentual de desempregados (31,82%), para essa faixa. Lembremos que nesse extrato concentram-se os egressos e os alunos do PROEJA.

Tabela 28 - Situação profissional dos alunos/egressos X Faixa etária

	15-19	20-29	30-39	40-50
Desempregado	95,89	69,47	58,70	31,82
Empregado	2,55	24,43	28,26	40,91
Autônomo	1,57	6,11	13,04	27,27

Dentre os que possuem alguma ocupação laboral, as mais citadas pelos respondentes concentram-se no Setor de Serviços (35,3%). Os autônomos (psicólogos, nutricionistas, médicos, etc) corresponderam a 38,1% dentre aqueles com alguma ocupação declarada. Cerca de 10% exerciam alguma profissão de natureza técnica (mecânicos, técnicos em TI, técnicos em meio ambiente) e encontramos 8% deles exercendo a docência/magistério.

A média de trabalho/dia da maioria dos sujeitos (72 respondentes) corresponde a 8 (oito) horas diárias.

Sobre os cursos temos a seguinte distribuição por sexo. Observemos que o curso mais procurado, tanto pelos meninos quanto pelas meninas foi o de Meio Ambiente. Em segundo, lugar, mantem-se, em alguma medida, os cursos tidos como “tradicionalmente masculinos” e “tradicionalmente femininos”, em que aparecem, de um lado a Eletromecânica e de outro Administração.

Tabela 29 - Distribuição dos cursos, por sexo (%)

Respostas	(%)Feminino	(%)Masculino
Administração	12,25	6,95
Agroecologia	2,82	2,90
Agronegócio	2,68	3,47
Alimentos	8,31	4,83
Análises Químicas	5,77	5,60
Biocombustíveis	4,51	5,98
Edificações	5,35	7,92
Eletroeletrônica	0,56	3,67
Eletromecânica	2,54	13,90
Eletrotécnica	0,99	7,14
Informática	0,28	1,54
Logística	7,18	3,28
Meio Ambiente	19,15	16,41
Segurança do Trabalho	0,00	0,19
Serviço Público	4,23	1,16
Vendas	0,14	0,00
Florestas	1,97	0,39
Automação Industrial	1,69	4,63
Artes Visuais	9,72	6,37
Artesanato	0,42	0,39
Eventos	4,65	1,35
Hospedagem	4,79	1,93

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Considerando os quadros socioeconômicos dos municípios em estudo, buscamos saber sobre a atuação dos alunos em movimentos sociais. Obtivemos como resultado que 43,48% não participam de movimentos e entidades sociais. Quando nos restringimos ao grupo que afirmou ter participações sociais verificamos que o movimento que mais tem adesões é a igreja, com uma média de 74,27%. Nesse âmbito, as mulheres tem um nível de participação ligeiramente maior nos grupos religiosos e ligeiramente menor nas associações de moradores e congêneres.

Tabela 30 - Participação dos alunos em movimentos sociais/religiosos (%)

Respostas	(%)Feminino	(%)Masculino
Frequento igreja/grupo religioso	79,04	66,77
Sou filiado a partido político	1,60	5,33
Sou filiado/ativista de sindicato de classe	1,60	1,57
Participo de Associação de Moradores, Clube de Mães ou Grupo de Jovens	7,19	9,72
Atuo em entidades beneficentes e/ou de voluntariado	6,59	5,64
Outros	3,99	10,97

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Questionados sobre a influência do IFMA em sua vida profissional, restringindo nosso foco para aqueles que efetivamente concluíram o curso, constatamos que cerca de 72% dos alunos atribuem à formação recebida no IFMA uma influência positiva para a entrada no mercado de trabalho. Na faixa etária de 15 a 19 anos, essa proporção supera 85%.

Tabela 31 - Influência da formação recebida para entrada no mercado de trabalho

Respostas	(%) Todos	(%)15-19	(%)20-29
Ajudou	72,41	85,19	63,64
Nao se aplica	8,05	0	12,73
Não ajudou	19,54	14,81	23,64

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Considerando apenas o extrato dos egressos (o que corresponde a ignorar a primeira linha da tabela abaixo), um Teste de Hipótese simples a um nível de confiança de 99% permite inferir que pelo menos 82% dos egressos (na faixa etária de 20 a 29 anos) continuam seus estudos, um dado positivo quando se analisa o objetivo de verticalização⁸⁰.

⁸⁰ Neste extrato etário, nossa amostra inclui 54 egressos. Formulamos um Teste de Hipóteses onde a hipótese nula (H_0) corresponde à afirmação de que a proporção de egressos que continuam seus estudos é inferior a 82%. Hipótese rejeitada pelos dados amostrais.

Tabela 32 - Prosseguimento de estudos X Faixa etária

Respostas	(%)15-19	(%)20-29	(%)30-39	(%)40-50
Ainda não conclui o Curso	62,96	5,45	100,00	25,00
Eu somente conclui o Curso e não prossegui meus estudos.	3,70	3,64	0,00	50,00
Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior da mesma área, no próprio IFMA	0,00	9,09	0,00	0,00
Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior da mesma área, em outra Instituição	7,41	16,36	0,00	0,00
Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior em uma área diferente.	22,22	63,64	0,00	25,00
Não me senti motivado a prosseguir os estudos.	3,70	1,82	0,00	0,00

Fonte: Questionários aplicados pela autora

4.1.3 Motivações e expectativas quanto ao IFMA

A implantação de uma política pública da envergadura dos Institutos Federais desperta interesse, curiosidade e expectativas nas comunidades, principalmente nas pequenas comunidades e municípios afastados dos grandes centros. Esses sentimentos são motivados pela memória coletiva sobre as Escolas Técnicas Federais e os CEFET's. Diante dessa constatação, vislumbramos mapear as motivações e expectativas dos alunos quando chegam ao IFMA e se há satisfação dos mesmos, considerando as práticas institucionais.

O reconhecimento da qualidade da escola pela sociedade destaca-se como principal motivação para o ingresso no IFMA, principalmente entre os mais jovens. Dentre os mais maduros, coloca-se a chance de retomar os estudos, indicando a necessidade de investimentos em EJA, principalmente no Maranhão, que tem taxas de analfabetismo de sua população em torno de 6,96%, dos quais 5,94% na faixa etária de 25-29 anos; e 12,43% na faixa de 30-39 anos, conforme dados do IBGE (PNAD, 2015).

Observa-se também que entre os mais jovens a perspectiva de o Ensino médio de qualidade vir a permitir a continuidade dos estudos para o ensino superior. Essa intenção não é muito explicitada entre os mais velhos, que apontam suas

expectativas para a possibilidade de melhoria da qualidade de vida, a partir de um emprego.

Ao analisarmos o grau de expectativa para as assertivas indicadas no questionário, verifica-se que os respondentes tinham uma expectativa muito alta em relação à instituição. Entretanto, 54,75% deles registraram que o IFMA atendeu em parte suas expectativas, seguidos de 40,37% que responderam que houve retorno positivo às expectativas.

Tabela 33 - Atendimento de expectativas X Faixa etária

Respostas	(%) Todos	(%)15-19	(%)20-29	(%)30-39	(%)40-50
Sim	40,37	36,08	60,31	66,67	63,64
Não	4,87	5,14	2,29	4,44	9,09
Em parte	54,75	58,78	37,4	28,89	27,27

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Quando analisamos por faixa etária, observa-se que dentre os mais velhos, encontra-se maior satisfação com os serviços oferecidos pelo IFMA, ao passo que no segmento mais jovem (15-19) há uma notável insatisfação.

O questionário trazia as seguintes assertivas a serem avaliadas, com relação às expectativas:

- 1 - Ter bons professores com domínio de conteúdo e boa didática, o que podia me proporcionar mais conhecimento;
- 2 - Encontrar boa estrutura física e de laboratórios;
- 3 - Ter boa preparação para o ENEM/Vestibular e melhorar de vida;
- 4 - Ter boa preparação profissional e trabalhar como autônomo;
- 5 - Ter boa formação profissional e conseguir emprego em uma grande empresa;
- 6 - Ter acesso à internet e à tecnologia em geral;

7 - Que os conhecimentos obtidos pudessem ajudar a melhorar meu município/povoado

Cada aluno entrevistado atribuiu, para cada uma das assertivas acima, um grau de expectativa em uma escala variando de 1 (baixa) a 5 (alta). Durante o processamento de tabulação dos dados, calculamos a média desses *scores* em cada extrato de interesse e padronizamos para a escala de 0-100% (de expectativa). Como produto final desse tratamento, obtivemos o seguinte:

Tabela 34 - Grau de expectativa em relação ao IFMA X Faixa etária / Sexo (%)

Assertiva	(%) Todos	(%)15-19	(%)20-29	(%)30-39	(%)40-50	(%)Fem	(%)Masc
1	86,3	86,2	89,1	81,3	84,5	86,7	85,9
2	77,0	76,2	80,5	84,4	80,0	76,8	77,3
3	79,0	78,9	81,2	78,2	71,8	78,9	79,2
4	66,5	65,6	69,1	76,4	70,9	65,5	67,8
5	78,6	78,1	83,3	81,3	70,0	78,7	78,6
6	67,7	66,5	75,7	71,6	68,2	68,1	67,3
7	64,7	62,7	75,5	77,3	70,0	64,7	64,8

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Legenda:

- 1-Ter bons professores com domínio de conteúdo e boa didática, o que podia me proporcionar mais conhecimento;
- 2- Encontrar boa estrutura física e de laboratórios;
- 3- Ter boa preparação para o ENEM/Vestibular e melhorar de vida;
- 4- Ter boa preparação profissional e trabalhar como autônomo;
- 5- Ter boa formação profissional e conseguir emprego em uma grande empresa;
- 6- Ter acesso a internet e à tecnologia em geral;
- 7- Que os conhecimentos obtidos pudessem ajudar a melhorar meu município/povoado

Alguns aspectos a pontuar: antes de tudo, note-se que a pior expectativa corresponde à sétima assertiva, concernente aos conhecimentos adquiridos virem a ajudar o município, seguida da opção preparação profissional para uma vida como autônomo e, curiosamente, do acesso à Internet. Outro aspecto relevante é o de que

não houve diferenças significativas de manifestação de expectativas entre os sexos. Basicamente os mesmos percentuais. No que concerne às divergências entre as faixas etárias, isso ocorre, de maneira estatisticamente significativa apenas com respeito à assertiva atinente à preparação profissional para a autonomia. Aqui, vemos os mais maduros (30-39 anos) evidenciando bem mais expectativa em relação a isso do que os mais jovens.

Universalmente, tanto em relação às faixas etárias, como ao sexo, a maior expectativa positiva dizia respeito a encontrar bons professores na instituição. Em seguida, a preparação para o ENEM e a possibilidade de vir a disputar uma vaga em uma grande empresa.

Essa resposta pode nos sugerir uma relação com a motivação pela qualidade da escola aliada à qualidade dos professores e ao conhecimento. Historicamente, as escolas públicas maranhenses sofrem com a falta de professores qualificados em diversas áreas de conhecimento, destacando-se Física, Matemática, Biologia, Química, e com a falta de estrutura física mínima e adequada para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Estas condições provavelmente levaram os sujeitos a alimentarem uma alta expectativa para a assertiva 2, demonstrando que as comunidades atendidas aguardavam um patamar diferenciado para uma escola federal.

A expectativa de que o conhecimento obtido pudesse garantir uma boa preparação para o ENEM/Vestibular também está presente em todas as faixas etárias.

Utilizando uma abordagem diferente, que não explicitamos na tabela acima, mas que vislumbramos em nossos resultados e consideramos relevante ressaltar, vimos que ao fazermos o cruzamento do grau de expectativa com a faixa etária, nas assertivas 4 e 5 observamos que a perspectiva de ter boa preparação profissional para trabalhar como autônomo, concentra o percentual de 60% dos alunos das faixas etárias mais altas, o que pode nos sugerir a existência da percepção, por essa população, a respeito da baixa absorção dessas faixas etárias pelo mercado de

trabalho. Essa tendência se inverte quando analisamos as respostas à expectativa de ter boa formação para conseguir emprego em uma grande empresa: quanto mais novos, maior essa expectativa.

Sobre a expectativa de a escola proporcionar acesso à internet e à tecnologia em geral, vemos que dentre os mais jovens há certo equilíbrio na escolha, talvez porque já tenham algum tipo de acesso a ela na vida cotidiana. Entretanto, dentre os mais velhos, há uma alta expectativa de que a escola proporcione esse contato com as novas tecnologias.

Com relação ao aspecto da influência dos conhecimentos obtidos na melhoria da comunidade, vemos um expressivo percentual dentre os mais velhos indicando haver entre eles maior preocupação com o retorno social da escola, provavelmente proveniente de uma percepção mais madura sobre os problemas vividos no município.

Na próxima questão, os alunos foram convidados a avaliar alguns aspectos humanos e acadêmicos dos *Campi*, dentro das assertivas listadas abaixo, por meio dos conceitos: Excelente, Bom, Regular, Ruim, Péssimo, Inexistente e Não tenho como avaliar. Os resultados obtidos foram:

Tabela 35 - Avaliação discente sobre aspectos humanos e acadêmicos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Excelente	17,86	14,77	28,25	5,36	20,62	15,91	7,87	15,18	12,01
Bom	40,02	42,29	47,16	24,92	39,61	37,66	22,24	29,79	30,03
Regular	32,06	31,33	17,61	37,99	24,76	29,06	24,11	30,44	28,33
Ruim	5,52	6,41	2,44	14,37	7,06	9,01	16,07	11,36	12,26
Péssimo	2,60	2,27	0,97	8,44	3,57	4,55	9,98	7,22	5,93
Inexistente	0,24	0,65	0,41	0,73	0,65	1,22	7,63	3,25	5,11
Não tenho como avaliar	1,79	2,27	3,17	8,20	3,73	2,60	12,09	2,76	6,33

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Legenda:

- 1 - Quantitativo de professores para os cursos ofertados;
- 2 - Quantitativo de técnicos administrativos para desenvolver as atividades;
- 3 - Qualificação dos servidores (docentes e técnicos administrativos);

- 4 - Rotatividade do quadro de servidores causada por remoções/substituições;
- 5 - Assistência Estudantil (Bolsas, monitoria, apoio ao aluno)
- 6 - Acompanhamento pedagógico aos alunos;
- 7 - Encaminhamento a estágios e empregos
- 8 - Aplicação dos conhecimentos teóricos à prática (dentro e fora da escola);
- 9 - Envolvimento com a comunidade (projetos, parcerias ,convênios)

Observa-se que, no geral, as avaliações ficaram entre “Excelente” e “Bom”, superando a média de 50%, com exceção dos itens 4 e 7, que se referem à remoção dos servidores e à aplicação dos conhecimentos, respectivamente, em que se sobressaíram as avaliações “Regular” e “Bom”.

No item 4, o percentual de 61,53% (entre Regular e Inexistente) supera o índice de Excelente a Bom de 30,28%, o que indica a o descontentamento dos alunos com essa prática, pelas consequências sofridas pela comunidade escolar. Os processos de remoção interna são regulamentados por editais e seguem critérios classificatórios. A mudança frequente de equipe de servidores, a cada novo concurso ou abertura de vagas nos novos *Campi*, foi prática frequente nos primeiros anos da expansão, causando desequilíbrio nas atividades dos *Campi* do interior ao dificultar o desenvolvimento e a perenidade de projetos. Além da falta de planejamento a médio e longo prazos do Campus, há também o mal estar vivenciado pela comunidade escolar que, por muito tempo, interpretou essa vontade dos servidores em serem removidos como um descontentamento com o local de trabalho, devido à falta de estrutura básica da cidade, à ausência de boa qualidade de vida.

Há vários fatores a serem levados em conta nessa questão, sob os diversos pontos de vista - da comunidade escolar, dos servidores e da instituição -, pois aquilo que se torna positivo na vida do servidor é, por outro lado, um transtorno para a instituição, uma vez que, na prática, necessita estar sempre começando todos os seus processos com novas equipes. Na ponta do processo educativo, há o aluno que também precisa se readaptar a novos professores com uma frequência muito grande.

Certamente, trata-se de algo a ser repensado de forma coletiva no âmbito da instituição, conforme indicam os fatores levantados pelos docentes nos questionários, e que iremos comentar no próximo capítulo.

O índice considerável de 32,06% de avaliação “Regular “ para o item 1 (quantitativo de professores) pode ter origem na falta de alguns profissionais de diferentes áreas de conhecimento, o que atrasa sobremaneira a finalização do ano letivo, ou causa acúmulo de conteúdos/disciplinas no ano letivo seguinte. Essa falta é causada por licenças legais (licença médica, licença gestante, licença para qualificação), remoções, e demora de contratação de professores substitutos, chegando muitas vezes a atrasos de um ano.

No item anterior, analisamos o atingimento das metas da Assistência Estudantil (item 5) e vimos ser necessário avançar bastante, uma vez que a consecução eficiente de seus projetos consiste em importante ferramenta na luta pelo acesso e permanência dos alunos na escola.

Considerando a realidade de nossos alunos, e a maneira como são atingidos pelas ações da assistência estudantil e pela equipe multidisciplinar de saúde, esse fator torna-se de suma importância na vida da comunidade escolar.

Ressaltamos as condições socioeconômicas precárias da maioria dos alunos desses *Campi*, bem como as situações bem peculiares dessas escolas, uma vez que elas atendem a jovens dos municípios circunvizinhos, ou até mesmo de Estados vizinhos. Em alguns desses municípios já podemos encontrar “repúblicas” de alunos dos cursos técnicos do IFMA, em que o aluguel por vezes é custeado pelas prefeituras municipais e, na grande maioria das vezes, pelos familiares. Em alguns casos, os alunos recebem o auxílio-moradia, mas o benefício não é estendido a todos os alunos que necessitam, por questões de restrições orçamentárias.

Além das dificuldades inerentes às peculiaridades do ensino no IFMA (currículos com alta carga horária semestral ou anual, causado pela sobreposição das disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas; aulas no contraturno), e da participação em projetos de iniciação à pesquisa, os estudantes enfrentam também os

desafios de estar longe da família e ter que assumir responsabilidades que antes não se faziam presentes. Neste sentido, a assistência estudantil assume, para os alunos, importância maior que o fornecimento de bolsas; embora, conforme vislumbramos nos depoimentos, atualmente ela não desenvolva esse papel:

Eu acredito que a questão dos auxílios, o auxílio financeiro, o Campus está bem nessa parte. Só que eu acho, que, na questão de Assistência ao Educando, muitos alunos se sentem retraídos, muitos alunos têm medo, não sei, de procurar o Campus, procurar a Assistência do Campus, talvez porque, às vezes, a abordagem, alguns acham a abordagem agressiva, alguns acham que não são tratados bem quando vem conversar. Às vezes, eu digo: “Gente, mas por que vocês acham isso?” – “Não, não sei, porque fulano olhou com cara ruim para mim”. Eu: “Gente, mas calma, não é assim que funciona, vocês têm que conversar”. Aí alguns alunos têm receio de procurar a Assistência ao Educando. Eu já tinha falado antes, e eu falo novamente, que eu acredito que a Assistência ao Educando do Campus deveria fazer visitas nas repúblicas para ver como nós estamos vivendo, que estamos fazendo, para verificar se nós estamos bem, porque é isso que a Assistência ao Educando serve, para dar assistência ao educando. Eu já vi várias vezes, alunos de república vêm aqui com galão, para poder encher aqui no bebedouro da escola, porque não tem dinheiro em casa para poder comprar água. E eu acho, a Assistência ao Educando, do nosso Campus, é boa, porque ela oferece os auxílios, oferece as bolsas, nas monitorias, isso é bom, mas isso ajuda apenas uns poucos. E aqui dentro do Campus, eu acredito que deveria ter uma conversa melhor com os estudantes, dizer: “Olha, vocês podem vir aqui. Vocês podem vir conversar, vocês não serão tratados mal. Qualquer problema que tiverem, venham e conversem. Nós temos uma psicóloga, no Campus, e uma enfermeira, muitos alunos vão para a Enfermaria, a gente conversa, pedem conselhos, para conversar, mas muitos também têm receio. A Assistência do Educando poderia mostrar que eles não precisam ter esse receio, que eles podem ir lá, podem conversar, sem nenhum problema, que eles não serão julgados, que o que eles estão conversando não será espalhado pelo Campus. (AL-1).

Um quesito que está diretamente ligado à realidade dos alunos e à evolução do processo ensino-aprendizagem é o acompanhamento pedagógico. Na avaliação desse quesito tivemos um índice de 53,57% que consideram de Excelente a Bom. Contudo, se juntarmos as faixas de Regular, Ruim e Péssimo chegamos a 42,62%. Isso se torna preocupante, considerando que na atual estrutura dos *Campi* do IFMA, a equipe pedagógica é o principal elo do aluno com o professor e a instituição. Geralmente nessa instância são detectados os problemas e encaminhados aos setores competentes.

A questão que se sobressai nesse item refere-se ao acompanhamento e adaptação dos alunos ao “currículo integrado”, e a sua compreensão sobre a forma como se dá a sua execução. Alguns relatos sugerem que os alunos não tem clara a

forma como o currículo é executado na instituição, o que causa questionamentos sobre a sua eficiência do currículo no sentido de proporcionar qualidade no aprendizado seja para a formação técnica, seja para prosseguimentos de estudos, via ENEM. Vejamos o que alguns alunos têm a nos dizer:

Confesso que no princípio pensei que iria ser bom pra mim, pois estaria dando um salto na minha vida, mas ao me deparar com o curso percebi que fazer a modalidade integral (sic) não era a melhor opção, pois é muito acarretado fazer o curso técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, e é quase impossível termos a mesma qualificação de uma pessoa que faz somente o curso técnico. (ALQ- 344)

(...) Penso bastante em minha carreira futura, eu amo fazer o curso de Artes Visuais. porém nas matérias do ensino médio sinto que falta assuntos a serem vistos em aula, penso que por falta de tempo, sendo que estudo integralmente o curso técnico e escolar. Porém, não acho que essa seja toda a dificuldade de ensino. Este fato me deixa preocupada em relação a minha participação no ENEM, mas isso eu como aluna devo resolver. Aprendi muitas experiências no curso e as amo, pretendo continuar aprendendo coisas desse tipo, coisas que adoro. (ALQ- 737)

Nestes dois depoimentos percebemos indicações de algumas preocupações dos alunos sobre o curso integrado, chegando a considerar que eles não estão bem formados na área técnica escolhida, ou para prosseguir os estudos e prestar o ENEM, trazendo inclusive; a responsabilidade para si sobre a complementação dessa formação.

Por outro lado, temos também *Campi* que fazem um acompanhamento mais sistematizado dos alunos, evitando problemas como uma expressiva evasão. Nesse Campus observamos, inclusive, um número maior de alunos nas turmas do PROEJA.

(...) O nosso Setor Pedagógico, ele trabalha muito próximo. Eu não sei como que é que funciona os outros Campus, que eu acho que é um diferencial. Primeiro, que, o aluno, ele tem uma bolsa, que já estimula, (...) que já é pago pelo Governo Federal, e que se não tiver frequência, e a gente informa a frequência, eles não recebem o valor integral. Então, isso já prima pela frequência. O nosso Setor Pedagógico, a gente acompanha mesmo, nós temos uma pedagoga que fica à noite, nós temos uma assistente de alunos, uma Técnica em Assuntos Educacionais, que se eles estão com dificuldade, nós conversamos com o professor; nós pedimos para adaptar material. Então, nós fizemos formação no início do ano também. Nós valorizamos um pouco da formação voltada para a EJA, um tratamento diferenciado que a gente dá, eu acho que são fatores que aproximam, não é? O Setor Pedagógico estar

próximo e ter também Assistência Social, porque eles também têm direito a auxílio-alimentação; também abarca o pessoal da EJA. (GC-7)

Acreditamos que a falta de clareza da própria instituição sobre o currículo integrado e formas satisfatórias de sua implementação, que visem uma formação mais abrangente através do desenvolvimento de conteúdos relacionados aos fundamentos das ciências e das relações sociais engendradas na sociedade capitalista, impactou sobremaneira na forma de conceber e implementar os cursos integrados. Essa falta de compreensão envolve os diversos sujeitos que integram o processo educacional: pedagogos, professores e consequentemente, os alunos.

O descontentamento é sentido também na avaliação do item 7 (Encaminhamento a estágios e empregos), em que tivemos o índice de 57,80% na faixa de Regular a Inexistente.

Ao fazermos a análise por faixa etária, buscando identificar as percepções dos alunos cursantes e egressos, verificamos que entre os mais velhos (40-50 anos), 50% avaliam o desenvolvimento dessas atividades como bom e excelente, enquanto que entre aqueles na faixa etária de 30 a 39 anos, esse percentual cai para 41,31%.

Em contrapartida, dentre os mais jovens os índices sobressaem na faixa de Excelente a Regular: 15-19 anos (54,45%) e 49,23% (20-29 anos).

Tabela 36 - Avaliação discente sobre encaminhamento a estágios X Faixa etária

Respostas	(%)15-19	(%)20-29	(%)30-39	(%)40-50
Excelente	6,78	9,23	19,57	22,73
Bom	22,48	20,00	21,74	27,27
Regular	25,19	20,00	17,39	13,64
Ruim	15,41	21,54	19,57	9,09
Péssimo	10,27	10,77	0,00	13,64
Inexistente	7,46	10,77	4,35	0,00
Não tenho como avaliar	12,40	7,69	17,39	13,64

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nas faixas etárias intermediárias nota-se também uma avaliação expressiva para o marcador 'Ruim', o que pode indicar os egressos, que vivenciaram os anos

iniciais da expansão, em que não existia uma política mais sistematizada de encaminhamento a estágios e empregos.

Esse descontentamento relaciona-se a alta expectativa alimentada por essas faixas de idade ao entrar no IFMA, conforme assinalamos anteriormente, que não está sendo suprida.

Cabe registrar que o estágio extracurricular consta nos currículos como não obrigatório. Essa foi uma estratégia encontrada pela Pró-Reitoria de Ensino para não reter o aluno na Instituição por falta de cumprimento do estágio, uma vez que não consegue encaminhar todos os alunos para desenvolverem atividades em empresas ou em setores da instituição.

Essa dificuldade é sentida em todos os Campi estudados, sendo que por vezes é o próprio aluno que faz a intermediação com a empresa para sua contratação e posterior assinatura de convênio com a Instituição.

Olhe, para você ter uma ideia, é tão sério isso, que o Programa de Estágio, hoje, toda vez que eu ia visitar uma empresa institucionalmente, quando eu chegava lá sempre tinha um “não”, eu não conseguia vaga, não conseguia colocar os alunos para estagiar. Aí eu mudei a estratégia, eu fiz as cartinhas de apresentação e digo: “Vá com a sua mãe!”. E aí a comunidade conversava com comunidade, a mãe chegava, e dizia: “Olhe, o meu filho precisa, precisa fazer o estágio aqui, senão ele não vai formar”. “O seu filho estuda lá também, ele vai precisar de um estágio”. E aí a gente foi sensibilizando, e hoje a estratégia que eu adoto é essa, da comunidade conversar com a comunidade; porque, institucionalmente, nós ainda estamos muito fechados. (DOC-2)

Nestes dois próximos relatos, observamos as estratégias que os responsáveis pelas áreas de relações com empresas buscam para inserir mais alunos no campo de estágio:

Relato 1: Os convênios são feitos normalmente pelo Departamento ou por alguma demanda. O aluno traz o nome da empresa para a gente, e nós acabamos cadastrando a empresa; fazendo convênio com eles. Esse convênio antigamente era de 02 anos, tinha a validade de 02 anos; hoje, já são 05 anos de validade. Então, é um convênio, que a gente chamava no passado de “convênio guarda-chuva,” onde poderia servir tanto para visita técnica, quanto para estágio. E hoje, mais especificamente, para estágio. Mudou um pouco a relação (DOC-1).

Relato 2: Agora, em relação à vaga de estágio, a estratégia de colocar o aluno lá é que mudou. Porque, antes, eu digo: “Você tem quantas vagas?” Ele diz: “Eu só tenho uma.” – “Eu preciso de 30”... “Eu preciso de 20”. “Eu preciso de 18”. E lá não tem. Aí, institucionalmente, ele me oferta uma vaga. Mas depois que ele firma o convênio, a gente vai lá, sensibiliza, conversa, e acaba ficando 05, 06, 08 alunos estagiando. No Fórum, a gente chegou a ter 12 alunos estagiando. Enquanto ele oferecia uma vaga, duas; a gente chegava: “-Ah, mas não é possível que não tenha vaga; com essa quantidade de serviço que tem aqui; de necessidade de organização, não tenha espaço para mais dois alunos”. Ele (o empregador) diz: “Manda eles aqui”. Aí eles (os alunos) iam com a cartinha de apresentação, conversavam, e acabavam conseguindo galgar um espaço lá também. Mas, hoje, com a crise, está muito difícil, porque é como os empresários me dizem: Mesmo que não tenha remunerado, tem o seguro, tem o lanche; os funcionários estão lá, eles vão lanche, ele não vai deixar o estagiário também sem lanche. (...) A gente está cumprindo o nosso papel social aqui, não é? Eu sempre tento sensibilizar as empresas, aqui, do papel social que elas tem. (DOC-2)

Um outro aspecto da questão relaciona-se ao perfil de alunos que as empresas exigem ou tem preferência, e até mesmo da mudança de perfil do aluno que hoje acessa o IFMA:

(...) Eu julgo que os cursos, eles são importantes; entretanto, hoje, a gente percebe que os nossos alunos, nem todos que acessam o Instituto Federal o fazem para serem técnicos, a gente percebe muito bem isso. Eles veem o Instituto, às vezes, muito mais como uma possibilidade de ter uma educação de qualidade, para ir para um Curso Superior, que nem sempre é verticalizando na área, do que necessariamente para técnicos. Tanto que a gente tem uma dificuldade muito grande que é em aproximar a questão da prática em relação a estágios, porque os nossos convênios geralmente, **querem alunos com 18 anos, e os nossos alunos da educação articulada, integrada, eles têm menos de 18 anos; então, nós temos uma dificuldade muito grande em inseri-los na prática de estágio.** Então, eu acho que esse é um dos fatores que acaba dificultando também, que o nosso aluno ganhe experiência e fique no mercado, porque quando ele sai daqui, ele sai com 18 anos, geralmente ele consegue aprovação no Vestibular, e aí acaba migrando para as capitais ou para locais aqui mais próximos. Então, a empregabilidade, ela é alta na cidade, porém os nossos técnicos são a minoria que realmente enveredam pela área técnica. É uma opção deles, eles são técnicos, mas a opção deles é seguir para o Superior (...). Por exemplo, a gente recebe muitas listas de demanda, empresas chamando, mas como a gente tem poucos Cursos Subsequentes; geralmente a absorção é do Curso Subsequente. Então, o nosso Regular, os alunos não vão, não porque eles não têm interesse, porque eles não têm idade mínima, e quando têm idade eles já conseguiram vaga no Superior (GC- 7)- grifos nossos.

Os relatos nos sugerem que no quesito “relação escola e empresa” há muito há ser conquistado pelos *Campi* da Fase 1, conforme já apresentamos no capítulo 3. Infelizmente, os *Campi* pesquisados não nos forneceram os dados solicitados sobre encaminhamento para estágios e as respectivas empresas.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que dentre os municípios estudados poucos tem indústrias, fábricas ou empresas de médio e grande porte localizadas em seu território ou em seu entorno, de acordo com o exposto na caracterização dos municípios, para absorção em grande escala de alunos para estágio. Temos em sua grande maioria empresas do setor de comércio, agropecuária, serviços e setor público. Por esse motivo, muitos alunos concluem o curso técnico e prosseguem os estudos para o nível superior no IFMA, em outras instituições do município ou fora dele; e até mesmo em outros Estados.

É necessário que se fortaleça a imagem institucional, sua presença na região que o acolhe e seu contato com as empresas, para firmar-se como referência e ampliar a inserção dos alunos no mercado de trabalho, de forma planejada e sistemática; considerando que há o reconhecimento pelas empresas da boa qualificação profissional fornecida pelo IFMA.

O que se verifica atualmente são ações isoladas e pouco planejadas dos Departamentos responsáveis dos *Campi* pelas relações com as empresas e iniciativas de familiares, que certamente ajudam na captação de vagas, mas descaracterizam a ação institucional. Ou seja, não observamos uma aproximação profícua da escola com o mercado de trabalho.

A ideia de uma formação em que a teoria e a prática estejam interligados e proporcionem uma educação em que se tenha a possibilidade de análise e compreensão da realidade, para além do treinamento para um posto de trabalho, é o objetivo da educação integrada. Dessa maneira, o item avaliado a seguir buscou evidenciar como se encontrava a relação teoria e prática, na formação ofertada pelo IFMA.

Constatamos que 44,97% dos respondentes consideram-na como sendo entre Excelente e Bom, porém, 41,80% deles a avaliam como Regular e Ruim. Os percentuais estão muito próximos, e são estatisticamente equivalentes, sugerindo que os alunos sentem falta de uma maior conexão dos conhecimentos com o mundo.

(...) Em questão ao curso nem laboratório nós temos, e à ausência de estágio no eixo, poderia haver melhoras a essa questão, se eu soubesse antes de algumas deficiência que há no IFMA nem sairia da antiga escola, pois as aulas aqui são sem dinâmica, muitos professores só entra e fala pagina "tal" senta e começa a mexer no celular. Isso é chato! Como muitos dizem: "IFMA já prestou, hoje é isso aí". (ALQ-396)

Por outro lado, é importante registrar que também temos movimentos no sentido de proporcionar uma leitura de mundo e uma aplicabilidade dos conhecimentos:

Foi um divisor de águas. O meu curso de técnico em Eventos me ensinou a ter disciplina e etiqueta, coisas que eu nunca iria ter estudando em outra escola. A etiqueta mudou minha vida. Sou mais educada e sei me comportar em lugares de alto nível, mesmo sendo de uma classe mais desfavorecida economicamente e socialmente. (ALQ-460)

O IFMA me abriu muitas possibilidades acadêmicas, poder realizar um projeto de pesquisa científico foi uma grande oportunidade para mim, pois tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento, participar de ações que até então eram mais voltadas para universitários. Este projeto de pesquisa, além do conhecimento, me trouxe experiências únicas e muito enriquecedoras (como participar de palestras, congressos regionais e etc). O curso me trouxe mais conhecimento em relação à sociedade ludovicense, foi o IFMA que me levou a ter mais pretensão acerca de uma futura profissão com base nos professores e na estrutura do curso. Além das aulas muito bem elaboradas, tive oportunidade de fazer monitorias de laboratório. O IFMA é realmente essencial para minha formação, tanto acadêmico quanto pessoal. O curso superou minhas expectativas e me mostrou inúmeras outras possibilidades. (ALQ-645)

Considerando que uma das finalidades e objetivos dos Institutos Federais é o retorno social por meio da aplicação da ciência, e a produção de novas tecnologias para o desenvolvimento social, solicitamos aos alunos que avaliassem o grau de envolvimento da escola com a comunidade através de projetos, parcerias e convênios. Considerando o percentual geral de respondentes, observamos que 42,04% avaliaram entre Excelente e Boa a atuação do IFMA junto à comunidade. Esse número é

seguido de perto pelas pessoas que consideram a atuação regular, 28,33%, e ruim 12,26%, o que totaliza 40,59%, percentuais, sugerindo que a Instituição precisa se aproximar mais da comunidade.

Relato1- Percebi que o IFMA, em especial o do Centro Histórico, possibilitou fortalecer os aspectos culturais da comunidade, promovendo mostras, exposições, encontros culturais, enfim, ações que apresentaram em seu espaço a realidade, os costumes regionais, de forma que fortaleceram o reconhecimento cultural e social. Sem dúvida esse movimento acaba por provocar mudanças na realidade local, pois reanima a história deixando-a atual e viva entre os que podem repassá-la e experimentá-la. Essa é a mudança primordial, aproximar a história e não simplesmente falar sobre ela. (ALQ-949)

Relato 2- O problema do Campus, atualmente, todos os alunos do 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, e até os discentes que já saíram, eles comentam que o nosso Campus, nós somos isolados da comunidade de Zé Doca. Primeiro, porque o nosso curso, ele não vai ter nenhum benefício para a população de Zé Doca, não vai trazer nenhuma melhora na economia, porque não tem nenhuma indústria de biocombustíveis aqui, nós não temos um laboratório para análises químicas também, aqui, em Zé Doca; e nós não temos um diálogo com a população. Nós não temos mais eventos culturais, onde podemos incluir a comunidade externa; nós não temos uma oficina de extensão, para poder trazer as pessoas de fora para o Campus, ou levar o nosso Campus lá para fora, mostrar para eles o que nós estamos fazendo aqui dentro, o que nós somos; porque muitas pessoas nos dizem que o Instituto Federal não vai nos levar a lugar nenhum, sendo que eles não conhecem, talvez, o nosso trabalho; o trabalho dos professores, de mostrar para essa população o que é exatamente a nossa escola, o que nós fazemos; ou ainda, também, reintegrar a população nesse nosso trabalho. O Curso de Libras que tem aqui no Campus, foi uma coisa maravilhosa, porque várias pessoas puderam entrar aqui no Campus, para conhecer, para ver como é a nossa realidade, houve mesmo uma fusão, um pouco, de uma pequena parte da população, e o nosso Campus.(...) O nosso Campus poderia ter algum curso voltado, porque eu já falei antes, para uma parte cultural, para que a gente pudesse, não sei, fazer um cinema comunitário em Zé Doca, fazer uma geladeira com livros, fazer uma biblioteca.(...)(AL-1)

Relato 3- Então, depois de entrar no IFMA, percebo que as mudanças promovidas por ele no município poderiam ser bem maiores, como na criação de projetos de extensão. Sugerimos um projeto de extensão que visava o ensino de robótica na cidade, seria oportuno aproveitar que a primeira equipe de robótica do IFMA fosse de Açailândia e fazer da cidade um polo de desenvolvimento tecnológico, mas faltou apoio, faltou incentivo, faltou interesse e quando os professores pensam em algum projeto é algo pequeno demais para ficar preso aqui dentro do Campus e nada mais, sem necessidade ou projeto de expansão. O IFMA – Açailândia muitas vezes prende os seus alunos, limita-os em poucas atividades e trabalhos e impossibilita a aplicação da criatividade e inovação promovida pelos alunos. Os mesmos professores/ diretores/ servidores que nos dizem que ficam felizes quando nos veem na TV, os mesmos que nos incentivam a criar projetos de pesquisa, são os mesmos, exatamente os mesmos que nos dizem “não!” quando apresentamos alguma proposta. (ALQ-750)

Consideramos relevante resgatar o que nos levou a desenvolver essa pesquisa: a vontade de levantar as possíveis contribuições dessa política pública no que tange à

inclusão social, tal como indicam os documentos oficiais que a formularam. Neste sentido, como pondera Silva (2013, p.20):

Toda política pública é tanto um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem-estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser também um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social, visto como um mecanismo social que contém contradições.

Concordamos com a afirmação da autora a respeito de a política pública não ser linear, na medida em que constitui uma resposta a diferentes pressões sociais, a partir de ações de diversos sujeitos, que “sustentam interesses diversificados (...) Portanto, serve a interesses também contraditórios, que ora se situam no campo do capital, ora no campo do trabalho”(SILVA, 2013, p.20).

Nesta direção, as duas últimas perguntas do questionário buscaram mapear as mudanças proporcionadas pela ação do IFMA no município e entorno, e principalmente, na vida dos educandos.

Após uma leitura atenta das respostas, procedemos à atribuição de “etiquetas” que pudessem codificar as informações contidas nos textos, que mantivessem maior proximidade com o que estava expresso, e fizemos o mapeamento marcando e quantificando as etiquetas. Em um segundo momento, agrupamos as etiquetas que avaliamos ter semelhanças de sentidos. Dessa maneira, os resultados percentuais que extraímos, referem-se ao percentual de menções nas diversas falas dos sujeitos, e por isso, não totalizam 100%, pois para cada sujeito corresponde mais de uma etiqueta.

Tabela 37 - Percepção de mudanças no município X Faixa etária

Respostas	(%)15-19	(%)20-29	(%)30-39	(%)40-50	(%)Total
Sím	49,13	72,52	80,43	77,27	53,37
Não	9,11	6,87	4,35	13,64	8,76
Não sei responder	41,76	20,61	15,22	9,09	37,88

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Tabela 38 - Mudanças observadas no município

Mudanças observadas (sociais,políticas e econômicas)	(%)
ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE (MELHOR INFRAESTRUTURA, PROFESSORES QUALIFICADOS,ENSINO BOM)	26,7
ABERTURA DE PERSPECTIVAS E OPORTUNIDADES	25,8
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	21,9
EMPREGABILIDADE EM BOAS EMPRESAS, COM CONTRATAÇÃO DE MÃO DE OBRA LOCAL E INCLUSÃO ATRAVÉS DE UMA PROFISSÃO	15,7
DESENVOLVIMENTO REGIONAL E MOVIMENTAÇÃO DA ECONOMIA	13,8
ACESSO AO ENSINO MEDIO TÉCNICO E SUPERIOR, COM AMPLIAÇÃO DE VAGAS E OFERTA DE CURSOS	11,2
ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E MELHORIA DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO	8,2

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Para 53,37% dos respondentes, a chegada do IFMA promoveu mudanças no município, que eles indicaram da seguinte maneira: os respondentes mais maduros registraram que a principal mudança observada foi a abertura de perspectivas e oportunidades. Destaca-se também a oportunidade de ter “qualificação profissional”, elevação da escolaridade para pessoas de baixa renda e melhorias nos índices educacionais do município.

Dentre os mais jovens, as atenções voltaram-se para a qualidade da escola, sua infraestrutura e profissionais capacitados.

As disponibilidades de boas escolas de ensino médio no nosso município nunca foi algo de se orgulhar, as estruturas das escolas são ruins e a qualificação dos professores não requer grandes formações. Com a chegada do IFMA os estudantes da cidade tiveram mais oportunidades de ter boas condições de estudo e se prepararem melhor para o mercado de trabalho. (ALQ-879)

Para a última questão, que tratava do significado pessoal de ter feito um curso Integrado no IFMA, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 39 - O que significou para sua vida fazer curso integrado no IFMA?

Significado para a vida	(%)
MAIS CONHECIMENTO	92,4
MAIS OPORTUNIDADES, MUDANÇA NA QUALIDADE DE VIDA; POSSIBILIDADE DE TER UM FUTURO MELHOR INCLUSIVE COMO AUTÔNOMO	50,9
MAIS FACILIDADE DE INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO, INCLUSIVE ATRAVÉS DE CONCURSOS PÚBLICOS	43,6
OPORTUNIDADE DE ESTUDAR NUMA ESCOLA DE QUALIDADE EM LOCAIS QUE ANTES NÃO EXISTIA ESCOLA	43,3
MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	41,5
REALIZAÇÃO DO SONHO DE CONCLUIR ESTUDOS	29,1
EXPERIÊNCIA VALIOSA, POIS SUPEREI GRANDES DESAFIOS	27,3
MELHOR PREPARAÇÃO PARA UNIVERSIDADE, FACILITANDO O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	22,3
AMPLIAÇÃO DA VISÃO CRÍTICA SOBRE O MUNDO; CRESCIMENTO COMO CIDADÃO, APRENDIZADO PARA ALÉM DA ESCOLA	20,9
FORMOU MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL E INCENTIVOU O APERFEIÇOAMENTO PARA ALÉM DO MERCADO DE TRABALHO, COM MAIS DISCIPLINA E RESPONSABILIDADE	19,7
NOVO OLHAR E INTERESSE PELA ESCOLA, QUE ESTIMULOU A VONTADE DE RETORNAR/PROSSEGUIR ESTUDOS	15,1
NÃO SABE RESPONDER/NÃO RESPONDEU	12,6
A INSTITUIÇÃO NÃO ATENDEU ÀS MINHAS EXPECTATIVAS/ NÃO PROMOVEU MUDANÇAS EM MINHA VIDA	11,3
CONTRIBUIU PARA AUMENTAR MINHA AUTO-ESTIMA, O QUE ME PERMITIU CONSTRUIR LAÇOS AFETIVOS E MELHORAR A CONVIVÊNCIA SOCIAL	9,2

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Corroborando as respostas da questão anterior, que trata das mudanças observadas no município (Tabela 38), os respondentes avaliaram que fazer um curso integrado no IFMA foi fundamental para as suas vidas no que se refere à elevação do conhecimento, que proporcionou a abertura de mais oportunidades; mudança na qualidade de vida e possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

Grande parte da **população humilde que vive nas periferias da minha cidade** local tem uma oportunidade a mais para ingressar no mercado de trabalho e melhorar a vida de familiares e da comunidade onde vive; além da melhoria econômica por conta de **trabalhadores mais capacitados** (ALQ-626).

Um **jovem de família humilde agora pode estudar em uma escola pública de qualidade**, com uma melhor expectativa de vida e mais chances de conseguir entrar em uma universidade e arranjar um emprego melhor (ALQ-1013).

Esses relatos nos sugerem que os jovens identificam o acesso da população menos favorecida a uma educação pública de qualidade ou, até mesmo, identificam-se com aquele que, sem recursos, pode agora ter uma experiência escolar relevante. Provavelmente, essa experiência foi uma das primeiras de suas vidas, considerando a história das escolas públicas no estado do Maranhão, sem estrutura física e docentes capacitados.

O que ainda não percebemos com muita frequência nesses relatos é a consciência de que a política pública veio para preencher a determinação legal de um direito de cidadania, que deve ser expresso também pela garantia de uma educação pública de qualidade, que provocasse a compreensão das contradições da própria sociedade, tal como no depoimento abaixo:

Eu ainda não concluí o curso. Tenho muitas expectativas com relação a esta conclusão. Mas posso dizer que ingressar no IFMA mudou a minha vida, minha rotina, meus pensamentos, e intensificou meu desejo de ingressar numa faculdade, de lutar pelos meus direitos, ter vontade de ler e conhecer o mundo, conhecer meus direitos. Me deu caminhos, opções e escolhas, significa no momento uma nova etapa na minha vida, onde eu vejo que juntos, com uma educação de qualidade, podemos ir a qualquer lugar, e podemos mudar, começando de baixo, primeiro a nossa vida, depois o município e por fim o país que vivemos (ALQ-886).

Talvez esse seja um passo mais adiante, quiçá tendo o IFMA como instrumento privilegiado de inclusão.

4.2 O TRABALHADOR DOCENTE: AVALIAÇÕES E EXPECTATIVAS

4.2.1 Caracterização dos sujeitos

A amostra foi composta por 130 respondentes, distribuídos nos cinco Campi pesquisados, dentre os quais 43,85% são do sexo feminino e 56,15% são do sexo masculino.

Na distribuição por faixa etária e sexo, encontramos o seguinte cenário:

Tabela 40 - Distribuição dos docentes por sexo e faixa etária (%)

Faixas	(%)Fem	(%)Masc
20-30	26,32	27,40
30-40	43,86	52,05
40-50	24,56	12,33
50-60	5,26	6,85
60-70	0,00	1,37

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Observa-se um contingente eminentemente jovem do corpo docente, potencializado pela realização de concursos tendo em vista a expansão. Em nossas visitas realizadas nos *Campi* Buriticupu e Zé Doca no ano de 2016 constatamos também um contingente expressivo de professores de outros estados, atraídos pelo emprego público e suas “vantagens”, conforme veremos mais adiante em nossa análise.

Quanto à formação acadêmica os dados revelam que 63,91% possuem Mestrado, 28,57% possuem Especialização e somente 6,77% possuem Doutorado. Conforme destacamos na tabela 17, esse é um dado de avaliação do grau de eficiência dos Institutos Federais proposto pelo TCU , a partir do Acórdão TCU 2.267/2005. Quando do ingresso na Instituição não há exigência de Pós-Graduação para esses servidores.

Para adequação ao Acórdão acima mencionado e à LDBEN 9.394/1996 foi assinado um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta) para que as instituições pudessem promover a qualificação dos docentes em nível de Licenciatura. À época da assinatura, o IFMA iniciou um processo para oferta, via Educação à distância, de cursos de formação em serviço para os docentes que só possuíam o Bacharelado (eminentemente das áreas técnicas). Entretanto, a iniciativa não tomou fôlego e até o momento o TAC não foi concretizado pela Instituição.

Quando analisamos a distribuição da formação acadêmica nos marcadores sexo e idade, temos a seguinte configuração:

Tabela 41 - Distribuição dos docentes por sexo e formação acadêmica (%)

	Feminino	Masculino
Especialização	31,58	27,78
Mestrado	63,16	65,28
Doutorado	5,26	6,94

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nota-se um equilíbrio entre os percentuais indicando um bom nível de qualificação do corpo docente das Unidades que, em sua grande maioria, optou pelo Regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (85,94%).

Diante desses dados, registramos os resultados sobre a renda familiar dos respondentes, considerando os parâmetros de sexo e renda, conforme abaixo:

Tabela 42 - Distribuição dos docentes por renda familiar e sexo (%)

	Feminino	Masculino
De R\$ 880,00 a R\$ 1.760,00	0,00	4,17
De R\$ 1.760,00 a R\$ 3.520,00	1,79	1,39
De R\$ 3.520,00 a R\$ 8.800,00	58,93	48,61
Acima de R\$ 8.800,00	39,29	45,83

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nota-se também um equilíbrio, se levarmos em consideração a formação analisada acima e a existência de um Plano de Carreira e Remuneração dos servidores públicos federais e especificamente, a normatização do IFMA sobre progressões baseada em avaliações de desempenho e produtividade acadêmica.

Quando questionados sobre sua participação em movimentos sociais e políticos, obtivemos o resultado que 40,99% não participam. Dentre os que participam, fizemos a seguinte distribuição, considerando a variável sexo:

Tabela 43 - Participação docente em movimentos sociais e políticos (%) X Sexo

	Feminino	Masculino
Não participo	39,06	49,40
Frequento entidade religiosa	31,25	20,48
Sou filiado/ativista de sindicato de classe	12,50	10,84
Sou filiado a partido político	6,25	9,64
Atuo em entidades beneficentes/ou de voluntariado	10,94	9,64

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nota-se, tal como os discentes, que dentre os que participam, o movimento religioso se destaca, com a participação das mulheres. Observa-se também o protagonismo feminino nos sindicatos de classe e nas entidades beneficentes, indicando um avanço para as lutas específicas.

4.2.2 Motivações e expectativas sobre o IFMA

Em uma questão que permitia múltiplas escolhas, os docentes foram questionados sobre suas motivações para ingressar no IFMA.

Tabela 44 - Motivações para ingresso no IFMA (%)

Respostas	(%)
Estabilidade	17,43
Poder contribuir, através da educação pública de qualidade, para o crescimento das pessoas.	17,05
A possibilidade de crescer profissionalmente e estar em constante aprendizagem (formação em serviço)	14,56
A possibilidade de desenvolver pesquisa científica e projetos de extensão	13,98
Plano de carreira	12,26
Remuneração	11,88
Possibilidade de lecionar em diferentes níveis de ensino e modalidades de ensino.	6,32
Estudei aqui (ou na Escola Técnica/CEFET) e sempre tive o sonho de ser professor da Instituição.	4,98
Ter a comodidade de trabalhar em meu Município.	1,53

Fonte: Questionários aplicados pela autora

A alternativa “estabilidade” foi a motivação mais citada por 17,43% dos respondentes, seguida por 17,05% dos que se sentiram motivados pela possibilidade de contribuir com o crescimento das pessoas através de uma educação pública de

qualidade e por 14,56% daqueles que consideram a possibilidade de crescer profissionalmente uma das motivações para estar no IFMA.

Nota-se a motivação dos docentes com o processo de ensino e de formação continuada, bem como com a possibilidade de desenvolver pesquisa científica e projetos de extensão, sugerindo que os docentes, podem aderir de maneira mais plena e consciente ao modelo dos Institutos Federais , que se assemelha ao das IES, por buscarem interrelacionar ensino, a pesquisa e a extensão.

Além disso, segundo eles, não se pode perder de vista o compromisso da política pública que tem como objetivo o desenvolvimento de tecnologias sociais dirigido às comunidades em que estão instalados, fato este que só será possível com investimentos institucionais e aderência dos docentes aos projetos de pesquisa e extensão.

Mesmo gestados sob uma “nova” institucionalidade, os Institutos Federais guardam a memória das instituições que os antecederam, memória que parece permanecer na sociedade brasileira, nas empresas e principalmente na população. Procuramos levantar o grau de expectativas dos docentes com relação à Instituição enquanto seu local de trabalho.

Tabela 45 - Expectativa docente sobre o IFMA (%)

Expectativa	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Muito baixa	4,65	2,33	3,1	1,55	0,78	0,78	1,55	1,55	1,55
Baixa	5,43	5,43	6,2	3,88	3,1	1,55	1,55	13,95	2,33
Média	23,26	20,16	20,93	16,28	16,28	15,5	10,08	20,93	10,85
Alta	22,48	31,78	30,23	28,68	31,78	41,86	30,23	27,91	26,36
Muito alta	44,19	40,31	39,53	49,61	48,06	40,31	56,59	35,66	58,91

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Legenda:

A = Gestão Institucional democrática e eficiente.

B = Remuneração compatível às exigências e responsabilidades da carreira docente.

C = Escola equipada com bons laboratórios e recursos didáticos adequados à prática docente e ao desenvolvimento de pesquisas.

D = Plano de Carreira que valorizasse o servidor público.

E = Compromisso institucional com o desenvolvimento regional.

F = Possibilidade de desenvolver projetos com a comunidade intra e extra-escolar.

G = Oportunidade de capacitação e crescimento profissional.

H = Currículos que valorizassem a prática em detrimento da teoria.

I = Instituição comprometida com a educação pública de qualidade

Nota-se que os docentes estavam ligados à tradição da escola com referência à qualidade do ensino ofertado (item I - 58,91%), bem como com a sua valorização enquanto profissional docente. (Item D - 49,61% item G - 56,59%;). A democratização e a eficiência da gestão (item A - 44,19%) também aparecem como pontos relevantes, indicando uma preocupação dos profissionais docentes com a participação da comunidade escolar nas decisões, aspecto importante dentro do novo modelo institucional, quando nos referimos à autonomia da gestão nas mais diversas perspectivas.

A participação democrática dos docentes inclui necessariamente as suas intervenções na construção da autonomia dos discentes, na perspectiva de exercício de poder, de interferência na gestão. Como nos lembra Paro (2010, p.68): “É preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim da escola democrática é precisamente a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos.”

A gestão democrática e eficiente passa, portanto, pela participação autônoma, consciente e responsável de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Quanto ao item H, buscávamos saber se a percepção do docente sobre a relação teoria e prática na formação profissional e nos surpreenderam as expectativas altas dos professores em encontrar uma escola que a prática estivesse em um patamar diferenciado da teoria. Também demonstram altas expectativas quanto à possibilidade de desenvolver projetos na comunidade, corroborando suas críticas à instituição quando avaliam esse item como “Regular”, como veremos mais adiante.

4.2.3 Percepção de adequação das práticas da Instituição aos documentos oficiais

Considerando que a nova institucionalidade tem seus objetivos, concepções e finalidades delineados em documentos oficiais, buscamos conhecer a apropriação dos mesmos pelos docentes. Questionados sobre o conhecimento do documentos “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, 51,56% responderam que não o conhecem. Dentre os que conhecem ou “já ouviram falar”, temos a faixa de 48,43%.

Podemos levantar como hipótese desse desconhecimento o fato de que há um contingente muito alto de novos professores no IFMA, em consequência da abertura das Unidades da fase 3, que motivou edital de remoção em várias unidades. Boa parte dos respondentes do nosso questionário faz parte desse universo. Entretanto, essa realidade denota também um descompromisso institucional com a formação em serviço dos servidores ingressantes, tendo como referencial a apresentação da nova institucionalidade. A instituição que ora acolhe esses profissionais não é mais o CEFET que alguns estudaram e do qual tem referências sobre o modo de fazer educação profissional.

Gráfico 9 - Conhecimento sobre documento “Concepções e Diretrizes dos IF’s”

Para os que conheciam o documento, solicitamos que analisassem a relação entre o que é delineado no mesmo e a atuação do IFMA, em resposta aberta. Após codificação dos principais marcadores, chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 46 - Percepção docente: adequação das práticas ao documento oficial

Relação do documento com a atuação do IFMA	(%)
O IFMA DESCONSIDERA O DOCUMENTO, POR ISSO A PRÁTICA INSTITUCIONAL ESTÁ DISTANTE DO QUE ESTE INDICA	41,7
HÁ NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL AO DOCUMENTO, POIS HÁ MUITO A IMPLANTAR	30,6
A INSTITUIÇÃO ESTÁ CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE ORIENTADA PELO DOCUMENTO	30,6
FAZ-SE NECESSÁRIO QUE OS DOCENTES CONHEÇAM O DOCUMENTO PARA QUE POSSAM AVALIAR AS AÇÕES PREVISTAS E IMPLEMENTADAS, PARA O DEVIDO RETORNO À SOCIEDADE	11,1
NÃO CONHECE O DOCUMENTO/NÃO RESPONDEU	11,1

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Inicialmente, é importante que esclareçamos os resultados percentuais da tabela acima. Como tratava-se de questão aberta, iniciamos atribuindo marcadores (*tags*) às respostas. A partir daí, fomos registrando as diversas manifestações dos respondentes. Ou seja, os dados percentuais referem-se às aparições dos diversos marcadores nas respostas. Isso posto, observamos que a maioria percebe que o IFMA desconsidera o documento e por isso sua prática está distante do que é indicado pelo mesmo. Mesmo considerando-se como alto o percentual de respostas que avalia que a Instituição se pauta pelo documento, 30,6%, podemos observar que as avaliações também apontam contradições entre a prática institucional e as concepções e diretrizes dos Institutos Federais.

A partir dessas avaliações, solicitamos aos docentes que indicassem sua compreensão de como deve ser a atuação do IFMA nos municípios, considerando ser o corpo docente o grande instrumento de efetivação da política.

Tabela 47 - Indicações docentes de como deve ser a atuação do IFMA

Como deve ser a atuação do IFMA nos municípios	(%)
DEVE TRAZER COMUNIDADE PARA DENTRO DA ESCOLA ,PARA DIALOGAR E DEBATER SOBRE AS SUAS NECESSIDADES E DEMANDAS,FIRMANDO PARCERIAS PARA SUPERAR OS PROBLEMAS	51,5
FOCO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL, COM SUSTENTABILIDADE	30,8
DEVE SER UM ELEMENTO DE TRANSFORMAÇÃO, AJUDANDO A MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA DA POPULAÇÃO LOCAL E DO ENTORNO E COLABORANDO COM A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	26,9
OFERTAR CURSOS SINTONIZADOS COM A VOCAÇÃO/ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	21,5
ATUAÇÃO QUE OFEREÇA DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL,TECNOLÓGICO E CIDADANIA,COM AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL, COM VERTICALIZAÇÃO	20,8
PROMOVA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL (REFERÊNCIA EM ENSINO,PESQUISA E EXTENSÃO), SENDO UM DIFERENCIAL DENTRE AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	20,0
FIRMANDO PARCERIAS COM DIVERSOS SEGMENTOS SOCIAIS (EMPRESARIOS, SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA, GOVERNOS) PARA CONHECER E ATUAR NA REALIDADE LOCAL, SENDO ORIENTADOR DE POLÍTICAS	14,6
GARANTA AUTONOMIA CURRICULAR QUE RESPEITE AS COMUNIDADES TRADICIONAIS,COSTUMES,PRÁTICA LOCAIS E SUAS CULTURAS	14,6
ATUAÇÃO PRÁTICA NAS COMUNIDADES ATRAVÉS DE PROJETOS DE EXTENSÃO	13,8
GESTAO DEMOCRÁTICA, AUTÔNOMA,TRANSPARENTE, PARTICIPATIVA QUE SEJA DESVINCULADA DA PEQUENA POLITICA MUNICIPAL	11,5

Fonte: Questionários aplicados pela autora

O anseio de ter a escola mais próxima da comunidade, ou melhor, a comunidade “dentro da escola”, para conhecer sua realidade e contribuir para a resolução de problemas e diminuição das desigualdades sociais, revela-se como um tema preocupante para o IFMA, considerando-se a finalidade definida por lei de orientar sua oferta formativa para o fortalecimento dos arranjos produtivos, em consonância com o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico, por meio da produção de pesquisa científica voltada ao atendimento das necessidades das comunidades do entorno (Lei 11.892/2008, BRASIL, 2008e).

Sobre isso, destacamos esse contundente relato do docente (DOCQ-1295)

O IFMA no processo de implantação das escolas deve priorizar o diálogo com a comunidade (em suas diferentes frações de classes sociais). As audiências públicas devem de fato ocorrer, com a característica de uma audiência pública de fato (com ampla divulgação nos municípios, convidando diferentes setores que formam a sociedade civil e política, com antecedência necessária para que a comunidade se prepare e tire suas

dúvidas etc., distribuindo material informativo antes da audiência). 2. O IFMA deve ter responsabilidade ambiental e social, para isto é necessário que em algumas regiões priorize o diálogo com as comunidades atingidas por empreendimentos industriais, de modo a não reforçar as práticas sociais pouco educativas a formação humana, assim como práticas não ambientais. Realizar estas ações não significa ignorar as exigências da produção econômica como campo de trabalho de onde os nossos alunos retiram sua sobrevivência, mas é não submeter a escola/educação às necessidades do mercado de trabalho. 3. O IFMA, assim como preconiza o documento sobre concepções e diretrizes dos institutos federais, e outros documentos oficiais, deve DE FATO garantir o desenvolvimento regional e local. Diversificando o atendimento de cada política institucional conforme as demandas e peculiaridades regionais do estado do Maranhão. Garantir autonomia de organizar curricular conforme as comunidades tradicionais e a cultura das regiões, diversificar editais de pesquisa e extensão considerando as necessidades locais, a FAPEMA⁸¹ tem conseguido apresentar ótimos resultados com editais diversificados, priorizando atender demanda de pesquisa e atividades de extensão conforme diferenças regionais. Estas práticas significam garantir autonomia regional, fortalecimento do ensino e da produção científica local, possibilitar desenvolvimento regional por meio da ciência, respeitando a cultura local. Enfim, somente após 8 anos de existência estamos nesse momento discutindo planejamento estratégico por regiões. Apesar da importância, o planejamento tardio já nos garantiu atrasos e transtornos no processo de atuação do IFMA com qualidade socialmente referenciada. **(Destaques no texto original)**

4.2.4 Percepções sobre aspectos logísticos, humanos, pedagógicos e materiais dos Campi.

Com relação aos aspectos logísticos e materiais, os itens avaliados numa escala de Péssimo a Excelente; Inexistente e “Não tenho como avaliar” foram: 1- Aparelhagem e atualização dos laboratórios didáticos, 2- Salas de aula (conforto térmico, mobiliário, etc), 3- Laboratórios de informática (equipamentos, programas), 4- Biblioteca (qualidade e quantidade do acervo adequadas aos cursos ofertados), 5- Aspecto geral do prédio e sua manutenção, 6-Recursos didáticos para o professor, 7- Serviços de apoio administrativo.

Essas unidades iniciaram suas atividades em prédios cedidos ou alugados; ou em espaços cedidos em outras Unidades, como foi o caso do Campus São Luís

⁸¹ FAPEMA- Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão é o órgão financiador de pesquisas e projetos de inovação do Estado, ligado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Centro Histórico. O funcionamento inicial deu-se muitas vezes com a estrutura mínima: salas de aula e salas para setores administrativos. Não existiam laboratórios, biblioteca, espaços adequados para atividade de educação física, laboratórios de informática, conforto térmico nas salas.

Essa situação estendeu-se por uma média de 2 a 3 anos quando foram transferidos para os prédios definitivos, com uma estrutura mais adequada, porém ainda limitada.

Dentre os *Campi* da Fase 1, somente o Campus São Luís Centro Histórico permanece em prédio cedido pelo Estado, em um casarão no centro histórico da capital, onde concentra a maior parte das turmas. Entretanto, dada a própria estrutura do prédio, não há quadra de esportes, espaço para refeitório. Além disso, em decorrência de restrições do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o Campus não pode instalar alguns equipamentos em laboratórios para atendimento dos cursos técnicos.

Conforme registramos na descrição dos *Campi*, a gestão da Unidade vem realizando parcerias com empresas e entidades da sociedade civil para expansão de suas atividades de ensino. Atualmente, o Curso de Mecânica é ofertado em prédio cedido pela Vale e os cursos do PRONATEC e da modalidade Concomitante são ofertados em parceria com a paróquia São José Operário, na área do bairro da Cidade Operária.

Tabela 48 - Percepção docente sobre aspectos logísticos e materiais dos *Campi* pesquisados (%)

	1	2	3	4	5	6	7
Excelente	1,55	6,98	1,55	3,10	3,88	6,20	6,98
Bom	30,23	50,39	38,76	31,01	36,43	41,86	40,31
Regular	41,86	31,01	37,98	35,66	37,98	40,31	43,41
Ruim	13,18	8,53	10,08	20,16	16,28	7,75	6,20
Péssimo	6,20	2,33	3,88	4,65	5,43	2,33	3,10
Inexistente	0,78	0,78	0,78	1,55	0,00	0,78	0,00
Não tenho como avaliar	6,20	0,00	6,98	3,88	0,00	0,78	0,00

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Legenda:

- 1: Aparelhagem e atualização dos laboratórios didáticos
- 2: Salas de aula (conforto térmico, mobiliário, etc)
- 3: Laboratórios de informática (equipamentos, programas)
- 4: Biblioteca (qualidade e quantidade do acervo adequadas aos cursos ofertados)
- 5: Aspecto geral do prédio e sua manutenção
- 6: Recursos didáticos disponíveis para o professor
- 7: Serviços de apoio administrativo

Em uma análise mais geral, observa-se que as avaliações ficaram entre “Bom” e “Regular”. Entretanto, chama-nos a atenção os percentuais dos conceitos “Ruim” e “Péssimo” para os itens : Biblioteca (24,81%), Aspecto geral do prédio e sua manutenção (21,71,%) e Aparelhagem e atualização dos laboratórios didáticos (19,38%).

Considerando a missão institucional e qualidade do ensino, vemos com preocupação as avaliações acima. Em uma análise comparativa, o relatório de gestão 2016, aponta investimentos em material bibliográfico no ano de 2015 na ordem de R\$ 1.070.211,65 (hum milhão, setenta mil, duzentos e onze reais e sessenta e cinco centavos) enquanto que no ano de 2016 caíram para R\$ 6.922,77 (seis mil, novecentos e vinte e dois reais e setenta e sete centavos), um valor que é menos que 0,65% do orçamento do ano anterior.

Nos laboratórios os investimentos em 2015 foram de R\$ 798.952,13 e passaram para R\$ 32.374,72. Para compra de equipamentos de informática tivemos o investimento de R\$ 509.603,93 em 2015 contra R\$ 177.133,23 em 2016. Especificamente em aquisição de *softwares* não houve investimentos em 2016. Em 2015 ainda foram investidos irrisórios R\$ 800,00.

Ainda de acordo com o relatório, os investimentos em realizações de obras (novas construções e nos edifícios existentes) ficou na cifra de R\$ 29.909.693,39 no ano de 2015, e em 2016 foram investidos R\$ 28.498.287,24.

O relatório aponta como causa das reduções o contingenciamento orçamentário imposto pelo Governo Federal, que vem ocorrendo desde o ano de 2014, ainda no

governo Dilma Roussef e que tem impactado o desenvolvimento da atividade fim da Instituição.

Contudo, as ações de contingenciamento vem se intensificando após o golpe contra o governo Dilma Roussef, que colocou o vice-presidente Michel Temer (PMDB) no poder. A partir de então, medidas como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos a partir de 2017 consolidou o início de processo que visa, dentre outras coisas, o sufocamento das políticas sociais, principalmente nas áreas de saúde e educação, que tem gastos regulamentados pela Constituição.

Cabe-nos ressaltar que as Unidades pesquisadas são as mais antigas da rede no Maranhão e já deveriam ter superado esses problemas. Note-se que os investimentos em obras manteve-se praticamente no mesmo patamar, indicando uma preocupação institucional com a rede física. No período da pesquisa tivemos a implantação da Fase 3 da expansão, bem como o início das obras de ampliação e reforma⁸² dos *Campi* de Açailândia e Santa Inês (construção de novos blocos de salas); Zé Doca (construção do ginásio poliesportivo, refeitório e cozinha). O prédio construído para abrigar o Ensino Superior encontra-se sem funcionamento, em virtude no atraso da licitação para a Subestação de energia elétrica. Além desse prédio, dependem da subestação os laboratórios e as novas instalações.

⁸² Obras ainda em execução.

Tabela 49 - Percepção docente sobre aspectos humanos e pedagógicos dos *Campi* pesquisados (%)

	1	2	3	4	5	6	7
Excelente	1,57	0,79	5,51	3,94	0,79	3,15	3,94
Bom	24,41	30,71	37,80	29,13	21,26	22,05	24,41
Regular	44,88	33,86	30,71	35,43	32,28	29,92	37,01
Ruim	18,11	22,83	16,54	15,75	19,69	22,83	23,62
Péssimo	7,09	9,45	5,51	7,09	18,11	14,17	6,30
Inexistente	2,36	0,79	0,79	2,36	0,79	5,51	3,94
Não tenho como avaliar	1,57	1,57	3,15	6,30	7,09	2,36	0,79

(Cont...)

	8	9	10	11	12	13
Excelente	3,94	5,51	1,57	6,30	5,51	5,51
Bom	33,07	23,62	18,90	42,52	28,35	28,35
Regular	45,67	44,09	46,46	33,86	39,37	41,73
Ruim	7,87	13,39	15,75	11,81	13,39	10,24
Péssimo	4,72	9,45	11,81	3,94	7,09	11,02
Inexistente	3,15	2,36	3,94	0,79	3,94	1,57
Não tenho como avaliar	1,57	1,57	1,57	0,79	2,36	1,57

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Legenda:

1. Adequação dos Cursos ofertados aos Arranjos produtivos locais
2. Quantitativo de professores para os cursos ofertados.
3. Quantitativo de técnicos administrativos para desenvolver as atividades.
4. Investimento institucional na qualificação dos servidores (docentes e técnicos administrativos)
5. Rotatividade do quadro de servidores causada por remoções/substituições
6. Condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência
7. Acompanhamento pedagógico aos docentes
8. Desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.
9. Ações de divulgação da ciência e tecnologia.
10. Envolvimento com a comunidade(projetos, parcerias, convênios)
11. Remuneração docente
12. Compromisso com a mudança da realidade local.
13. Gestão Institucional

A avaliação dos docentes nesses itens ficou na faixa de “Regular” a “Bom”, com índices bem próximos, com exceção dos itens 1 (Adequação dos Cursos ofertados aos Arranjos produtivos locais) que alcançou 44,88% das respostas, uma avaliação Regular; item 8 (Desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão) com 45,67% que avaliam como Regular; item 9 (ações de divulgação de ciência e

tecnologia), com 44,09% das respostas, e avaliação Regular; item 10 (envolvimento com a comunidade), com 46,46% das escolhas, avaliação regular; item 13, com 41,73% das respostas, avaliação também Regular.

Em outra medida, observa-se que 52,75% avaliaram como Regular a Ruim as condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência (item 6).

Essas avaliações são coerentes com a percepção docente de como deve ser a atuação do IFMA⁸³, sugerindo que o segmento anseia por uma Instituição que atenda às necessidades das comunidades do entorno, a partir da produção e socialização do conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão.

Essa postura do corpo docente pode nos indicar uma tendência a se compromissar de maneira mais eficaz e perene com a sociedade que os acolhe; condição para a construção de uma noção de pertencimento e responsabilidade social. Talvez esteja aqui a chave para uma permanência mais duradoura e produtiva dos servidores docentes nas cidades interioranas, diminuindo consideravelmente a busca por remoções ou permutas para cidades mais desenvolvidas, causada pela angústia e o sofrimento pela ausência da família, o isolamento, a baixa qualidade de vida e problemas de saúde.

Alinhados ao objetivo dessa pesquisa de apreender o impacto dessa política para seu público alvo, questionamos os docentes se o IFMA promoveu alguma mudança na vida dos educandos. Dos respondentes, 81,89% responderam que sim. Em uma questão aberta, os docentes puderam descrever as principais mudanças. O nosso procedimento de tabulação foi igual ao descrito na avaliação dos alunos, chegando às seguintes assertivas:

⁸³ Vide Tabela 47

Tabela 50 - Percepções de mudanças na vida dos discentes

Mudanças observadas (pessoais,sociais,culturais,políticas ou econômicas)	(%)
AMADURECIMENTO, CRESCIMENTO E AMPLIAÇÃO DO SENSO CRÍTICO EM VÁRIOS ASPECTOS (INTELLECTUAL, PESSOAL,PROFISSIONAL, POLÍTICO,SOCIAL,CIENTÍFICO); CONSTRUÇÃO DO SENSO DE DISCIPLINA E RESPONSABILIDADE	54,8
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE QUALIDADE E ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO	42,3
MELHORIA NA AUTO ESTIMA, NAS CONDIÇÕES FINANCEIRAS E NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	39,4
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DEMAIS PROGRAMAS ARTICULADOS (CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS, FIES,PROUNI), E À PÓS-GRADUAÇÃO	33,7
PERCEPÇÃO DA ABERTURA DE PERSPECTIVAS E OPORTUNIDADES, INCLUSIVE DE SEGUIR CARREIRA COMO AUTÔNOMOS	22,1
ACESSO A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE, PRINCIPALMENTE À PESSOAS QUE TIVERAM POUCAS CHANCES NA VIDA	21,2
PRODUÇÃO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA INICIAÇÃO À PESQUISA	21,2
CAPACITAÇÃO PARA APROVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E CONCURSOS	11,5

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Em suas respostas, os docentes destacaram categorias de mudança relacionadas a aspectos pessoais e profissionais dos discentes, com ênfase para o amadurecimento pessoal e ampliação do senso crítico. Com percentuais bem próximos, temos o acesso ao mercado de trabalho aliado à qualificação profissional, melhoria na autoestima e exercício da cidadania. A verticalização do ensino aparece também em destaque, sugerindo aspectos importantes de inclusão social através da educação pública de qualidade.

As últimas questões buscaram obter dos professores uma avaliação sobre aspectos positivos e negativos do processo de expansão. Solicitamos três aspectos de cada indicador, mas preferimos listar na tabulação as respostas mais citadas.

Tabela 51 - Aspectos positivos da expansão IFMA

Aspectos positivos da expansão do IFMA	(%)
OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CURSOS TÉCNICOS E SUPERIOR) EM REGIÕES QUE NÃO TINHAM ESSA OFERTA (INTERIORIZAÇÃO), FACILITANDO O ACESSO A PESSOAS QUE MORAM EM LOCAIS REMOTOS, DIMINUINDO A NECESSIDADE DE DESLOCAMENTO PARA GRANDES CENTROS	76,2
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OPORTUNIDADE DE INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO	38,5
DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO CONHECIMENTO, COM A AMPLIAÇÃO DE VAGAS	29,2
DESENVOLVIMENTO SOCIO-ECONÔMICO DA COMUNIDADE, QUE REFLETE NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA E DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	29,2
OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE SOCIAL (ENSINO, INFRAESTRUTURA, RECURSOS LOGÍSTICOS E HUMANOS DE EXCELÊNCIA)	19,2
ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE A PARTIR DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA VERTICALIZAÇÃO	18,5
INCENTIVOS À PESQUISA E À EXTENSÃO QUE CONTRIBUEM COM O CRESCIMENTO REGIONAL	16,2
ACESSO DE PESSOAS DE BAIXA RENDA À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	15,4

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Tabela 52 - Aspectos negativos da expansão IFMA

Respostas	(%)
FALTA DE PLANEJAMENTO DA EXPANSÃO: ABERTURAS DE CAMPI DE FORMA ALIGEIRADA E SEM ESTRUTURA MÍNIMA; EM MUNICÍPIOS SEM CONDIÇÕES DE RECEBÊ-LOS, ESCOLHIDOS POR CRITÉRIOS POLÍTICOS EM DETRIMENTO DO CRITÉRIO TÉCNICO; INCLUSIVE NA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS UNIDADES	45,4
INFRAESTRUTURA PRECÁRIA: ACERVO BIBLIOGRÁFICO PRECÁRIO, LABORATÓRIOS MAL EQUIPADOS, FALTA DE PROFISSIONAIS	43,8
FALTA DE COMPROMISSO DOS GESTORES COM COMUNIDADE ESCOLAR E EXTERNA, CAUSANDO DESORGANIZAÇÃO E INGERÊNCIA	22,3
INADEQUAÇÃO DA OFERTA DE ALGUNS CURSOS AOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	20,8
A QUALIDADE É COMPROMETIDA PELA LIMITAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS, EM DECORRÊNCIA DO GRANDE NÚMERO DE UNIDADES.	16,9
AUTONOMIA DE GESTÃO DOS CAMPI ENFRAQUECIDA COM A CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES NA REITORIA, A QUAL NÃO DÁ CONTA DE ACOMPANHAR AS UNIDADES	14,6
IMPACTOS NEGATIVOS NA SAÚDE DO SERVIDOR, CAUSADO PELA FALTA DE ESTRUTURA MÍNIMA DAS CIDADES INTERIORES, FALTA DE INCENTIVO E PELA INEFICIENTE POLÍTICA DE QUALIDADE DE VIDA INSTITUCIONAL	12,3
FOCO QUANTITATIVO E DEFICIENTE EM QUALIDADE	10,8
NÃO CONSEGUE ATENDER ÀS NECESSIDADES E MUDAR A REALIDADE LOCAL, POIS SUA ATUAÇÃO É LIMITADA À COMUNIDADE ESCOLAR. NÃO HÁ ENVOLVIMENTO COM OS PROBLEMAS DA COMUNIDADE.	10,0

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nesse ponto da avaliação, os itens mais votados como positivos referem-se ao acesso à educação pública de qualidade através da interiorização para populações que estão distantes dos grandes centros, e a qualificação profissional, como

oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. Citados, também, recorrentemente como pontos positivos, a democratização do conhecimento e o desenvolvimento socioeconômico das comunidades, que podem impactar no aumento da qualidade de vida e na diminuição das desigualdades.

Como fatores negativos temos a falta de planejamento da expansão, feita de forma aligeirada, do qual decorrem os outros dois itens: a falta de estrutura para funcionamento das unidades e uma gestão local descompromissada com a missão institucional. Ressaltemos também a indicação de inadequação dos arranjos produtivos locais, que pode comprometer a eficácia da política.

Os docentes mostram preocupação com a tendência da instituição com o aspecto quantitativo da expansão, que impacta no aumento dos recursos financeiros mobilizados para manter toda a estrutura funcionando, e conseqüentemente, não mantém a qualidade da oferta.

Um dado importantíssimo refere-se à saúde do trabalhador docente, que sofre efeitos negativos da pouca estrutura para prover qualidade de vida nas cidades interioranas, aspecto já descrito nesse trabalho quando da caracterização dos municípios. Eles avaliam negativamente a política de qualidade de vida voltada ao servidor.

Esses itens provavelmente impactaram sobremaneira o processo de implementação dos cursos técnicos. Sem planejamento que leve em conta a atividade fim, em uma visão sistêmica e colaborativa, somado à burocracia e vícios que ainda perduram na gestão pública, as ações programadas pela política pública ficam prejudicadas, e conseqüentemente; seus objetivos.

Mesmo considerando os dados positivos com relação à inclusão dos alunos e abertura de novas possibilidades, a partir da elevação da escolaridade, é importante o desenvolvimento de ações que potencializem e resgatem a intencionalidade da missão institucional que mobilizou o modelo proposto para os Institutos Federais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.”

Antonio Machado, Cantares (excerto)

Um caminho foi construído, mas ainda não está finalizado. Fez-se uma parte, boa parte do processo de construção de uma política pública educacional que, na sua intencionalidade, apontava como norte a autonomia de milhares de jovens brasileiros, relegados em seu direito constitucional de acesso à educação pública de qualidade.

O fazer desse caminho deu-se inicialmente a partir de mãos, vozes e mentes dos movimentos sociais e entidades educativas que forjaram resistência ao projeto neoliberal, implantado no Brasil a partir da década de 1990, direcionado a políticas públicas para fortalecimento de um projeto privado de enriquecimento e de antagonismos de classes, a partir de um modelo educativo dual e excludente.

O contexto político favorável aos movimentos progressistas no governo Lula permitiu que fosse se consolidando um modelo diferenciado de formação profissional, em que se privilegiou aspectos que acentuavam a formação geral, mais ampla, o acesso ao saber desinteressado, ao conhecimento que viabilizasse a base para o surgimento de uma nova consciência moral, de um homem de novo tipo.

Mas, estamos falando de educação profissional, ou mais estritamente educação para o trabalho em uma sociedade capitalista marcada pelos antagonismos, pelas disputas entre classes e grupos sociais. Como fazer da educação para o trabalho uma educação para a autonomia?

Diante desses questionamentos, empreendi essa caminhada fazendo a escolha metodológica de comparar dialeticamente a intencionalidade do discurso que fundamenta a política com a sua implementação, tendo claro que existe um fosso tremendo entre esses dois pontos, eivado de contradições, interesses, percalços

institucionais, humanos, políticos, que compõem a trama histórica. Conforme nos colocam Mainardes; Gandin (2013, p. 149), “as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática por meio de ajustes, adaptações, criações”.

Dessa forma, temos duas perspectivas que precisavam ser apreendidas de modo metodologicamente coerente, a fim de que o fenômeno pretendido pela política pública pudesse ser estudado com propriedade.

Da totalidade, pretendemos analisar uma fração da realidade. No processo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, no Governo Lula, dispusemo-nos a analisar os aspectos da implementação dos Cursos Integrados no Instituto Federal do Maranhão.

Dessa maneira, situamos na introdução um pouco do contexto histórico das lutas relativas à relação educação e trabalho e às políticas educacionais, buscando indicar seus antagonismos e disputas, para que nossa análise estivesse circunscrita aos aspectos que sustentaram historicamente a implantação dos Institutos Federais. Verificamos a diversidade de concepções, direcionamentos que fizeram da educação profissional no Brasil um campo de disputas de projetos societários, que escancara, por vezes, as imensas desigualdades e as ideologias de perpetuação da sociedade de classes, demarcada pela possibilidade democrática ou não de acesso ao conhecimento.

Tendo esses pressupostos como pano de fundo, passamos a descrever a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e por conseguinte o surgimento dos Institutos Federais, que deram continuidade à rede de escolas federais voltadas ao ensino profissional. Nessa narrativa, privilegiamos um olhar mais geral sem perder o foco em nosso objeto de análise, o Estado do Maranhão.

A partir da desobstrução legal que permitiu a articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, através do Decreto 5.154/2004, foi possível caminhar em direção à implantação do currículo integrado, conforme anseio dos movimentos sociais, em um novo modelo de educação profissional, que segundo o governo estaria alinhado a um “novo modelo societário”; atento às necessidades das

comunidades, sendo gerador e fomentador de ciência e tecnologia social e principalmente, estando articulado à outras políticas públicas. Observa-se um movimento de diferenciação da política anterior para a educação profissional, mesmo ainda mantendo alguns traços conceituais, considerando o quadro de forças e disputas, o que nos revela o “movimento pendular” do governo petista (SINGER, 2016) , construído em uma realidade capitalista, de democracia restrita, mas que não pode deixar de caminhar com indicações de movimentos mais progressistas e que visavam um projeto popular de massa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Em sua constituição legal os Institutos Federais nascem equiparados às Instituições de Ensino Superior, com a missão de promover o desenvolvimento e priorizar o ensino técnico integrado, visando desconstruir a imagem de instituição elitizada que acompanhava principalmente os CEFET's e promover a verticalização do ensino e a elevação da escolaridade.

Esse novo formato institucional e a forma de operacionalização das fusões não foram discutidos com as entidades representativas, nem mesmo com as instituições envolvidas, às quais apenas coube decidirem se aderiam ou não à nova institucionalidade. O movimento de algumas instituições, tal como o então CEFET-PR, dava-se no sentido de serem promovidas a Universidades Tecnológicas, o que naquele momento não era o maior interesse do governo que estava focado em expandir o ensino médio técnico.

Atribui-se essa considerável pressa em resolver as questões burocráticas e concretizar as fusões, ao contexto político favorável para a implementação da expansão, que envolvia interesses públicos e privados. A expansão contou também com a criação de programas para a educação profissional como o E-Tec Brasil e o Brasil Profissionalizado.

A fusão de instituições federais que tinham como ponto em comum a oferta de educação profissional, mas que eram distintas em sua historicidade, referenciais pedagógicos e espaços geográficos de atuação, acarretou dificuldades no desenvolvimento da nova identidade, gerando tensões dentro da rede e disputas

pelo poder. Percebe-se aqui um aspecto contraditório desse momento inicial da expansão, uma vez que sua gênese está nos anseios dos movimentos sociais, nas construções teóricas e discussões dos grupos que lutam por uma educação pública de qualidade, mas que não considerou a participação dos sujeitos mais diretamente envolvidos em sua concepção e no seu fazer, ou seja, os sujeitos das diversas comunidades escolares.

Outro aspecto contraditório diz respeito aos critérios técnicos de escolha dos municípios maranhenses para a instalação das novas unidades, que foram mitigados em relação aos critérios políticos, ou quiçá politiqueros. Em nossa análise, observamos que mesmo sendo esse último o critério adotado como reflexo das forças em disputa, sua consequência imediata foi concentrar as unidades da expansão em áreas geográficas próximas, mas que não impactou tão negativamente no desenvolvimento das ações da política, uma vez que todos os municípios que receberam as escolas da Fase 1 da expansão no Maranhão carecem da oferta de Ensino Médio, etapa da educação básica bastante negligenciada pelos gestores estaduais, notadamente pela oligarquia que há décadas esteve à frente do Executivo estadual.

No Maranhão, a expansão da rede encontra um cenário de alianças políticas favoráveis ao PT, o que facilitou a cessão de terrenos, gestões políticas para escolha de municípios e instalação das unidades.

Sendo por critérios políticos ou técnicos, a Fase 1 da expansão foi concentrada em uma região geográfica do Estado que apresenta peculiaridades sociais, econômicas e políticas alinhadas com os objetivos propostos, isto é, a elevação da escolaridade, o compromisso com a diminuição das imensas desigualdades sociais, e a inclusão de parcelas da população historicamente alijadas do processo civilizatório e de desenvolvimento, tais como: os indígenas, os afrodescendentes, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, as mulheres; uma vez que o Estado tem índices socioeconômicos preocupantes e uma realidade cheia de contradições; tornando

essas populações as mais atingidas pela ação predatória de empresas nacionais e multinacionais.

Os municípios de instalação dos *Campi* agregam cenários de pobreza, potencialidades de recursos naturais para desenvolvimento, algumas empresas e indústrias instaladas e enormes desigualdades sociais.

Essas empresas exploram os recursos naturais locais e deixam um rastro predatório, com a destruição do meio ambiente, a desagregação familiar e a explosão demográfica, que potencializam a miséria, a fome, o uso de drogas, o consumismo e a violência na população, pois muitas dessas comunidades não foram preparadas para os impactos das suas atividades industriais.

Em nossa análise, buscamos levantar as características de cada município a fim de contextualizar o ambiente em que a escola estava instalada e os desafios que estavam postos.

Dessa maneira, ao conhecermos a realidade que se impunha à escola, tornou-se mais premente nossa vontade de conhecer os mecanismos de implementação da política, principalmente, com relação à inclusão social dos indivíduos, a adequação dos cursos aos arranjos produtivos locais, visando o desenvolvimento tecnologias sociais e aplicação dos princípios científicos para resolução dos problemas levantados.

Percebemos que, em sua grande maioria, os cursos atendem às atividades econômicas preponderantes dos municípios, que não necessariamente são consideradas arranjos produtivos, de acordo com a nomenclatura oficial. Entretanto, a política educacional tem sua atuação limitada quando não é articulada a outras políticas sociais, circunscrevendo o IFMA ao aspecto mais óbvio de sua atuação, ou seja; ao ensino.

Após dez anos de implantação, a escola ainda não está totalmente integrada à comunidade, vivenciando seus problemas e buscando respostas a eles. Esse distanciamento é observado também na tênue relação com as empresas locais e dos municípios circunvizinhos, e é colocado como um dos pontos negativos da expansão.

Da mesma maneira, não conseguimos levantar iniciativas desenvolvidas pelos entes federados que mostrem interesse em articular ações de melhorias estruturais dos municípios, tais como saneamento básico, água tratada, moradia adequada, transporte público, assistência médica, acesso a bens e serviços (internet, bancos, etc).

Algumas dessas melhorias vieram pelo processo de adequação da cadeia produtiva aos novos moradores (servidores do IFMA), e se refletem em uma maior dinâmica no comércio, no ramo imobiliário. Segundo os dados levantados através dos questionários, 53,37% dos discentes acreditam que a presença institucional trouxe mudanças ao município, notadamente em uma melhor estrutura para oferta de educação pública de qualidade e abertura de perspectivas e oportunidades, e na oferta de qualificação profissional. Entretanto, não observamos investimentos da esfera pública municipal na melhoria de bens e serviços e promoção de ações conjuntas que beneficiassem toda a população.

Essa falta de investimento em bens e serviços para a comunidade tem reflexo na gestão dos *Campi*, uma vez que o acesso rodoviário precário ao município e povoados, a falta de transporte público na cidade, a pouca regularização do comércio, dentre outras carências afetam a gestão da Instituição, limitando as ações de ensino, pesquisa e extensão; tornando o deslocamento de servidores mais demorado, dificultando o acesso às populações das comunidades interioranas (áreas quilombolas, assentamentos e reservas indígenas); e desestimulando os servidores a permanecerem no município e desenvolverem projetos diversos.

Dessa forma, inferimos que a instalação de uma política pública federal carece de maior articulação com os poderes públicos locais constituídos, para permitir uma maior capilaridade das ações, visto que não se trata apenas de instalação e manutenção de um prédio, mas de uma estrutura educacional e humana, que nos permite abrir e ampliar o debate sobre a oferta com qualidade da educação nas diversas instâncias da federação.

No terceiro capítulo passamos a comparar de forma mais analítica os documentos que embasam a política no sentido de apreender como a

intencionalidade da lei fora absorvida na base da instituição. Analisamos o documento “Concepções e Diretrizes” enquanto o documento que delineia a orientação filosófica dos institutos ao lado da Lei 11.892/2008, que coloca a base estrutural da instituição. Nesse comparativo, indicamos a existência de alguns itens presentes na legislação que podem ser contraditórios em sua aplicabilidade, principalmente considerando o contexto capitalista em que estamos inseridos e as realidades locais.

Os documentos caracterizam a política pública com o caráter emancipatório e de inclusão social, baseando suas ações na interiorização das unidades, com o compromisso dos entes federados em articular ações; a oferta dos diversos níveis e modalidades de ensino visando promover a democratização do acesso ao ensino público de qualidade. Neste sentido, a proposta curricular defendida no documento deve buscar a superação da fragmentação do saber, característica do modelo hegemônico. Esse novo currículo deve exigir também um novo profissional docente, capacitado para possibilitar a integração e articulação dos conhecimentos, da ciência, da tecnologia e da arte, visando a verticalização e universalização do ensino.

Em nossa análise do modelo pedagógico executado verificamos que a forma aligeirada pela qual se realizou, mesmo sendo aquela historicamente possível, dadas as condições do quadro de forças hegemônicas; não permitiu o amadurecimento da concepção de currículo integrado, de formação comum, ampla e consistente, ou no dizer de Gramsci, de formação humanística, que tem o seu fundamento no trabalho, base da humanização do homem, enquanto aspecto que o distingue do caráter natural de sua existência. É por meio da atividade do trabalho que o homem modifica a realidade, modificando a sua existência e a si próprio, transformando a necessidade em liberdade. Nesse sentido, o trabalho é educativo, é proporcionador de experiências de aprendizado, transformando corpos e mentes.

A educação integrada, que não pode ser confundida com a educação politécnica, constitui-se como uma possibilidade de construção de uma formação mais plena, que contemple diversos aspectos a vida do homem, pois abrange

aspectos que o tocam em sua completude: a arte, a ciência, os valores, a tecnologia, uma vez que não se pode separar o “*homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2014,p. 53)

Entretanto, a pouca discussão desses princípios, somados à enxurrada de mudanças nos aspectos administrativos (multiplicidade de obras de construção e reformas; incremento da estrutura logística, que levou à necessidade de adaptação dos processos de compras de bens de consumo e duráveis, visando a celeridade e eficiência; aumento significativo de servidores, causando impacto na gestão de pessoas; adequação às exigências dos órgãos de controle e às metas do MEC, dentre outros) levaram a um processo de estagnação e/ou resistência de alguns setores a essas mudanças, bem como à acomodação ao modelo anterior de gestão que não estava atento às dimensões da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A acomodação também ficou explícita nos Planos de Cursos e currículos dos cursos integrados, que ainda não refletem as mudanças legais ocorridas na identidade institucional e na legislação da educação profissional, pois continuam referenciados no modelo das competências. Como pudemos verificar na análise, o discurso das competências, respaldado na lógica empresarial fortemente divulgada na década de 1990, ainda permanece vivo no referencial pedagógico dos docentes, talvez pela sua provável ligação com um determinado significado de habilidade técnica. Grande parte dos obstáculos na operacionalização do projeto pode ser atribuído à ausência de maior preparo e informação dos educadores a respeito do sentido das mudanças, à falta do necessário aprofundamento teórico/conceitual da proposta educacional e seus pressupostos, e de suas implicações práticas no seio da escola, à formação profissional. Essa falta de preparo é transferida para os alunos, que também encontram-se confusos sobre o currículo integrado, sua operacionalização e eficácia.

Sem uma identidade pensada, construída e cristalizada pela comunidade escolar, a instituição caminhou por longo tempo no limbo do que era e do que poderia ser (ou do que foi planejada para ser); apenas executando políticas e

programas de governo, buscando atingir metas, expandindo a rede física, mantendo-se dentro de um certo padrão de qualidade (quando comparada a outras escolas da rede pública) sustentada por um bom quadro de servidores. Sem conseguir afirmar sua identidade, não pode olhar para as possibilidades que se abriam ao caminhar, pois não sabia por onde andar.

Esse foi o primeiro entrave. A partir dele vieram a reboque todos os outros impasses. Sem identidade, não se podia planejar. A falta de planejamento administrativo foi transportada para o planejamento pedagógico. Planejar o quê e para quem?

Do ponto de vista pedagógico, a retirada dos entraves começou há pouco menos de quatro anos, com a formatação do Projeto Pedagógico Institucional. O documento procurou representar as concepções que embasam a nova institucionalidade, alinhadas ao tripé (ensino, pesquisa e extensão) e à gestão participativa, com o compromisso da valorização do profissional docentes. A partir desses pressupostos, a Instituição retoma os referenciais indicados na intencionalidade da política, voltados para a autonomia, a emancipação, a inclusão social, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, fomentadores de conhecimento científico, demarcando a natureza eminentemente pedagógica do IFMA.

Neste momento, a Instituição tem constituído grupos de trabalho para levar adiante a implementação do PPI, com estudos e discussões para promover a reformulação dos Planos dos Cursos Técnicos Integrados, visando a uniformização dos currículos e práticas pedagógicas e superação de problemas recorrentes acarretados pela política de avaliação dos cursos técnicos, principalmente a manutenção da “programação especial de estudos”.

Um dos grandes avanços nesse novo momento é a substituição da noção de competência por uma concepção que integre trabalho, ciência e tecnologia como princípios educativos. Essa retomada representa um grande desafio institucional, pois sinaliza uma mudança coletiva de rumos. Indica também a formatação de um

modelo de integralização do currículo, que (cor)responda às necessidades educativas dos alunos e aos embates históricos das comunidades que acolhem a instituição; que tenha presente que a escola é campo de lutas por uma nova hegemonia política e cultural, que mobiliza o conhecimento como ferramenta imprescindível de emancipação e autonomia.

A compreensão do social que nos permitem a concepção dialética da história e a noção de Estado ampliado, indica-nos que a fundamentação legal da política, que expressa determinados embates de grupos antagônicos, não pode ser relegada no processo de implementação institucional, em uma realidade de permanentes desafios e antagonismos.

Diante disso, o executar da política deve se dar por meio da participação coletiva, de intenso debate pelos sujeitos educacionais (pais, alunos, servidores) sobre os novos desafios colocados pela relação capital-trabalho, pelas lutas políticas, pelos desafios materiais do cotidiano da escola, e de como superá-los coletivamente a partir do referencial daqueles que sempre foram dominados.

Dessa maneira, vemos como fundamental que a Instituição avance mais na incorporação de sujeitos para os quais a intencionalidade da política pública dirige-se, considerando que os resultados até aqui levantados sugerem a importância e a urgência de garantir o acesso à educação de qualidade como possibilidade de abertura de alternativas, construção da noção de cidadania, elevação da auto estima, pela via do conhecimento.

Apreendemos o papel da gestão como fundamental para prover os recursos materiais, sem perder de vista o objetivo principal da instituição: a oferta qualificada de educação para a grande parcela da população que está à margem do seu direito.

Nessa direção, ressaltamos os avanços da gestão em termos de planejamento das ações, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional. Porém, quando confrontamos e avaliamos os resultados expostos nos Relatórios de Gestão, verificamos que muitas ações necessárias e prioritárias tem ficado ao longo da

estrada, sem serem concretizadas ou com resultados limitados, que não correspondem às metas estipuladas.

Analizamos as metas propostas no PDI 2014-2018 com os resultados expostos nos Relatórios de Gestão dos respectivos anos. Infelizmente, devido à falta de uniformidade na apresentação dos relatórios, não tivemos acesso aos resultados individualizados por Campus em cada ano. Por essa razão, a análise das metas deu-se de maneira geral e, sob alguns aspectos, a partir de dados retirados da base de dados do INEP comparamos com os dados institucionais presentes nos relatórios.

Priorizamos as ações que diziam respeito ao ensino, sem desconsiderar a relação com a pesquisa e a extensão. Constatamos que a Instituição alinhou suas metas ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), demonstrando harmonia com os objetivos quantitativos e qualitativos da educação nacional. Entretanto, as metas estão situadas em um intervalo temporal mais curto do que o Plano Nacional, qual seja; 2014 a 2018, o que pode ter comprometido sua realização.

Um dos aspectos inovadores da política pública de expansão da rede federal relaciona-se à preocupação em alinhar os cursos ofertados aos arranjos produtivos locais, na perspectiva de promover o desenvolvimento científico a partir das tecnologias sociais. O IFMA analisa que seus cursos técnicos cumprem essa prerrogativa, ao contrário do que pensam, em média, 60% dos docentes que avaliaram como sendo regular a ruim essa adequação. Acreditamos que essa análise relaciona-se à pouca absorção dos egressos no mercado de trabalho local, considerando-se o número pequeno de empresas no município e nas localidades circunvizinhas, o que obriga os alunos a procurarem emprego em outros Estados.

Os dados levantados sobre a meta de aumento de 50% do número de matrículas nos cursos técnicos revelaram um *déficit* considerável, o que coloca em risco a missão institucional de democratização e ampliação do acesso ao ensino médio integrado, e mais particularmente, do compromisso social diante da realidade do Maranhão, em que ainda temos um índice alto de jovens fora da escola. O descumprimento dessa meta afeta sobremaneira a concretização dos objetivos

referentes à escolarização de pessoas jovens e adultas, dentro de um programa específico como o PROEJA, planejado para incluir uma grande parcela da população adulta, através da educação. Mesmo considerando as dificuldades inerentes ao programa, já citadas no texto da tese, não podemos desconsiderar um certo preconceito em relação ao público atendido, poucas políticas institucionais que promovam a qualificação docente para atender às especificidades do público em questão, o que nos indica a falta de compromisso institucional em dar sustentação à política e compromete, de certa maneira, o atingimento de objetivo institucional no que tange a “contribuir para a inserção e reinserção dos trabalhadores no mundo do trabalho; promover a cidadania e inclusão social por meio da elevação da escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 2015, p. 5).”

Com relação ao PROEJA, a meta legal vem sendo atingida, mas é necessário investir em políticas institucionais que garanta o acesso e a permanência desse público, tendo em vista a baixa escolaridade da população maranhense nessa faixa etária.

Observamos o acréscimo expressivo das iniciativas voltadas à extensão, e em uma análise detalhada constatamos que tratam-se de ações que envolvem um quantitativo grande de pessoas, tais como exibição de filmes, mas que não representam uma ação social que impacte na qualidade de vida da população local e do entorno. Prova disso é que os docentes avaliaram que este é um ponto a ser melhorado na atuação da instituição, considerando essa intervenção como regular a péssimo. Se considerarmos os objetivos propostos para os Institutos no que tange à interiorização, retorno às comunidades atendidas, produção e incentivo às tecnologias sociais visando a solução de problemas, percebemos a necessidade de planejamento e ações efetivas, principalmente articulando os entes federados.

No que se refere ao cumprimento de metas das ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade observamos que as metas são bem claras quanto às populações e/ou grupos que devem ser alcançados (estudantes com deficiência, afrodescendentes, indígenas). Entretanto, os relatórios fazem menção à inclusão de mulheres em

situação de vulnerabilidade social, especialmente ligadas à execução do Programa “Mulheres Mil”. Percebe-se que não são explicitadas as políticas voltadas para esses grupos, e nem mesmo a instituição tem dados sobre quantitativos, acesso e permanência dos mesmos, indicando a urgência de implantação de programas específicos e compromisso institucional com essas populações. Apesar de constatarmos a preocupação com a contratação de profissionais especializados, e o acréscimo de jovens com deficiência que procuram os seletivos, encontramos dentre os Campi estudados somente o Campus Açailândia com uma estrutura montada para esse atendimento.

Além disso, o relatório não expõe de forma objetiva os motivos técnicos que inviabilizaram ou limitaram a consecução dessa meta, ou escamoteia os resultados a partir de atividades de segundo plano, o que nos indica inconsistência na operacionalização dos objetivos propostos.

A instituição vem investindo em aporte financeiro para a assistência estudantil que entendemos ser um fator crucial, mas não determinante para conter as altas taxas de evasão registradas no IFMA. Conforme verificamos na análise dos municípios, a grande maioria da população vive em condições de pobreza. Consequentemente, a maioria dos nossos alunos (71,99%) encontra-se nas duas primeiras faixas de renda, concentrando-se os mais velhos na primeira faixa de renda, ou seja, até um salário mínimo.

A partir desses dados, torna-se fundamental e urgente que sejam descobertas as causas da evasão, para que se planejem e definam ações de permanência dos alunos de baixa renda na escola, possibilitando o cumprimento da missão institucional.

Apesar do acréscimo do número de convênios com empresas, instituições científicas para estágios e cooperação técnica e transferência de tecnologia, observamos que o IFMA ainda tem um número muito pequeno de alunos encaminhados ao mercado de trabalho, bem como não desenvolve uma política planejada e sistemática de acompanhamento de egressos. Essa dificuldade foi

percebida logo na coleta de dados para entrevistas, pois os *Campi* não possuem dados de contato dos egressos, fato esse agravado pela realidade de que muitos deles saem dos município em busca de melhores condições de vida, emprego e/ou cursos superiores. Esse movimento é o esperado dentro dessa dinâmica; que os alunos sejam mobilizados a ampliar os seus horizontes, seja no município ou fora dele. Contudo, espera-se que a instituição busque mapear esse movimento, principalmente em localidades pequenas como as pesquisadas, tendo em vista aperfeiçoar a prática pedagógica, os estágios e currículos.

A análise documental foi complementada pelos resultados dos questionários e entrevistas realizadas com discentes, docentes e gestores, propiciando visão mais panorâmica da realidade dos *Campi* estudados, expostos no capítulo 4.

No perfil dos discentes, evidencia-se a disparidade entre gêneros, uma vez que mais mulheres encontram-se nas faixas de renda mais baixas, sendo 37,09% de mulheres contra 25,43% dos homens, reforçando as desigualdades sociais. A grande motivação para entrar na Instituição está relacionada ao reconhecimento da sua qualidade pelos mais jovens, e a chance de retomar os estudos, entre os mais velhos. Conforme vimos antes, o IFMA vem atendendo ao percentual mínimo de ofertas de matrículas na EJA, mas torna-se necessário contribuir de maneira mais incisiva com a ampliação dos índices de inserção do público adulto na escola, principalmente no que se refere à possibilidade da qualificação profissional e continuidade dos estudos para o nível superior. Observa-se nos dados amostrais que 82% dos egressos, na faixa de 20 a 29 anos, dão prosseguimentos aos estudos, constituindo-se um dado positivo quando se analisa a verticalização proposta pelos Institutos Federais.

Dentre os discentes 72,41% consideram que a formação recebida no IFMA teve grande influência para sua entrada no mercado de trabalho. E, corroborando a motivação de ir para uma escola pública de qualidade, está a expectativa de encontrar bons e capacitados professores, boa estrutura física e boa preparação para o ENEM, para conseguir melhorar de vida. Observa-se haver ainda a associação

entre elevação da escolaridade e melhoria das condições objetivas de vida, o que se daria pelo acesso ao emprego ou pela continuidade dos estudos.

Quando solicitados a avaliar alguns aspectos da instituição, os discentes mantêm avaliações entre Excelente e Bom, excetuados os aspectos relacionados à remoção de servidores e à aplicação dos conhecimentos teóricos à prática, e o envolvimento com a comunidade.

Esses itens impactam sobremaneira na consecução dos cursos integrados, pois a mudança frequente de servidores, sejam eles docentes ou técnicos-administrativos, impossibilita a continuidade de diversos projetos e implantação de ações junto à comunidade, que geralmente exigem tempo para aproximação, organização e manutenção do público alvo, para que se percebam resultados mais duradouros.

Outra questão inerente aos cursos integrados é o acompanhamento pedagógico dos alunos nessa fase final da educação básica, que nos Institutos Federais carrega a novidade de contemplar um currículo que não foi plenamente compreendido pela comunidade escolar quanto à melhor maneira de implementar e torná-lo mais eficiente, de modo a conjugar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos da vida, reconectando instrução e educação, conforme nos fala Gramsci (2014).

Neste sentido, quando pensamos em autonomia e conexão com a vida registramos que os jovens pesquisados revelaram que a grande contribuição do IFMA para as suas vidas foi agregar mais conhecimento, seguido da possibilidade de ter mais oportunidades e um futuro melhor.

Ressaltamos aqui a contribuição salutar do processo de interiorização do IFMA que, com todas as limitações e problemáticas levantadas, ainda consegue despertar os jovens para a busca do conhecimento.

Nessa jornada, uma peça fundamental é a atuação do profissional docente, a quem também procuramos ouvir nesse trabalho. Nos questionários eles explicitam seu anseio com uma maior aproximação da Instituição com a comunidade, visando articulações e parcerias para encaminhar soluções. Os docentes expressam suas

expectativas em ver o IFMA como fomentar de políticas que elevem a qualidade de vida, a partir da parceria com diversos segmentos da sociedade, através do desenvolvimento tecnológico.

Por outro lado, os profissionais mostraram-se bastante críticos na avaliação dos aspectos logísticos e materiais dos *Campi*, e indicaram preocupação com os acervos das bibliotecas, a aparelhagem e atualização dos laboratórios didáticos e a manutenção geral do prédio.

Apesar dos investimentos na rede física apontados nos relatórios de gestão, inclusive com reforma e ampliação de prédios em *Campi* da Fase 1, ainda temos uma Unidade que não tem sede própria, e aquelas que tem prédios próprios sofrem com problemas para manutenção e ampliação de salas, impactando na atividade fim, o ensino. De alguma maneira, a limitação do acervo das bibliotecas relaciona-se também à falta de espaço adequado para acomodação dos exemplares, de suporte técnico, etc.

Assim como os discentes, os docentes registraram que a Instituição deveria investir mais na socialização do conhecimento, a partir de ações de extensão e pesquisa, adequando seus cursos aos arranjos produtivos e promovendo a divulgação da ciência e da tecnologia.

Os dados podem nos indicar a tendência do corpo docente em aderir ao projeto dos Institutos Federais como referência de instituição propagadora da ciência e tecnologias sociais.

Os docentes acreditam que a Instituição promoveu mudanças nas vidas dos educandos, principalmente nos aspectos do amadurecimento pessoal, ampliação do senso crítico nos mais diversos âmbitos da vida, corroborando com a ideia da emancipação através do conhecimento da realidade em que está circunscrito.

Em um olhar macro, os docentes avaliaram que o processo de interiorização que possibilitou a oferta de educação pública de qualidade, aliada à qualificação profissional e à democratização do acesso ao conhecimento, constituiu grande trunfo

da expansão da Rede Federal no Maranhão, apesar da falta de planejamento e da infraestrutura precária das Unidades.

Esse movimento representa as contradições pelas quais passa a escola, enquanto organismo vivo que reflete o movimento histórico, as mudanças e permanências.

Isto posto, obtivemos algumas variáveis quantitativas e qualitativas que nos ajudaram a compreender esse processo de implantação dos Cursos Técnicos do IFMA, que quando comparado às intencionalidades e objetivos iniciais dos Institutos em geral, e dos objetivos institucionais, dadas as condições objetivas do IFMA, dão-nos conta de que houve avanços, mas que foram limitados ou minimizados pela falta de planejamento, pela pouca inserção social, pelo descompromisso com a manutenção da qualidade social, o que provavelmente interferiu em resultados mais promissores.

Não podemos ignorar o momento singular pelo qual passa a sociedade brasileira, de grande ameaça às instituições democráticas e ao Estado de direito. A política pública que avaliamos nesse trabalho foi instaurada por um governo democrático popular, que foi destituído por força de um golpe midiático-jurídico-parlamentar, no qual se construiu ideologicamente a imagem de seus agentes políticos como verdadeiros usurpadores da *"res publica"*, colocando novamente no governo aqueles que possuem uma visão diametralmente oposta em relação ao modelo de sociedade, da educação profissional e de sua função social, visão já explicitada nas reformas aprovadas e, entre elas, a propagada "reforma do ensino médio".

Diante desse novo momento de embates políticos, econômicos e de classes, o modelo emancipatório dos Institutos Federais passa a ser ameaçado e atacado à maneira neoliberal: corte de recursos e sucateamento.

O momento, portanto, é de resistência, de luta, e de reafirmação do modelo, a partir da sedimentação e consolidação das unidades, da aproximação e envolvimento com as comunidades do entorno, a consolidação de projetos de pesquisa e extensão, e

principalmente, a cristalização da instituição como promotora de justiça social, desenvolvimento científico e inclusão social, conforme indica a sua formatação legal.

Necessário se faz o resgate da escola criadora e humanista de Gramsci que não pode ser confundida com escola de “inventores e descobridores”, de uma obrigatoriedade de inovação e originalidade, mas de autonomia na busca do conhecimento. Essa autonomia é própria daqueles que já atingiram um certo amadurecimento moral e intelectual, valores fundamentais do humanismo; amadurecimento que é fruto da participação ativa dos diversos segmentos institucionais. É preciso que a instituição se torne da comunidade; envolva-se com a comunidade, retirando-lhe o traço elitista bastante característico do antigo CEFET, no qual o ensino de qualidade era visto apenas como promotor de acesso ao ensino superior de um grupo privilegiado.

Em meio à harmonia de vozes, destacamos um avanço significativo: a constatação da ampliação do conhecimento dos alunos, vislumbrada também por uma mudança nos aspectos morais e éticos e no reforço da noção de cidadania, na ampliação das perspectivas e na elevação da escolaridade de faixas da população que antes não tiveram oportunidades. O que nos instiga a pensar sobre o papel que essas escolas poderiam ter se abandonassem as atribuições de instituições reformistas ou reformadoras, para assumir aquelas que incluíssem efetivamente as pessoas em processos conscientes de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, Ago.2001
- ALVES, Luiz Roberto, Sá, José de. **Políticas Integradas de Governança: participação, transparência e inclusão social**. São Bernardo do Campo(SP): Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- AMORIM, Monica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. ed rev. e ampl.São Pulo: Boitempo, 2009.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed., São Paulo: Cortez,2011.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de Araújo. **Políticas Educacionais e Estado Federativo**: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.
- ARAÚJO, Jair Jonko. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Desenvolvimento Regional Brasileiro e Políticas federais no Governo Lula. In: SADER, Emir(org.). **Lula e Dilma**: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. Rio de Janeiro: FLACS; São Paulo;Boitempo,2013.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.
- BOBBIO, Norberto; et al. **Dicionário de Política**.9 ed. Brasília (DF): Ed UNB, 1997,2v.
- BOITO, Jr. Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO, Jr. Armando; GALVÃO, Andréia (orgs.). **Política e Classes Sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.p. 67-104.
- BOITO, Jr. Armando. **O lulismo é um tipo de bonapartismo?** Uma crítica às teses de André Singer. Crítica Marxista, n.37, p.171-181, 2013.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo/USP: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar (PLC) 4.183/2004a** . Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=0B57D08571C575BAAB7581F8A8D32C5E.node1?codteor=300209&filename=Avulso+-PL+4183/2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei (PL) 3.775/2008a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016a. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009a. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mapa da educação profissional no Brasil**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília (DF): CGEE, 2015a. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf. Acesso em 04 ago. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Educação. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate: **Inclusão Produtiva urbana; o que fez o PRONATEC/Bolsa Formação entre 2011-2014**. Montagner, Paula; Muller, Luiz Herberto (orgs). Brasília: DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22

191-caderno-de-estudos-24-inclusao-produtiva-urbana-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04/08/2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Termo de Referência para a Política Nacional de apoio ao desenvolvimento de arranjos produtivos locais**. Brasília(DF), 2004b. Sítio do Observatório Brasileiro de Arranjos Produtivos Locais. Disponível em: http://portalapli.ibict.br/menu/itens_menu/apls/termo_referencia.html. Acesso em mai. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999** de 05 de outubro de 1999a. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer142004.pdf. Acesso em jan. 2015

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no. 14/2004** de 05 de maio de 2004c. Autoriza as Escolas Técnicas Federais a ofertarem Cursos Superiores de Tecnologia em caráter experimental. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE-CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as

Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto no 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de mar. 2005a. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012c. Seção 1, p. 98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012d. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília. [2007?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL, Ministério da Educação-Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e propostas**: Anais. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007b**. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFET. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 116 de 31 de março de 2008b**. Divulga a relação de propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº. 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf. Acesso em jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ed. Brasília:DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11/08/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento Base. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes**: Institutos Federais de Educação,Ciência e Tecnologia:. Brasília, DF, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**- períodos letivos 2009 e 2010. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download%alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação à Distância. **Edital de Seleção nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC**. Disponível em: http://www.cepe.cefetmg.br/galerias/Arquivos_CEPE/Documentos/Processo_2201_2012_64_edital.pdf. Acesso em mar.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014d.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade- ICMbio. Disponível em: www.icmbio.gov.br. Acesso em nov.2017.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem Presidencial nº 604/2008** de 13 de agosto de 2008d. Nos termos do § 1º do art. 64 da Constituição, solicita que seja atribuído o regime de urgência, ao Projeto de Lei nº 3775, de 2008, que "Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências", encaminhado

ao Congresso Nacional com a Mensagem nº 513, de 2008. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_requerimentos?idProposicao=405479. Acesso em mar.2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208** de 17 de Abril de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1242966/mod_resource/content/1/Decreto_2208_de_1997.pdf. Acesso em 22 jul. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 5.225 de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 2004e. Seção 1, p.5. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-norma-pe.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de Junho de 2005c, que institui o PROEJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.480**, de 13 de Julho de 2006a, que trata do PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**- Ministério da Educação, Institutos Federais. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. 9 ed rev e ampl. Brasília(DF), 201b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.598** de 01 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em 13 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.773** de 09 de maio de 2006b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 8.268** de 18 de Junho de 2014c. Altera o Decreto 5.154. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em 15 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007d. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.095** de 24 de abril de 2007e. Estabelece diretrizes para o processo de integração federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 4.024** de 20 de dezembro de 1961, . Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em jul.2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 7.863** de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L7863.htm. Acesso em 26 mai 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.711** de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm. Acesso em 26 mai 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Trata do Plano Nacional de Educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em Abril/2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.677** de 25 de junho de 2012e. Dispõe sobre cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito das Ifes e dá outras providências. Acesso em abril/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.097** de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em 13 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.180** de 23 de setembro de 2005a. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o

Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho –CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.184** de 07 de outubro de 2005f. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Acesso em abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.892** de 29 de dezembro de 2008e. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 05 jun 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.741** de 16 de julho de 2008f. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em 05 jun 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.784** de 22 de setembro de 2008g. Dispõem sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos de diversas carreiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em 05 jun 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014e. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 16 fev. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão TCU nº 2.267/2005g Interessado: Tribunal de Contas da União - TCU. Relator: Benjamin Zymler. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/juris/SvlHighLight?key=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d3236333235&sort=RELEVANCIA&ordem=DESC&bases=ACORDAO-COMPLETO;&highlight=&posicaoDocumento=0&numDocumento=1&totalDocumentos=1>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Decisão Normativa nº 127, de 15 de maio de 2013. Dispõe acerca das unidades jurisdicionadas cujos dirigentes máximos devem apresentar relatório de gestão referente ao exercício de 2013, especificando a organização, a forma, os conteúdos e os prazos de apresentação, nos termos do art. 3º da Instrução Normativa TCU nº 63, de 1º de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 maio 2013. Disponível em:

<<https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Normativos.faces?anoDocumento=2013&numeroDocumento=127>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving Word-Class Education in Brasil: the next agenda**. Washington-DC: BIRD-Word Bank, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEMENT0Achieving0World0Class0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05/05/16.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas(SP): Mercado das Letras, 2016.

CASTELL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 12 ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. Edital nº 4, de 3 de março de 2008. Processo Seletivo aos cursos da educação profissional técnica de nível médio, nas formas integrada e subsequente ao ensino médio e ao curso do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos-PROEJA/2008, para a unidade de Ensino Descentralizada de São Luís. São Luís, 2008f.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. Edital nº 38, de 1º de dezembro de 2008. Processo Seletivo Unificado aos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. São Luís, 2008g.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2008**. São Luís, 2009a.

CHARLOT, Bernard. **Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes**. Educação, Sociedade & Culturas.n.22, 2004. p. 9-25.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIÊNCIA HOJE. **Guseiras na Amazônia**: perigos para a floresta. Disponível em: http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/191/n/guseiras_na_amazonia:_perigo_para_a_floresta. Acesso em 10 abr.2018.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Carreira e Trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2106. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2016.

COSTA, Wagner Cabral da. **Do “Maranhão Novo” ao “Novo Tempo”**: a trajetória da Sarney no Maranhão. Mimeo. São Luis, 1997.

_____. **Novo Tempo/ Maranhão Novo**: quais os tempos da oligarquia?. mimeo. São Luís, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Gramsci**: Um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.) **A pesquisa em Trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Campinas (SP): Alínea, 2012.

FERRETTI, Celso. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), vol.25, n.87, p.401-421, mai-ago.2004.

_____. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica**. Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, vol.7, suplemento, p.105-128, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/06.pdf>. Acesso em julho 2016.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, 107-127. Set./dez., 1986

FILHO, Samuel Brasileiro. **Trabalho, Educação e reconhecimento: uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado**. 2013. 286f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

FRANÇA, Robson Luiz de (org.). **Educação e Trabalho**: políticas públicas e formação para o trabalhador. Campinas (SP): Alínea, 2010.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de Sociologia do Trabalho**. Trad. Octávio Mendes Cajado, São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1973. vol.1

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

----- . **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

----- . Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia M.W.(orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FioCruz Editora, 2006. p.241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.(orgs) **Ensino médio : ciência, cultura e trabalho**. Brasília(DF) : Ministério da Educação, 2004.

----- . **A formação do cidadão produtivo**. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília (DF): INEP, 2006.

----- ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Modalidades de terras indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em Jan. 2018.

GENTILI, Pablo; SILVA. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2013.

----- ; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis (RJ), 2001.

----- ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil**. In: SADER, Emir (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-262.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez: 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Trad.Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

----- . **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

----- . **Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo. jornalismo**. Vol 2., 7 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

----- . **Americanismo e Fordismo**. Trad: Gabriel Bogossian, São paulo: Hedra, 2008.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HANDFAS, Anita. **Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador**. In: FRIGOTTO, F.; CIAVATT, M. A formação do cidadão produtivo.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João, et al. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): 1994, p. 128-137.

HIRATA, Helena. **Capitalismo de Estado**. Disponível em: <http://revistas.usp.br/discurso/article/viewFile/37881/40608>. Acesso em 22/03/17.

INFOMET. **Aços e Ligas: aço- processos de fabricação**-Processo siderúrgico. Disponível em: <http://www.infomet.com.br/site/acos-e-ligas-conteudo-ler.php?codConteudo=234>. Acesso em: 07 jun 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em jun. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: 2009-2013**. São Luís, 2009i.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: 2014-2018**. São Luís, 2014d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n.º 37, de 12 de novembro de 2010. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2010a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n.º 38, de 26 de setembro de 2011. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2011a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n.º 39, de 24 de agosto de 2012. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n.º 50, de 29 de outubro de 2012. Processo Seletivo Público

unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2012b. Disponível em: www.ifma.edu.br. Acesso em mai/2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n° 23, de 26 de agosto de 2013. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2013a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n° 35, de 11 de agosto de 2014. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio (com anexos e retificações). São Luís, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n° 30, de 10 de agosto de 2015. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2015a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Edital n° 04, de 29 de janeiro de 2016. Processo Seletivo Público unificado do IFMA aos cursos da educação profissional Técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. (com anexos e retificações). São Luís, 2016a.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão**, exercício 2007. Brasília (DF), 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Alimentos**. Açailândia, 2009a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Alimentação Escolar na Modalidade EJA**. Açailândia, 2009b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Automação Industrial**. Açailândia, 2010b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletromecânica**. Açailândia, 2009c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletromecânica na Modalidade EJA.** Açailândia, 2009d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Florestas.** Açailândia, 2010c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, na modalidade EJA.** Açailândia, [201-?].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Açailândia. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Metalurgia.** Açailândia, 2010d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Buriticupu. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Administração.** Buriticupu, 2008a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Buriticupu. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Agronegócios.** Buriticupu, 2008b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Buriticupu. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica.** Buriticupu, 2013b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Buriticupu. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Informática.** Buriticupu, 2013c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Buriticupu. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Vendas, na modalidade EJA.** Buriticupu, 2008c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eventos.** São Luís, 2008d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eventos na Modalidade EJA.** São Luís, 2008e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eventos na Modalidade EJA.** São Luís, 2016b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Artes Visuais**. São Luís, 2010e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Lazer**. São Luís, 2011b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Manutenção de Máquinas Industriais**. São Luís, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus São Luís Centro Histórico. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente**. São Luís, 2011c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Santa Inês. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Administração, na modalidade EJA**. Santa Inês, [20--?].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Santa Inês. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Edificações**. Santa Inês, 2009e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Santa Inês. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica**. Santa Inês, 2012c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Santa Inês. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletromecânica**. Santa Inês, 2012d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Santa Inês. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Logística**. Santa Inês, 2009f.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Biocombustíveis**. Zé Doca, 2009g.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Biocombustíveis**. Zé Doca, 2010f.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Análises Químicas**. Zé Doca, 2009h.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Análises Químicas**. Zé Doca, 2010g.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Secretaria Escolar, na modalidade EJA**. Zé Doca, 2009i.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Campus Zé Doca. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Secretaria Escolar, na modalidade EJA**. Zé Doca, 2010h.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Orientações para elaboração de Planos de Cursos Técnicos do IFMA**. São Luís, 2015b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Luis, 2016c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2009**. São Luís, 2010i.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2010**. São Luís, 2011d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2011**. São Luís, 2012e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2012**. São Luís, 2013d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2013**. São Luís, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2014**. São Luís, 2015c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2015**. São Luís, 2016d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2016**. São Luís, 2017b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. Resolução nº 86, de 2011. Sistemática de Avaliação dos Cursos Técnicos do IFMA. São Luís, 2011e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. Resolução nº 75, de 2013. Estatuto. São Luís, 2013e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. Resolução nº 30, 2014. Regimento. São Luís, 2014c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. Resolução nº 64, de 5 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Regulamento da Política de Assistência ao Educando do IFMA. São Luís, 2014e.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS- IMESC. **Situação Ambiental da Ilha do Maranhão**. São Luís: IMESC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados> Acesso em junho 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados> Acesso em 25/09/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, p.15-39, Abr.2000.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%Kuenzer_1.pdf. Acesso em abril 2014.

LAIA, Maria da Glória Santos. **O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva de rede de política pública**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.2, p.269-301, jul-dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379/9975>. Acesso em julho 2016.

_____. **Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas**. Revista Educação em questão, Natal, v.51, n.37, p.195-223, jan-abril.2015. Disponível em : <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177/5303>. Acesso em julho 2016.

_____. **A Universidade Tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, p.349-380. Jul.dez./2005.

_____.
LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.(orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2005

_____. (org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada as Ciências Humanas**. 11 ed. São Paulo: Pearson, 2012.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOPES, Alice C. Lopes; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Disciplinas e Integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2 ed. rev. Campinas (SP): Alínea, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Versão e-book.

MARANHÃO, Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação 2013**. São Luís, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/ma_pee.pdf. Acesso em 09/08/16.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Lisboa: Editorial Avante/ Edições Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 03/04/2018.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro 1, vol 1. 30 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos- Filosóficos de 1844**. Trad. José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MELO, Rurióon Soares. **Sentidos da emancipação**: para além da antinomia revolução *versus* reforma. 2009. 221p. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MILANEZ, Bruno; SCOTTO, Gabriela; SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de; BOSSI, Dário; KATO, Karina. **Injustiça Ambiental, Mineração e Siderurgia**. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (Org.). **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013. p. 175-205. Disponível em: <http://www.gedmma.ufma.br/?p=576>. Acesso em jul. 2017.

MOLL, Jaqueline (et all). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **Ideologia e Intelectuais em Gramsci**. In: Revista Educação e Sociedade. Ano I, n.1, set. 1978. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp e Cortez&Moraes, 1978.

_____. **A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional**. In: Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n.3, p.107-117, jan./jul.1998.

_____. **O que há de novo na educação profissional no Brasil**. Trabalho e educação. Belo Horizonte, n.8, jan-jun/2001. Disponível em:<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1662/1257>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. Ensino Médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: Bruno , L .(org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas:1996, p. 124-145

_____. (coord.) **Diagnóstico da Formação profissional**: ramo metalúrgico (Introdução). São Paulo: Artchip, 1999.

_____. Instrução “popular” e Ensino Profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (orgs.) Brasil 500 anos: **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EdUSP, 2001.

_____. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, Dagmar;AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília (DF): Plano Editora, 2002.

_____; NETO, Sebastião Lopes. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos**: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. In: Revista Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, v.26,n.93,p.1435-1469,set.-dez.,2005.

_____. **A educação de jovens e adultos de qualidade**: regime de colaboração e sistema nacional de educação. In: Revista Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação: Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set., 2013.

_____. **O ensino médio e as comparações internacionais**: Brasil, Inglaterra e Finlândia.In: Revista Educação e Sociedade.Revista de Ciências da Educação: Campinas, v. 38, n. 139, p.405-429, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, Ensino Médio e educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas (SP): Papirus, 2012.

_____. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas(SP):Mercado das Letras,2013.

_____; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e Formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015, p. 1057-1080.

NAVILLE, Pierre. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Librairie Marcel Riviere Et Cie, 1956.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez,2006.(Biblioteca básica de Serviço Social, vol.1)

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas (SP): Alínea, 2016.

_____. **A Escola de Gramsci**. 4 ed.So Paulo: Cortez, 2010

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/1620>. Acesso em: 15/02/2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: Revista Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação. Campinas, v.36, n.132, p. 625-646, jul.-set.,2015.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**.São Paulo: Boitempo, 2003. Versão eletrônica.

OLIVEIRA, Ramon de.(org.) **Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate**.Campinas (SP): 2012; 1 reimpr.: 2014.

OTRANTO, Celia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**: novos caminhos da educação superior. Mimeo. 2010. Disponível em: www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf. Acesso em fev. 2016.

_____. **A política de educação profissional do governo Lula**. mimeo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/A_Politica_Ed_Profissional_Gov_Lula1.doc. Acesso em fev. 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (orgs.) **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekné, 2012.

_____. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para um educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Parem de me preparar para o trabalho. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2 ed. Rio de Janeiro: EPSSJV, 2009

POCHMANN, Márcio. **Políticas sociais e padrões de mudança durante o governo Lula.** SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011

_____. **Nova classe média? : o trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder ,o socialismo.** 4 ed. São Paulo: Paz e terra/Graal, 2000.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA DESENVOLVIMENTO. INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E APLICADA-IPEA. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/maranhao. Acesso em jan 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010

ROCHA, Juliana Macedo. **Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011).** 2011. 276f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Campinas(SP): Papyrus, 1997.

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

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** São Paulo: Artmed, 2013.

- _____. **El curriculum: una reflexion sobre la práctica**. 10 ed. Madrid(Espanha), 2013.
- SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma: dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO; São Paulo: Boitempo, 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura. **O Estado e os modos de produção do poder social**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/10916>. Acesso em 22/03/17.
- SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise do projeto do MEC**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1231 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, maria Jose Dozza.(orgs.). **Marxismos(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed UEPG, 2016
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SECCO, Lincoln. **Gramsci e a revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SILVA, Deise Rosálio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento de Antonio Gramsci**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2010. 267p.
- SILVA, Joana; ALMEIDA, Rita; STROKOVA, Victoria. **Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: uma agenda de competências e empregos**. Washington, DC: Word Bank, 2015.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2 ed. Ampl. São Paulo: Veras, 2013.
- SILVA, Mônica Ribeiro da Silva (org). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.
- SILVEIRA, Zuleira Simas da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- _____; Loureiro, Isabel (orgs.). **As contradições do Lulismo: a que ponto chegamos**. São Paulo: Boitempo, 2016. Versão e-book.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 30/05/2016.

STOER, Stephen R; MAGALHÃES, Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez: 2004.

TELLO, César (coord.y comp.). **Epistemologias de la política educativa:** posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

_____; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

TOMMASI, Livia de; Warde Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio.(orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2 ed.São Paulo: Cortez,1996.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. **Escola e Emancipação:** o currículo como espaço-tempo Emancipador. 2006. 369 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/8690>. Acesso em: 07/06/2016

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo:Gente/Edusp:2004.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília (DF): Plano Editora, 2002.

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos discentes

PESQUISA – IFMA – ALUNOS

1. Idade

- ☐ 15-19 ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40 anos ou mais

2. Sexo

- ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Cidade e Estado de nascimento

4. Qual das seguintes alternativas melhor descreve sua situação profissional atual:

- ☐ Desempregado, procurando emprego
☐ Desempregado, NÃO procurando emprego
☐ Empregado, com carteira assinada ou funcionário público
☐ Empregado, sem carteira assinada
☐ Autônomo
☐ Aposentado
☐ Tem algum tipo de debilidade física que o impede de trabalhar

5. Caso esteja trabalhando, qual a sua principal ocupação

6. Quantas horas você trabalha por dia?

Caso não tenha um número de horas fixo, considere a média diária.

7. Se já concluiu o curso, quanto às experiências de trabalho que você tem (ou já teve):

- ☐ Ainda não conclui o curso
- ☐ Considero que ter o diploma do IFMA foi fundamental para ter acesso ao mercado de trabalho, dentro da área do Curso.
- ☐ Considero que ter o diploma do IFMA foi fundamental para ter acesso ao mercado de trabalho, em qualquer atividade.
- ☐ O diploma do IFMA contribuiu em parte para meu ingresso no mercado de trabalho
- ☐ Estou trabalhando em área diferente do Curso, pois na cidade não existem empresas que absorvam profissionais com a minha formação.
- ☐ Apesar de não ter concluído o curso, os conhecimentos recebidos me ajudaram no mercado de trabalho
- ☐ Ter feito o curso no IFMA não me ajudou em nada. Continuo desempregado até o momento.
- ☐ Mesmo não trabalhando na área do Curso, considero que minha formação ajudou bastante a estar no mercado de trabalho.

8. Se você já concluiu o curso, como sua passagem no IFMA influenciou a continuidade nos estudos?

- ☐ Ainda não conclui o Curso
- ☐ Eu somente conclui o Curso e não prossegui meus estudos.
- ☐ Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior da mesma área, no próprio IFMA
- ☐ Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior da mesma área, em outra Instituição
- ☐ Eu prossegui meus estudos em um Curso Superior em uma área diferente.
- ☐ Não me senti motivado a prosseguir os estudos.

9. Renda Familiar

Considere aqui a soma das rendas de todos da família.

- ☐ Até R\$ 788,00
- ☐ De R\$ 788,00 a R\$ 1.576,00
- ☐ De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
- ☐ De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
- ☐ Acima de R\$ 7.880,00

10. Quanto a sua participação em entidades sindicais, politico-partidárias, culturais

Você pode marcar mais de uma opção

- ☐ Não participo
- ☐ Frequento entidade religiosa
- ☐ Sou filiado a partido político
- ☐ Sou filiado/ativista de sindicato de classe
- ☐ Participo de Associação de Moradores, Clube de Mães ou Grupo de Jovens
- ☐ Atuo em entidades beneficentes e/ou de voluntariado
- ☐ Outra

11. Qual o Curso Técnico Integrado que você está cursando ou já cursou?

☐ Administração	☐ Eletromecânica
☐ Agroecologia	☐ Eletrotécnica
☐ Agronegócio	☐ Informática
☐ Alimentos	☐ Logística
☐ Análises Químicas	☐ Meio Ambiente
☐ Biocombustíveis	☐ Secretaria Escolar
☐ Contabilidade	☐ Segurança do Trabalho
☐ Edificações	☐ Serviço Público
☐ Eletroeletrônica	☐ Vendas

12. Em que ano você ingressou (iniciou) o seu curso integrado:

13. Em que ano você concluiu ou abandonou o seu curso:

Se você ainda está cursando, digite "Cursando"

14. Você conheceu o Projeto do seu curso?

Marque a resposta que melhor descreve sua realidade

- ☐ Sim
☐ Sei que o curso tinha um projeto, mas nunca tive acesso.
☐ Eu nunca soube da existência do projeto de Curso.
☐ Sei que o curso tem um projeto, mas sempre estava sendo reformulado.
☐ Solicitei à Coordenação, mas nunca foi atendido
☐ Não, por outras razões

15. Quanto à finalização do curso, a situação é:

- ☐ Cursando ☐ Concluído ☐ Trancado ☐ Abandonado

16. Marque as alternativas que melhor descrevem suas motivações para ingressar no IFMA:

- ☐ A vontade de deixar o trabalho na roça.
☐ A Escola é reconhecida pela qualidade de ensino, bons professores e laboratórios.
☐ A chance de retomar os estudos, depois de anos fora da escola.
☐ Os cursos me pareciam interessante e atuais.
☐ Ter mais chance de conseguir um emprego e melhorar de vida.

☐ Terminar os estudos, pois no meu município/povoado não tinha escola de Ensino Médio.
☐ Incentivo dos meus pais
☐ Eu não precisava me deslocar para um local muito distante para frequentar a Escola.

☐ Fazer um bom Ensino Médio para ter condições de ingressar no Ensino Superior.

17. O IFMA atendeu suas expectativas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

18. Considerando as afirmativas abaixo, indique o que você esperava encontrar ao ingressar no IFMA:

Considere (1) um baixo grau de expectativa e (5) um alto grau de expectativa.

1 2 3 4 5

Ter bons professores com domínio de conteúdo e boa didática, o que podia me proporcionar mais conhecimento.

Encontrar boa estrutura física e de laboratórios.

Ter boa preparação para o ENEM/Vestibular e melhorar de vida.

Ter boa preparação profissional e trabalhar como autônomo.

Ter boa formação profissional e conseguir emprego em uma grande empresa.

Ter acesso a internet e à tecnologia em geral.

Que os conhecimentos obtidos pudessem ajudar a melhorar meu Município/povoado.

19. Avalie agora os aspectos humanos e acadêmicos.

E = Excelente

Ru = Ruim

In = Inexistente

B = Bom

P = Péssimo

N = Não tenho como avaliar

Re = Regular

E B R R P In N
x e u

Quantitativo de professores para os cursos ofertados.

Quantitativo de técnicos administrativos para desenvolver as atividades.

Qualificação dos servidores (docentes e técnicos administrativos)

Rotatividade do quadro de servidores causada por remoções/substituições

Assistência Estudantil(Bolsas,monitoria,apoio ao aluno)

Acompanhamento pedagógico aos alunos

Encaminhamento a Estágios e Empregos

Aplicação dos conhecimentos teóricos à prática (dentro e fora da escola)

Envolvimento com a comunidade(projetos,parcerias,convênios)

20. A chegada do IFMA promoveu alguma mudança no município?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

21. Se você respondeu SIM à pergunta anterior, quais as mudanças observadas?(sociais,políticas e/ou econômicas)

Se a pergunta não se aplica, escreva "X"

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos docentes

PESQUISA – IFMA – DOCENTES

1. Qual a sua idade (em anos)

2. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

3. Cidade e Estado de nascimento

4. Área de conhecimento

(Informe a área e a sub-área, ex: Ciências Humanas - Filosofia)

5. Habilitação da Graduação:

Caso tenha mais de um Curso de Graduação, considerar aquele para o qual fez concurso ou se habilitou para o IFMA.

6. Curso de Pós-Graduação

Considere o maior grau de formação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-Doutorado

☐ Outra

7. Tempo geral de docência

Informe o tempo em anos e meses se precisar (Ex1: 6 meses; Ex2: 2 anos e 6 meses)

8. Tempo de docência no IFMA:

9. Regime de trabalho

- ☐ 20 horas
 ☐ 40 horas
 ☐ Dedicação exclusiva
 ☐ Outra

10. Renda

Considere aqui a soma das rendas de todos da família.

- ☐ Até R\$ 880,00
☐ De R\$ 880,00 a R\$ 1.760,00
☐ De R\$ 1.760,00 a R\$ 3.520,00
☐ De R\$ 3.520,00 a R\$ 8.800,00
☐ Acima de R\$ 8.800,00

11. Carga horária média (horas-aula) desenvolvida durante o último ano letivo

Caso não esteja mais no Campus pesquisado, considere o último ano trabalhado no referido Campus.

12. Quanto a sua participação em entidades sindicais, politico-partidárias, culturais

Você pode marcar mais de uma opção

- ☐ Não participo
☐ Frequento entidade religiosa
☐ Sou filiado/ativista de sindicato de classe
☐ Sou filiado a partido político
☐ Atuo em entidades beneficentes/ou de voluntariado
☐ Outra

13. Marque as alternativas que melhor descrevem suas motivações para ingressar no IFMA

Você pode marcar mais de uma opção

- ☐ Estabilidade

- ☐ Remuneração
- ☐ Plano de carreira
- ☐ A possibilidade de crescer profissionalmente e estar em constante aprendizagem (formação em serviço)
- ☐ Estudei aqui (ou na Escola Técnica/CEFET) e sempre tive o sonho de ser professor da Instituição.
- ☐ A possibilidade de desenvolver pesquisa científica e projetos de extensão
- ☐ Ter a comodidade de trabalhar em meu Município.
- ☐ Possibilidade de lecionar em diferentes níveis de ensino e modalidades de ensino.
- ☐ Poder contribuir, através da educação pública de qualidade, para o crescimento das pessoas.

14. Considerando as afirmativas abaixo, indique o que você esperava encontrar ao ingressar no IFMA

Considere (1) um baixo grau de expectativa e (5) um alto grau de expectativa.

1 2 3 4 5

Gestão Institucional democrática e eficiente.

Remuneração compatível às exigências e responsabilidades da carreira docente.

Escola equipada com bons laboratórios e recursos didáticos adequados à prática docente e ao desenvolvimento de pesquisas.

Plano de Carreira que valorizasse o servidor público.

Compromisso institucional com o desenvolvimento regional.

Possibilidade de desenvolver projetos com a comunidade intra e extra-escolar.

Oportunidade de capacitação e crescimento profissional.

Curriculos que valorizassem a prática em detrimento da teoria.

Instituição comprometida com a educação pública de qualidade.

15. Você conhece o documento "Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais", elaborado pela SETEC/MEC?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Já ouvi falar

16. Se respondeu SIM à questão anterior, como você relaciona esse Documento com a atuação do

IFMA?

17. Como você entende que deve ser a atuação do IFMA nos municípios?

18. Avalie os aspectos logísticos e materiais do Campus

E = Excelente

B = Bom

Re = Regular

Ru = Ruim

P = Péssimo

In = Inexistente

N = Não tenho como avaliar

E	B	R	R	P	I	N
x		e	u		n	

Aparelhagem e atualização dos laboratórios didáticos

Salas de aula (conforto térmico,mobiliário,etc)

Laboratórios de informática(equipamentos,programas)

Biblioteca (qualidade e quantidade do acervo adequada aos cursos ofertados)

Aspecto geral do prédio e sua manutenção

Recursos didáticos disponíveis para o professor

Serviços de apoio administrativo

19. Avalie os aspectos humanos e pedagógicos do Campus.

E = Excelente

B = Bom

Re = Regular

Ru = Ruim

P = Péssimo

In = Inexistente

N = Não tenho como
avaliar

Ex B R R P In N
e u

Adequação dos Cursos ofertados aos Arranjos produtivos locais

Quantitativo de professores para os cursos ofertados.

Quantitativo de técnicos administrativos para desenvolver as atividades.

Investimento institucional na qualificação dos servidores (docentes e técnicos administrativos)

Rotatividade do quadro de servidores causada por remoções/substituições

Condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência

Acompanhamento pedagógico aos docentes

Desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Ações de divulgação da ciência e tecnologia.

Envolvimento com a comunidade(projetos,parcerias,convênios)

Remuneração docente

Compromisso com a mudança da realidade local.

Gestão Institucional

20. A atuação do IFMA promove/promoveu alguma mudança na vida dos educandos?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei responder

21. Se você respondeu SIM à pergunta anterior, quais as mudanças observadas?(pessoais,sociais,culturais,políticas e/ou econômicas)

22. Considerando a expansão do IFMA, como você o avalia a efetivação dos objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),principalmente com relação ao Campus?

23. Indique três aspectos positivos da expansão do IFMA

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista com Diretores de Campus

- 1- Dentre tantos municípios maranhenses carentes de boas Escolas, quais fatores definiram a instalação do IFMA nesse município?
- 2- Quais os outros municípios/povoados circunvizinhos atendidos pelo IFMA?
- 3- Quais os critérios para escolha dos cursos e quais os primeiros implantados?
- 4- Houve alterações na oferta de cursos? Caso positivo, quais e por quê?
- 5- Quais os principais desafios logísticos/ materiais/humanos para a instalação do IFMA?
- 6- Como foi constituída a primeira equipe de servidores? (quantitativo/areas de conhecimento/serviços)
- 7- Sabemos que o IFMA carrega em sua “marca” toda a tradição da antiga Escola Técnica do Maranhão. Como isso se reflete na comunidade? Quais as expectativas?
- 8- Você considera que houve alguma mudança estrutural na instituição quando da transformação do CEFET para IFMA? Quais?
- 9- Qual o perfil dos alunos atendidos pelo IFMA?
- 10- Quais os principais projetos didáticos desenvolvidos na Escola?
- 11- Em termos de assistência estudantil, quais são os projetos desenvolvidos e quantos alunos atende?
- 12- O Campus desenvolve projetos com a comunidade? Quais seus principais objetivos e conquistas?
- 13- É possível observar mudanças no município e comunidades próximas com a chegada do IFMA? Quais?
- 14- Quais os principais desafios enfrentados pela Instituição atualmente?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para Reitor/ Pró-Reitores

- 1- Qual o cenário político do Brasil no momento da implantação da expansão dos Institutos? Como isso se refletia no Maranhão?
- 2- O que definiu a adesão do CEFET-MA ao projeto dos Institutos Federais?
- 3- Em sua opinião, há diferenças substanciais entre o CEFET e os Institutos? Quais?
- 4- Quais os critérios para escolha dos municípios e cursos iniciais? E atualmente?
- 5- Quais os principais desafios da implantação?
- 6- E atualmente, quais os desafios, limites e avanços do IFMA?
- 7- É possível observar mudanças no município e comunidades próximas com a chegada do IFMA? Quais?
- 8- Quais as principais conquistas e avanços institucionais e para as comunidades atendidas?
- 9- O IFMA possui um boa cobertura territorial. Como avaliar esse impacto do ponto de vista administrativo?
- 10- Ainda com relação ao grande número de novas unidades, como elas se encontram em relação ao desempenho esperado pela Instituição e pelo MEC?
- 11- Dadas as condições políticas e sócio-econômicas do Maranhão, sabemos que muitos municípios tem pouca estrutura para receber os novos servidores. Existe alguma política de interiorização, adaptação e/ou acolhimento dos novos servidores?
- 12- Quais os principais programas desenvolvidos pelo IFMA junto às comunidades do interior?

APÊNDICE E - ROTEIRO ENTREVISTA- PEDAGOGOS

- 1- Identificação, nome, formação, tempo de IFMA
- 2- A equipe que iniciou as atividades de expansão encontrou os Planos de Curso já formulados. Como foi a implantação dos Cursos? Já houve alguma alteração nos Planos?
- 3- No início da expansão, os Planos de Curso e a avaliação estavam organizados a partir do modelo das competências. Conte um pouco dessa experiência.
- 4- Qual a sua concepção sobre o currículo integrado? Como ele esta sendo operacionalizado no IFMA?
- 5- Como é feito o acompanhamento pedagógico dos alunos?
- 6- Como é feito o acompanhamento pedagógico dos professores?
- 7- Como você avalia a questão da inclusão no IFMA?
- 8- Atualmente, existe uma mobilização para a construção do Projeto Pedagógico Institucional. Como está sendo a participação do Campus? Quais são as principais ideias que serão levadas a essa discussão?
- 9- Quais os principais problemas de cunho didático pedagógicos que voces enfrentam?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevistas - Técnicos ligados à Educação - Assistência Estudantil

- 1- Qual o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos integrados do Campus? Como é identificado?
- 2- Quais os programas/projetos de assistência desenvolvidos pelo Campus? Por favor, descreva o público alvo, objetivos, quantidade de alunos beneficiada, quantitativo e origem (se do orçamento do Campus ou de fontes externas: convênios, Recursos Federais, etc) dos recursos financeiros destinados à ação.
- 3- Quais critérios são utilizados para criação e implementação dos projetos de assistência?
- 4- Na criação, implementação e desenvolvimento dos programas de assistência existe algum tipo de planejamento com os Setores ligados ao Ensino (Coordenação Pedagógica, Departamento de Educação Profissional, Diretoria de Ensino, etc)?
- 5- Dos projetos/programas desenvolvidos há algum que você destacaria? Por quê?
- 6- Se for o caso do seu Campus, há algum atendimento específico para indígenas, quilombolas, mulheres/menores em situação de risco/vulnerabilidade social?
- 7- Se for o caso do seu Campus, há algum atendimento específico para pessoas com deficiência? Quais as deficiências atendidas? Como é realizado?
- 8- Considerando sua experiência profissional no IFMA, você acredita que haja alguma relação entre a efetivação dos programas de assistência e o processo ensino-aprendizagem para o educando beneficiado? (qualidade, permanência, motivação, etc) De que maneira? Tem algum caso a relatar?
- 9- No seu Campus quais os profissionais existentes no Núcleo de Assistência ao Estudante (NAE)?
- 10- Existe algum evento/projeto/atividade interdisciplinar entre esses profissionais? Como é desenvolvido e como você avalia os resultados?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevistas - Docentes

- 1- Como docente, quais os principais desafios e problemas enfrentados nesse processo de interiorização do Instituto?
- 2- Dentre as dificuldades e problemas apontados quais foram superados ? Em que aspectos precisamos avançar/ solucionar entraves?
- 3- Nessa instalação houve algum tipo de parceria com o Poder Público Municipal?
- 4- Como foram escolhidos os cursos iniciais (critérios, base curricular, público alvo)?
- 5- Você acha que os cursos ofertados atualmente encontram-se em sintonia com a realidade do município e da necessidade do público atendido?
- 6- Com relação ao público atendido (alunos) existem diferenças entre o momento inicial para o atual?
- 7- Como você avalia a atuação do Instituto, no sentido de inclusão e elevação da escolaridade, junto às populações de indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais de assentamentos?
- 8- Conte-me sobre a atuação do Instituto na inclusão e elevação de escolaridade para pessoas com deficiência. Cite exemplos.
- 9- Como você define a relação do Instituto com a comunidade ? Como se dá essa relação? (cursos, palestras, projetos de extensão,etc)
- 10- Como você avalia a relação do Instituto com as empresas instaladas no município? Como era no início e como está agora?
- 11- Como docente, o que considera as principais realizações, conquistas e avanços desse processo de expansão do Instituto?
- 12- Qual a sua opinião sobre a proposta pedagógica do IFMA baseada no currículo integrado?
- 13- Você já havia trabalhado com educação profissional? Como você avalia a sua experiência docente em educação profissional integrada ao Ensino Médio? Aponte pontos positivos, dificuldades, avanços.

APÊNDICE H - Roteiro de entrevistas - Alunos

- 1- Identificação: nome, curso, local de nascimento, idade
- 2- Como você vê a atuação do IFMA no município?
- 3- Qual sua avaliação sobre seu curso?
- 4- Você acha que os cursos do IFMA tem algum diferencial para outras escolas de Ensino Médio? Se há, como você caracteriza essas diferenças?
- 5- O que significa pra você fazer um curso integrado?
- 6- Quais as vantagens e desvantagens de fazer um curso no IFMA?
- 7- Você tem algum envolvimento em movimentos sociais, políticos ou sindicais?
- 8- O que significa pra sua vida fazer um curso no IFMA?
- 9- Cite pontos positivos e negativos do IFMA: infraestrutura, biblioteca, organização dos cursos, apoio pedagógico, outros.
- 10- Como você vê a relação dos alunos com a Gestão? E a participação em movimentos estudantis?

ANEXOS

Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **Análise da implantação da expansão da educação profissional como política de inclusão e emancipação no IFMA** (título provisório), que tem como pesquisadora responsável **Luciene Amorim Antonio**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, as quais podem ser contatadas pelos e-mails: luciene.amorim@usp.br/carmensvmoraes@gmail.com ou telefones (98)991146712/(11)987160735.

O presente trabalho tem por objetivo: **Analisar a política pública de educação profissional desenvolvida pelo IFMA, a partir de algumas de suas práticas, tendo como referenciais os conceitos de emancipação e inclusão social**.

Minha participação consistirá em responder questionário/entrevista proposto(a) pela pesquisadora. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura:

Local e data: