

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

MARCELA ROSA DE LIMA MACHADO

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores
através da Rede e-Tec**

Belo Horizonte

2015

MARCELA ROSA DE LIMA MACHADO

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores através
da Rede e-Tec**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Co-orientador: Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda

Belo Horizonte

2015

MARCELA ROSA DE LIMA MACHADO

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores através
da Rede e-Tec**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo
Horizonte, 2015.

Aprovada em ____/____/____

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Orientador

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Co-Orientador

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Examinadora Interna

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará – UFPA
Examinador Externo

Dedico este trabalho ao amor da minha vida,
Raphael Talles Pereira, pelo apoio e motivação
indispensáveis para a concretização deste
objetivo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus e Àquele que é fiel e que jamais falha em suas promessas: Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador. Que toda honra e toda glória sejam dados somente a Ele!

Ao Raphael Talles, amor da minha vida e, em breve, marido, que sempre acreditou em mim, suportou os momentos de estresse e me motivou para concretizar a realização deste objetivo. Você merece que este título seja dividido com você!

Ao meu orientador Prof. Fernando Fidalgo, não só pelas orientações precisas, mas também por todo o crescimento acadêmico e pelas oportunidades profissionais concedidas desde a graduação em Pedagogia. Obrigada pela confiança em mim depositada e pela amizade construída ao longo desta caminhada.

Ao meu co-orientador Prof. Eucidio Arruda pelas leituras, orientações e sugestões que enriqueceram muito o trabalho, bem como a minha formação.

À minha mãe, agradeço especialmente, por ter lido e contribuído ricamente com o trabalho, mesmo não sendo a sua área de atuação. A você, minha eterna gratidão por todos os sacrifícios e pelo investimento para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai, pelo carinho, apoio e disponibilidade para me atender em todos os momentos que precisei e, principalmente, por ter plantado a semente em terra fértil através de uma boa educação.

À minha irmã Cristiana pelo apoio, carinho e confiança em meu potencial.

À minha irmã Amanda, que, mesmo distante geograficamente, esteve presente e contribuiu muito ao longo do curso de mestrado. Agradeço especialmente pelas dezenas de *abstracts* que escreveu e/ou corrigiu ao longo deste percurso!

Aos meus sogros Nilma e Plínio e ao meu cunhado Matheus pelo carinho e apoio.

À Prof^ª. Rose Dore por ter me dado a primeira oportunidade como bolsista de Iniciação Científica, e me transformado de uma aluna medrosa em uma pesquisadora corajosa.

À Prof^ª. Dorinha Oliveira, pela convivência e aprendizado construído ao longo de meu processo de formação como pesquisadora.

À Prof^a. Raquel Quirino, pelo apoio, motivação e contribuições muito importantes ao longo deste curso de mestrado.

À Prof^a. Savana Diniz por ter aceitado ser minha parecerista, e pelo interesse demonstrado.

À Jussara Paschoalino pela amizade, presença, motivação, e disponibilidade em todos os momentos que precisei.

À Jacqueline Laranjo, por ter ditado o "caminho das pedras" e me passado uma parte de sua longa experiência acadêmica.

À Priscila Moreira, pela amizade e apoio durante estes sete anos de convivência, pesquisa e trabalhos comuns.

À amiga Mirian Queiroz pelas longas conversas no skype, leituras, apoio e pelas orações.

Agradeço aos amigos do CAED/UFMG por todas as experiências vivenciadas. Em especial, ao Márcio Boaventura, demais coordenadores e bolsistas do Programa Aproxime-se, por todo o crescimento acadêmico e profissional.

À CAPES pela bolsa de mestrado, que permitiu minha dedicação total a este trabalho.

Aos amigos e pesquisadores do OBEDUC, Prof. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Prof. Ramon de Oliveira, Yara, Giselle, Felipe, Fabiana, Fabíola, Jéssica e João Vitor pelas experiências acadêmicas enriquecedoras.

Aos amigos da Escola de Gestores, Talita, Danielle, Caroline e Aline Gabriele pelo apoio, amizade e presença de vocês ao longo deste percurso.

Aos amigos da Revista Trabalho & Educação, Prof^a. Daisy Moreira Cunha, Ailton Vitor, Natália, Estela, Neusa e Herbert pelo aprendizado constante.

Aos irmãos da Igreja Batista do Barro Preto: Ministério de Jovens e Adultos (JA); Grupo de Comunhão; e especialmente Rosane, Wallace, Pr. Arlécio Costa, Pr. Hugo Zica, Hélio e Filipe pelas orações e crescimento espiritual.

À todos aqueles que contribuíram com a pesquisa empírica, dirijo um agradecimento especial pela confiança em mim depositada.

RESUMO

Esta dissertação analisa as políticas de expansão da Educação Profissional no Brasil e o papel que a Educação a Distância ocupa nesse contexto, no escopo das diretrizes e práticas formativas de um curso ofertado por meio da Rede e-Tec em uma instituição pública federal. A pesquisa foi desenvolvida em torno de três eixos: a trajetória da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil a partir de 1990 e sua política de expansão iniciada em 2007; a Educação a Distância e sua incorporação no âmbito das Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica; e a implementação da Rede e-Tec em uma instituição pública federal. A pesquisa empírica de natureza qualitativa foi realizada em uma instituição tradicionalmente reconhecida pela oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil, e que adotou o Programa e-Tec Brasil a partir de 2008. A partir das entrevistas realizadas, foi constatado um árduo e complexo processo de implementação, envolvendo preconceitos e disputas intra-institucionais. Com relação ao curso de Meio Ambiente, as entrevistas demonstraram que o curso foi desenvolvido com o objetivo de atingir as demandas de formação das regiões onde os polos estão localizados, não havendo muito espaço para perspectivas humanísticas na grade curricular. As entrevistas com os professores apontaram falhas nos processos de capacitação do corpo docente, que acabou resultando na transposição das práticas do presencial para EaD, atitude reconhecida pelos próprios docentes como equivocada. Outros problemas apontados são relacionados à ausência de laboratórios específicos, problemas de comunicação com a coordenação e atrasos e/ou não recebimento de bolsas. A partir do estudo teórico e empírico realizado no presente trabalho foi possível constatar que a Educação Profissional Técnica de Nível médio a distância configura-se em uma estratégia política que tem como base um conceito de democracia restrito. A democratização proclamada por estes programas se refere simplesmente ao acesso, sem levar em conta as condições estruturais e pedagógicas que permitiriam a permanência dos estudantes, e a qualidade requerida para que estes alcançassem a inserção em lugares privilegiados no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional. Educação a Distância. Rede e-Tec. Formação do Trabalhador.

ABSTRACT

This thesis analyzes the expansion policies of Vocational Education programs in Brazil and the role that Distance Education has in this context. This analysis will be achieved by the examination of a course offered through the E-Tec Network (Rede e-Tec) in a federal public institution. Specifically, this course's guidelines and formational practices will be examined. The research present in this thesis was developed around three parameters: the trajectory of the Technical and Technological Vocational Education programs in Brazil beginning in 1990 and their expansion policies that were initiated in 2007; Distance Education and its incorporation in the scope of Public Policies for Vocational and Technological Education; and the implementation of the E-Tec Network (Rede e-Tec) in a federal public institution. The quantitative nature of this empirical research was conducted in an institution which adopted the E-Tec Brazil Program in 2008 and which is also traditionally known for its vocational high-school level course offerings in Brazil. Based on the interviews conducted, it was noticed that there was an arduous and complex implementation process which involved prejudice and intra-institutional disputes. In regards to the Environmental Sciences course, the interviews demonstrate that this course was developed with the goal of fulfilling the demands of the local labour market for specialized professionals, and not much room was left for integral human formation. The interviews with the instructors showed many flaws in the technical training process of the docent body, which ended up resulting in the transposition of physical classroom practices to E-Learning practices. Additionally, other problems with this specific course that were pointed out are related to the lack of appropriate laboratories, communication issues with the course coordination staff and the tardiness of grant pay-outs and/or not receiving payment for grants et all. Based on the theoretical and empirical studies done in this project, it was possible to establish that distance learning high-school level Technical Vocational Education in Brazil is configured by a political strategy that has as its basis a restricted concept of democracy. The level of democracy that these programs claim to have refers only to giving the constituents access to these programs. It does not take into account the structural and pedagogical conditions that would allow students to remain in these programs nor the level of quality assurance necessary for students to achieve insertion in privileged positions in the marketplace.

Key-words: Public Policies. Vocational Education. Distance Education. Training of Workers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1. Dimensões envolvidas na análise empírica.....	26
Figura 2. Instituições e atores envolvidos na execução do PRONATEC.....	64
Figura 3. Situação do PRONATEC em 2014.....	66
Figura 4. Funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.....	94

Quadros

Quadro 1. Categorias de Análise Empírica	26
Quadro 2. Comparação entre o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e a Rede e-Tec Brasil	90
Quadro 3. Modalidades e atribuições dos bolsistas da Rede e-Tec.....	98
Quadro 4. Eixo Ambiente, Saúde e Segurança - CNCT	116
Quadro 5. Objetivos Gerais e Específicos do Curso de Meio Ambiente	117

Tabelas

Tabela 1. Vagas previstas e ofertadas por meio do PRONATEC – Ensino Técnico de Nível Médio – 2011 a 2013.....	65
Tabela 2. Vagas previstas e preenchidas por meio do PRONATEC – Cursos de Formação Inicial e Continuada – 2011 a 2013.....	66
Tabela 3. Dados dos processos seletivos do e-Tec - 2010, 2011 e 2012.....	113
Tabela 4. Distribuição de disciplinas e carga horária.....	118
Tabela 5. Relação de matriculados, evadidos, formandos e em estágio de 2010 a 2013	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cenário da Rede Federal até 2010	59
Gráfico 2. Evolução da matrículas previstas e realizadas na Rede e-Tec de 2011 a 2013	102
Gráfico 3. Distribuição regional das matrículas da Rede e-Tec Brasil em 2013 por percentual.....	103
Gráfico 4. Distribuição Regional dos Polos de Apoio Presencial da Rede e-Tec	103
Gráfico 5. Quantidade de Arranjos Produtivos Locais por Região Geográfica do Brasil.....	104
Gráfico 6. Evolução do número de polos de apoio presencial vinculados a Rede –Tec	105
Gráfico 7. Instituições componentes da Rede e-Tec por instância administrativa.....	105
Gráfico 8. Utilização de Apostilas nas disciplinas do Curso de Meio Ambiente.....	139
Gráfico 9. Evasão na Rede e-Tec/ IMR	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Aprendizagem Aberta

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APL – Arranjos Produtivos Locais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONCEFET – Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

CONDETUF – Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

CONEAF – Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPMD – Grupo de Pesquisa em Material Didático

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFF – Instituto Federal Fluminense

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IMR – Instituição investigada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOODLE – Modular Object Oriented Distance Learning

MTB – Ministério do Trabalho e Emprego

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PGTI – Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação

PL – Projeto de Lei

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sistema e-Tec – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil

SISTEMA S – Serviços Nacionais de Aprendizagem

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Objetivos	19
Objetivo Geral.....	19
Objetivos Específicos.....	19
Metodologia.....	20
Os Eixos Analíticos.....	20
Os Eixos Operacionais	21
CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	28
1.1 A Educação Profissional no Governo FHC (1995-2002)	35
1.2 A Educação Profissional no primeiro mandato de Lula (2003-2006)	41
1.3 A Educação Profissional no segundo mandato de Lula (2007-2010).....	50
1.4 A Educação Profissional no Governo Dilma (2011-atual)	60
CAPÍTULO 2 – A EAD E SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	77
2.1 A Educação a Distância e sua inserção nas políticas públicas brasileiras	78
2.2 A Educação Profissional a Distância: de um sistema a uma rede	84
2.3 A organização da Rede e-Tec: recursos financeiros e condições para execução dos cursos.....	96
2.4 Panorama da implementação da Rede e-Tec em todo o Brasil	101
CAPÍTULO 3 – A REDE E-TEC NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA.....	107
3.1 A instituição investigada: concepções institucionais e pedagógicas	107
3.2 A implementação da Rede e-Tec no IMR	109
3.3 A implementação do Curso de Meio Ambiente no âmbito da Rede e-Tec – IMR.....	115
3.3.1 Avaliação do Projeto Pedagógico	119
3.3.2 A infraestrutura	123
3.3.3 Formação e capacitação dos profissionais	125

3.3.4 O Trabalho Docente	128
3.3.5 Materiais Didáticos e Recursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem	138
3.3.6 Relação entre Teoria e Prática	142
3.3.7 Formação do Trabalhador	148
3.3.8 Mercado de Trabalho	153
3.3.9 O foco no aluno.....	157
3.4 O Papel da EaD na Expansão da EPT	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	188

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as mudanças ocorridas no capitalismo mundial com a passagem do *fordismo* para o regime de *acumulação flexível*, afetaram diretamente a organização da Educação Profissional no Brasil, evidenciando a dualidade educacional inerente à luta de classes. Diante das novas demandas do processo de acumulação, no governo de Fernando Henrique Cardoso a Educação Profissional e Tecnológica foi reestruturada de acordo com a lógica das competências, evidenciando a separação entre trabalho intelectual e manual, através da impossibilidade da oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico (Decreto nº 2208/97).

Com a eleição de governantes do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2002, esperavam-se avanços na direção de um projeto de sociedade que atendesse à classe trabalhadora. No entanto, através de estratégias transformistas, o que se observou foi a prevalência da hegemonia capitalista que inviabilizaria todas as possibilidades de oferta de uma formação unitária, politécnica e *omnilateral*, como seria na proposta do Ensino Médio Integrado elaborada a partir dos princípios marxistas e gramscianos, apesar de inúmeras tentativas e relativos avanços nessa direção.

Sobretudo, a partir de 2007, o discurso do "apagão de mão-de-obra" foi o grande motivador para elaboração dos planos de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, além da expansão da rede física, foram criados diversos programas e ações com a intenção de expandir as matrículas, dentre as quais destaca-se neste trabalho a Rede e-Tec, originalmente denominada Escola Técnica Aberta do Brasil.

O Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) foi criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 6.301 em 12 de dezembro de 2007 e previu, seguindo o modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a oferta de cursos técnicos de nível médio à distância. Este Programa foi desenvolvido em sistema de parceria entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e constituiu-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Lula.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, com a extinção da SEED, o e-Tec

passou a pertencer apenas à SETEC, e se tornou uma das ações do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Lei nº 12.513) - que possui a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011).

Através do Decreto nº 7.589, em 26 de outubro de 2011, o Programa passou a ser denominado Rede e-Tec Brasil e teve alterações significativas na sua abrangência, tendo como finalidade “desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD), ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita em rede nacional” (BRASIL, 2011).

A análise da Rede e-Tec como projeto de formação dos trabalhadores versa compreendê-la no contexto da sociedade de classes, num país de extensão continental e grande desigualdade social, como a brasileira. Este programa surge como forma de permitir o alcance da Educação Profissional às regiões carentes de instituições formais, não sendo assim uma forma de *competitividade* entre ensino presencial e ensino à distância, e sim *complementaridade*.

A Educação a Distância é vista como uma alternativa para expandir consideravelmente a Educação Profissional, seja através do aumento exponencial de matrículas permitidos através desta modalidade, seja através do acesso educacional a áreas carentes de instituições formais, proporcionando assim também o desenvolvimento local dessas áreas.

No entanto, o fato da *democratização do acesso* ser elemento fundamental da concepção da Rede e-Tec, não garante que essa democratização ocorra em condições de superar as desigualdades sociais. Não basta permitir o acesso educacional à classe trabalhadora, é preciso dar condições para que, através da educação, os trabalhadores se formem como sujeitos críticos, que dominem suas ferramentas de trabalho e ao mesmo tempo sejam capazes de contribuir com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Gramsci, na análise do sistema educativo italiano no início do século XX preocupou-se com a expansão das escolas profissionais considerando que "esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas" (GRAMSCI, 2000, p.214). Ele se referia às escolas profissionais especializadas, que separavam trabalho manual e

intelectual, e destinavam-se às classes instrumentais.

Neste sentido, algumas questões podem ser formuladas: Qual o papel da educação a distância na atual expansão da Educação Profissional? Que formação tem sido pretendida e proporcionada aos trabalhadores através da EaD?

Partindo-se da defesa de uma educação de qualidade para classe trabalhadora, faz-se necessário ter cautela quanto à expansão da Educação Profissional e Tecnológica na atualidade, observando as contradições existentes no discurso da democratização de oportunidades, e encontrando espaços para caminhar na direção da luta da classe trabalhadora por melhores condições de aprendizagem e inserção profissional.

Considerando essa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as políticas de expansão da educação profissional no Brasil e o papel que a educação a distância ocupa nesse contexto, a partir da análise das diretrizes e práticas formativas de um curso ofertado por meio da rede e-Tec Brasil em uma instituição pública federal.

Destaca-se a relevância desta proposta de estudos, por tratar-se de uma temática nova, complexa e atual, que é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a distância. Seus resultados poderão trazer elementos para promover a reflexão e avaliação da Rede e-Tec Brasil, oportunizando a proposição de pesquisas futuras, além de um fecundo debate no meio acadêmico.

O interesse pela temática vem do percurso acadêmico e profissional da pesquisadora uma vez que, graduada em Pedagogia pela FAE/UFMG, esteve envolvida, desde o princípio da graduação, em pesquisas sobre a Educação Profissional e, recentemente trabalhou com a Educação a Distância.

As experiências em grupos de pesquisa do campo Trabalho & Educação trouxeram uma nova visão sobre a educação direcionada à classe trabalhadora em nossa sociedade. A partir da leitura do referencial teórico marxista e gramsciano, a pesquisadora passou a compreender que a dualidade educacional é resultado da divisão de classes característica da sociedade capitalista, entre trabalhadores e donos dos meios de produção. A escola é objeto de disputa entre estes antagônicos projetos de sociedade, e como resultado tenderá a reproduzir os interesses da classe que detém o poder político e econômico. A superação das desigualdades sociais e educacionais só seria possível através de uma mudança no ensino, que

tenha como base a indissociabilidade entre teoria e prática, ciência e tecnologia, e a formação de sujeitos críticos que compreendam o trabalho em um sentido ontológico, e não no modo alienador em que este tem sido historicamente caracterizado.

Por outro lado, a experiência profissional com a Educação a Distância, apesar de ter envolvido apenas o ensino superior, fez com que enxergasse diversos desafios que envolvem essa modalidade, como as barreiras do tempo e espaço, o modelo de financiamento dos cursos, as resistências e preconceitos, e até mesmo as desigualdades sociais e econômicas existentes nos diversos municípios envolvidos. Deste modo, foi despertada a curiosidade em desvendar como seria a oferta de cursos técnicos a distância através do e-Tec.

No entanto, analisar a Rede e-Tec somente no âmbito da educação a distância seria desconsiderar as lutas políticas e ideológicas vivenciadas no campo de pesquisa Trabalho & Educação em busca por melhores condições de formação para a classe trabalhadora e pela superação do sentido alienador do trabalho que historicamente tem prevalecido no âmbito da sociedade de classes. É preciso um olhar crítico sobre este programa, desvendando o real sentido que está por trás da democratização e expansão da educação profissional que usa a EaD como combustível.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as políticas de expansão da educação profissional no Brasil e o papel que a educação a distância ocupa nesse contexto, a partir da análise das diretrizes e práticas formativas de um curso ofertado por meio da rede e-Tec Brasil em uma instituição pública federal.

Objetivos Específicos

- Realizar um resgate histórico-crítico da trajetória da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil a partir da década de 1990 e sua política de expansão iniciada em 2007;
- Desvendar a incorporação da educação a distância no âmbito das políticas públicas de educação profissional, através do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil;

- Compreender o processo de implementação da Rede e-Tec em uma instituição pública federal, em meio a disputas políticas e ideológicas internas;
- Verificar e problematizar as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas de um curso da Rede e-Tec de uma instituição pública da esfera federal, em relação às dimensões teórica e prática e propostas de formação;

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, tomando como referência a definição de Gil (2002). Segundo o autor,

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, as pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de “exemplos” que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p.41)

Buscou-se explorar em uma dimensão teórico-histórica a trajetória da Educação Profissional no Brasil a partir da década de 1990 e a consequente incorporação da EaD como modalidade na oferta pública de cursos técnicos profissionais.

Para facilitar a compreensão da metodologia deste trabalho, a mesma será dividida em duas repartições: os eixos analíticos e os eixos operacionais. Enquanto os eixos analíticos constituem-se como categorias de análise para o desenvolvimento da pesquisa, o eixo operacional constitui-se como estratégia de ação para o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Os Eixos Analíticos

O **primeiro eixo analítico** teve como objeto a trajetória da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil a partir de 1990 e sua política de expansão iniciada em 2007, tendo como plano de fundo as disputas hegemônicas de projetos de sociedade que historicamente tem caracterizado as políticas dessa modalidade. As questões que permearam este eixo são: Como a Educação Profissional tem se manifestado nas políticas públicas ao longo dos governos brasileiros? Qual a sua importância em cada contexto político e

econômico? Quais fatores contribuíram e motivaram a expansão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil a partir de 2007?

O **segundo eixo analítico** teve como objeto a incorporação da Educação a Distância como política pública para oferta da Educação Profissional e Tecnológica, através do e-Tec, criado como um Sistema em 2007 e transformado em uma Rede em 2011. Procurou-se compreender as motivações para implementação de cursos técnicos a distância, a abrangência quantitativa deste programa em termos de matrículas e geográfico, e as contradições que estão embutidas por trás de seu projeto de formação.

Por fim, o **terceiro eixo analítico** teve como objeto a implementação da Rede e-Tec em uma instituição pública federal, de modo a desvendar de que modo seus objetivos e propostas de formação se refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Buscou-se esclarecer as seguintes questões: Quais as dimensões formativas propostas por meio da Rede e-Tec e quais as suas relações na instituição pesquisada? Como se dá a participação dos professores e coordenadores na elaboração das propostas pedagógicas e dos materiais didáticos? Existe relação entre teoria e prática nas disciplinas ofertadas? Quais as percepções dos professores sobre as práticas docentes desenvolvidas nos cursos técnicos a distância?

Os Eixos Operacionais

O **primeiro eixo operacional** compreendeu o primeiro ano do curso e parte do segundo ano do curso e foi dedicado ao aprofundamento teórico-metodológico, bem como ao cumprimento dos créditos das disciplinas do Mestrado em Educação. O aprofundamento teórico foi realizado sobre os seguintes grupos temáticos e suas diferentes abordagens existentes na literatura: Políticas Públicas, Educação Profissional e Educação a Distância.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas Plataformas de Pesquisa CAPES, IBICT, Scielo e no site de pesquisa Google Acadêmico, envolvendo temas relacionados aos eixos analíticos deste trabalho. Priorizou-se a leitura livros e artigos científicos de autores reconhecidos nessas áreas.

A pesquisa documental teve como alicerce as Leis, Decretos e Portarias relacionados à Educação Profissional e à Educação a Distância em nível federal; Diretrizes Curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio; documentos da Instituição Investigada; entre outros.

O **segundo eixo operacional** envolveu a pesquisa empírica de natureza qualitativa, que foi desenvolvida em uma instituição pública da esfera federal. Abrangeu, portanto, todas as etapas da pesquisa empírica: a escolha da instituição a ser investigada; a preparação dos instrumentos de coleta de dados; a realização das entrevistas, e a análise dos dados.

A instituição batizada neste estudo de *IMR* foi escolhida por ser tradicionalmente reconhecida pela qualidade na oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil, e por ter adotado o Programa e-Tec Brasil em 2008. Buscou-se conhecer e problematizar o processo de implementação desses cursos do e-Tec nessa instituição, conhecendo as dimensões da formação que está sendo propiciada neste programa.

Apesar de inicialmente ter sido proposta a análise de todos os cursos técnicos a distância ofertados na instituição, ou seja, Eletrônica, Meio Ambiente e Informática para Internet (denominado inicialmente de PGTI), optou-se por realizar o estudo apenas no âmbito do curso de Meio Ambiente devido ao curto prazo para realização deste estudo de Mestrado.

Foram realizadas diversas visitas no Núcleo de Educação a Distância do IMR, aonde os cursos do e-Tec são desenvolvidos e coordenados. Nestas visitas a pesquisadora se apresentou aos coordenadores do e-Tec, e conseguiu as autorizações necessárias para execução da pesquisa, tanto por parte do Coordenador Geral do e-Tec no IMR, quanto também por parte do Diretor Geral da instituição. Além disso, dados importantes foram coletados, como por exemplo, contatos telefônicos dos professores que seriam entrevistados, e dados de matrículas e evasão nos cursos da Rede e-Tec.

A instituição se mostrou aberta ao estudo, porém considerou-se que, pelo fato da pesquisadora ser externa, a melhor opção era por preservar sua identidade de modo a dar mais liberdade para que os sujeitos pudessem expressar suas opiniões sobre a execução do programa.

A escolha dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa empírica teve como diretriz orientadora a busca pela compreensão dos diversos elementos que abrangem no âmbito macro, a implementação da Rede e-Tec no IMR, e no âmbito micro, a implementação do curso de Meio Ambiente a distância.

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas distribuídas da seguinte forma: **a) no âmbito macro:** um Pedagogo da instituição e o coordenador adjunto da Rede e-Tec; **b) no**

âmbito micro: o coordenador do curso de Meio Ambiente a distância e três professores-pesquisadores do referido curso. É importante esclarecer que não se pretende apresentar detalhes específicos da identidade destes sujeitos, e sim apenas questões que dizem respeito a sua inserção profissional no IMR e na Rede e-Tec especificamente. Acredita-se que esse perfil profissional deve ser evidenciado, pois este influencia o modo como os sujeitos perceberão o objeto de análise. Por exemplo, os profissionais internos terão uma visão sobre a Rede e-Tec diferente da visão dos profissionais externos, já que são capazes de perceber a dimensão política que está por trás da dimensão organizacional e transparece a dimensão educacional.

- *Pedagoga do IMR:* É servidora pública da instituição, exercendo o cargo "Técnico em Assuntos Educacionais", na Coordenação Pedagógica do IMR. Por ser servidora da instituição e ter acesso aos trâmites internos dos programas e processos de educação profissional ali presentes, trouxe elementos importantes para compreender principalmente as dimensões política e educacional da implementação do e-Tec no IMR. A entrevista foi realizada na sala da pedagoga, na instituição investigada.
- *Coordenadora Adjunta:* É servidora pública da instituição, exercendo o cargo de Professora Titular vinculada ao Departamento de Educação. Além destes vínculos institucionais, exerce o cargo de Coordenadora Adjunta no âmbito da Rede e-Tec Brasil no IMR, sendo paga através do Sistema de Bolsas do FNDE. Ingressou no e-Tec quando o Programa já havia sido aprovado pelo MEC. A entrevista foi realizada na sala da entrevistada, em um prédio anexo da instituição investigada.
- *Coordenador do Curso de Meio Ambiente:* É externo ao IMR, tendo sido contratado através do Sistema de Bolsas do FNDE, com vínculo na Rede e-Tec. Possui Graduação e Mestrado. Não possui experiência anterior com cursos técnicos presenciais, apenas com cursos tecnológicos. Com relação à Educação a Distância também nunca havia atuado anteriormente. Ingressou na Rede e-Tec através de indicação. A entrevista foi realizada na sala de reuniões do Núcleo de Educação a Distância do IMR, onde a Rede e-Tec está sediada.
- *Professor 1:* Ingressou no e-Tec como sendo externo ao IMR, sem experiência com cursos técnicos presenciais e nem com educação a distância. Posteriormente foi aprovado em um

concurso público e hoje é professor, lecionando paralelamente em diversos cursos técnicos presenciais da instituição. Possui graduação e mestrado. Recebe a bolsa de professor-pesquisador conteudista, atuando também em alguns momentos como pesquisador-formador. Ingressou na Rede e-Tec através de indicação. A entrevista foi realizada na sala dos professores de cursos técnicos presenciais, no prédio do IMR.

- *Professor 2:* É externo ao IMR, sendo contratado através do Sistema de Bolsas do FNDE, na modalidade professor-pesquisador (não soube informar se é conteudista ou formador). Possui graduação. Não possui experiência anterior em cursos técnicos presenciais e nem em cursos a distância. Sua experiência docente é na educação básica. A entrevista foi realizada na casa do entrevistado.
- *Professor 3:* É externo ao IMR, sendo contratado através do Sistema de Bolsas do FNDE inicialmente na modalidade tutor e posteriormente na modalidade professor-pesquisador (não soube informar se na função de conteudista ou de formador). Possui graduação e mestrado. Não possui experiência anterior em cursos técnicos presenciais e nem em cursos a distância. Sua experiência docente anterior ocorreu em cursinhos pré-vestibulares. Ingressou na Rede e-Tec através de seleção como tutor, e de indicação para professor-pesquisador. A entrevista foi realizada por Skype, já que o entrevistado estava fora do país.

Buscou-se compreender através de entrevistas semiestruturadas, questões que não puderam ser esclarecidas através dos documentos, como as dimensões referentes às práticas pedagógicas e formativas dos cursos da Rede e-Tec na instituição investigada. Segundo Alves-Mazotti e Gewandszadner (2002), "por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários".

Os dados coletados e construídos, por sua vez, foram trabalhados através da Análise de Conteúdo, que possui como objetivo "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTI, 2006, p. 98).

As categorias de análise empírica deste estudo foram determinadas ao longo da realização da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos. Três dimensões

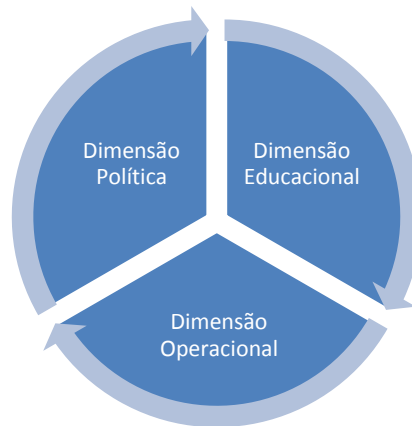
perpassam as categorias de análise empírica desse estudo: Dimensão Política, Dimensão Operacional, e Dimensão Educacional. Abaixo serão esclarecidas essas dimensões, e em seguida cada uma das categorias empíricas a serem utilizadas.

Dimensão Política: A dimensão política consiste na interferência dos poderes constituídos e de seus interesses, seja a nível governamental, ou a nível institucional na implementação do programa e-Tec no IMR. Essa influência aparece na fala dos coordenadores (de curso e adjunto), professores e mais explicitamente na fala da Pedagoga, definindo em alguns momentos empecilhos para execução da proposta de cursos técnicos a distância na instituição investigada.

Dimensão Operacional: A dimensão operacional consiste na organização do processo educativo dos cursos técnicos da Rede e-tec em seu âmbito legal, através das regulamentações e legislações referentes, e no âmbito institucional, através dos projetos pedagógicos do e-Tec como um todo, e do Curso de Meio Ambiente especificamente. A dimensão operacional envolve também as metodologias e práticas que caracterizam a implementação do curso de Meio Ambiente na instituição investigada. Nas entrevistas, a dimensão operacional revela-se principalmente na fala dos professores do curso de Meio Ambiente.

Dimensão Educacional: A dimensão educacional diz respeito aos projetos de sociedade e concepções epistemológica de educação e de formação dos trabalhadores que estão em confronto na implementação da Rede e-Tec no IMR. Essa dimensão está expressa como plano de fundo das duas dimensões definidas anteriormente, já que a forma como a educação é concebida transparece nas diferentes ações governamentais e institucionais, sendo visivelmente delimitada nos processos de organização e realização das práticas educativas. Por envolver todas as outras categorias, a dimensão educacional surgiu na fala de todos os sujeitos entrevistados.

Figura 1. Dimensões envolvidas na análise empírica



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 1. Categorias de Análise Empírica

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
A implementação da Rede e-Tec no IMR	-
A implementação do Curso de Meio Ambiente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação do Projeto Pedagógico 2. A infraestrutura 3. Formação e capacitação dos profissionais 4. O trabalho docente 5. Materiais Didáticos e Recursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem 6. Relação entre Teoria e Prática 7. Formação do Trabalhador 8. Mercado de Trabalho 9. O foco no aluno
O Papel da EaD na Expansão da EPT	-

Fonte: Elaborado pela autora

O **quarto eixo operacional** é resultado dos demais eixos, sendo o relatório da pesquisa. Além da introdução e das considerações finais, este texto foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo do trabalho, buscou-se realizar um resgate histórico-crítico da trajetória da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil a partir de 1990 e sua política de expansão iniciada em 2007, tendo como plano de fundo as disputas hegemônicas de projetos de sociedade que historicamente tem caracterizado as políticas dessa modalidade.

No segundo capítulo do trabalho, buscou-se compreender a implementação da educação a distância como modalidade na oferta da Educação Profissional e Tecnológica, através do Sistema e-Tec (2007) e da Rede e-Tec Brasil (2011). Pretendeu-se analisar o contexto político e econômico de surgimento da proposta de cursos técnicos a distância, e as contradições existentes nas leis, decretos e resoluções que regem a oferta destes programas.

No terceiro capítulo apresenta-se a instituição investigada, suas concepções institucionais bem como a implementação do e-Tec em meio às suas disputas políticas e ideológicas internas. Em seguida, analisa-se o curso de Meio Ambiente no âmbito do e-Tec e as percepções dos professores e coordenadores sobre as práticas pedagógicas em vigor.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Esse capítulo trata de algumas questões histórico-conceituais que embasaram a pesquisa, com o movimento crítico que visa aproximar a análise da problemática da educação dos trabalhadores. Retoma-se, neste sentido, a trajetória da educação profissional a partir da década de 1990. Apesar de este recorte histórico poder não revelar a origem de alguns problemas estruturais, acredita-se que este proporcionará o diálogo entre duas compreensões da educação profissional que se confrontam justamente em algo muito estimado: qual o significado da formação dos trabalhadores para cada projeto de sociedade.

Segundo Frigotto (2010, p.25) um dos maiores equívocos das análises da educação no Brasil tem sido tratá-la em si mesma, e não como constituinte de um projeto de uma sociedade de classes e marcas históricas específicas. Para o autor, a educação se define nos embates que ocorrem em todas as esferas da sociedade e por isso não pode ser tomada como fator isolado e sim como parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória (*ibidem*).

Tomar a educação como parte de uma totalidade histórica significa compreendê-la "como um processo que conjuga as necessidades e aspirações do homem no contexto objetivo de uma situação histórico-social" (CURY, 1987, p.13). A educação é mediadora no interior da prática social e por isso para analisá-la de modo consciente, é preciso compreender o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, 2013, p.25).

No modo de produção capitalista, dois personagens centrais compõem a estrutura social: o trabalhador, detentor da força de trabalho; e o capitalista, detentor dos meios de produção (*ibidem*). Segundo Saviani (2013), desse caráter da estrutura social capitalista decorre que a educação terá papéis diferentes de acordo com os interesses a quem ela estiver servindo. Ou seja,

o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de

uma terceira posição. A neutralidade é impossível. (*idem*, p.26)

Assim, a educação, definida em meio às relações e conflitos existentes entre as duas classes fundamentais, configura-se historicamente como um campo de disputa hegemônica de distintos projetos de sociedade. Segundo Frigotto (1995), "essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe" (FRIGOTTO, 1995, p.25).

O projeto de sociedade da classe dominante, caminha na direção de manter a estrutura social vigente, ou seja, a divisão entre dominantes e dominados, detentores do capital e explorados, ricos e pobres, incluídos e excluídos. Já o projeto de sociedade da classe trabalhadora, tem como objetivo transformar a estrutura social vigente, de modo que não exista dominação e sim igualdade entre as classes sociais, rompendo com o *status quo*.

Consequentemente, nestes dois projetos, a relação entre Trabalho e Educação também é vista de modo antagônico: a educação pode ser vista como instrumento de alienação e consentimento da classe trabalhadora à exploração de sua força de trabalho; ou como instrumento de emancipação do homem, tendo o trabalho como princípio educativo. Como o modo de produção capitalista não foi superado, prevalece o primeiro projeto, sendo a luta contra ele uma luta contra-hegemônica.

Detentora de poder político e econômico, a classe dominante adéqua a educação como instrumento de acumulação do capital, de modo que a divisão social do trabalho representa também uma divisão social na escola. Ao separar o trabalho intelectual e o manual, o capital retém a ciência e coloca o progresso unicamente a seu dispor, tornando ainda mais sólida sua dominação sobre a classe trabalhadora: "através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos" (MARX, ENGELS, S.D., p.38 apud KUENZER, 1985, p.46).

Deste modo, através da divisão social do trabalho, a ciência e a tecnologia são vistos como algo externo aos trabalhadores, que são expropriados de seus saberes e incapazes de compreender a totalidade dos processos que levaram às suas técnicas de trabalho. Segundo Machado (1989, p.9), como parte desse processo, a escola também tende a se diferenciar, de

modo que a "hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do âmbito do processo de trabalho para a esfera educacional" (*ibidem*).

Assim, como forma de controle do poder e estabelecimento da educação adequada aos interesses capital, na sociedade capitalista existem dois tipos de escola: a escola clássica, destinada às classes dominantes e aos intelectuais; e a escola profissional, destinada às classes instrumentais. A dualidade consiste no fato de existirem escolas diferentes para cada grupo social, perpetuando nestes estratos uma função tradicional, que é dirigente ou instrumental (GRAMSCI, 1999, p.226).

A diferenciação de escolas para classes dirigentes e escolas para classe dominada faz parte da lógica de acumulação do capitalismo, que necessita da formação de técnicos, operários, e trabalhadores em diversos ramos para atender às demandas econômicas, e, ao mesmo tempo, manter a ciência e a tecnologia como instrumentos de dominação. Ou seja, o capitalismo não recusa o direito à educação das classes subalternas, mas sim a mudar sua função social como instrumento de hegemonia (FRIGOTTO, 2006; CURY, 1987).

No Brasil a dualidade no sistema educativo se expressa no ensino médio desde 1930 até hoje: "de um lado, formação geral, tendo em vista a continuidade de estudos no nível superior; de outro, formação profissional, com foco mais imediato no mercado de trabalho" (DORE e LUSCHER, 2011). Essa dualidade educacional correlaciona-se com as políticas governamentais direcionadas ao ensino médio e à educação profissional nos diferentes contextos e períodos históricos vivenciados no Brasil.

Nota-se um processo claro de disputa neste campo: de um lado os interesses hegemônicos do capital, que em seu projeto de sociedade diferencia aqueles que irão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, mantendo a divisão social e técnica do trabalho e colocando a educação à serviço de sua acumulação; de outro, a busca por propostas contra-hegemônicas, que visam romper com o *status quo*, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual e sinalizando uma nova configuração da escola média brasileira: unitária, politécnica e *omnilateral*.

A defesa por uma formação unitária, politécnica e *omnilateral* para os trabalhadores – sobretudo a partir da década de 1980 - foi inspirada pelos pensamentos de Marx e Gramsci, e encontra espaço no campo denominado Trabalho & Educação, tendo entre seus principais

difusores Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Paolo Nosella e Lucília Machado. Para Gramsci, o problema da dualidade só poderia ser resolvido com a criação de um tipo único de escola preparatória, a escola unitária, que conduziria os jovens até a escolha profissional e formaria o aluno como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige (GRAMSCI, 1975, p. 227). Assim, a escola unitária deveria fornecer uma formação inicial de cultura geral, humanista e deveria equilibrar o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual.

Diferentemente de Gramsci, Marx não chegou a elaborar textos especificamente sobre a educação. No entanto, este fato não impediu que ele produzisse um *embrião* na filosofia da educação que dá frutos até hoje (RODRIGUES, 1998, p.32). A concepção educacional derivada da interpretação de Marx, denominada consensualmente *educação politécnica* tem sua origem principalmente no texto *Instruções aos delegados do Conselho Central provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1868*.

Segundo Machado (1989, p.123), neste texto, Marx chama a atenção dos operários para a importância da educação de seus filhos, e precisa qual deveria ser a educação reclamada pela classe operária ao Estado. Esta educação reivindicada compreendia três aspectos:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1983:60 apud MACHADO, 1989, p.124)

Machado (1989, p.125) compreende que o tipo de ensino reivindicado por Marx acompanhava a tendência histórica da transformação, indo além do ensino profissionalizante estreito e subordinado à tirania da divisão do trabalho. Ainda de acordo com a autora,

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (*ibidem*,

p.127)

Segundo Frigotto (2006, p.188) a defesa da união entre ensino e trabalho produtivo e pela formação politécnica representa a luta da classe trabalhadora pelas condições objetivas de sua produção. Ou seja, o rompimento com a degradação e alienação em que essa classe tem sido historicamente submetida no modo de produção capitalista (*ibidem*, p.188). Ainda segundo o autor,

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e “o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2006, p.189)

Por se tratar de uma luta contra a lógica capitalista, ela se faz repleta de contradições e por isso é preciso criar condições para superá-las (*ibidem*, p.189). Segundo Machado (1989, p.127), para Marx, o ponto de partida seria a situação real e concreta existente em cada sociedade. Ou seja, a luta pelo ensino politécnico deve aflorar as contradições, denunciar os freios ao desenvolvimento histórico decorrentes do capitalismo, e ao mesmo tempo apontar a perspectiva futura (*ibidem*, p.127).

Apesar da concepção de escola politécnica ter seu significado consolidado no campo Trabalho & Educação, há divergências em sua nomenclatura. Nosella (2007) acredita que o termo mais apropriado para essa definição seria *educação tecnológica*, por compreender que a semântica do termo *politecnicia* pode levar a alguns equívocos na compreensão da concepção. O embasamento teórico de Nosella é Monacorda (1991), que esclarece bem essa questão:

[...] o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade [...] o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MONACORDA, 1991 p. 32 *apud* NOSELLA, 2007, p.145)

Assim, Nosella compreende que apenas o termo “tecnologia” evidencia o germen do futuro de uma proposta de educação socialista, não sendo lido à luz do passado, como seria o termo “politecnicia” (NOSELLA, 2007, p.145). Há também autores que não concordam com a

utilização dos termos 'escola politécnica' e 'unitária' em uma mesma concepção, como Dore (2006).

No entanto, apesar das divergências nas interpretações originadas de Marx e de outros filósofos socialistas serem relevantes, não se pretende aprofundá-las neste estudo. A intenção foi apenas sinalizar a importância das influências socialistas na disputa hegemônica que se instaurou no Brasil, entre conservadores e progressistas.

Essas questões do campo Trabalho & Educação adquirem grande repercussão na trajetória das políticas educacionais, principalmente relacionadas ao ensino médio e à educação profissional, a partir da década de 1980. Naquele período de redemocratização, a disputa de projetos de sociedade se fez presente tanto na elaboração da proposta da Constituição de 1988 quanto na proposta de uma nova LDB. O projeto de escola unitária e politécnica, inspirado por Gramsci e Marx, foi colocado na pauta da discussão como reivindicação para a construção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira (RAMOS, 2008). No entanto, as resistências das classes conservadoras e burguesas não permitiram que essas propostas se viabilizassem no sistema educativo brasileiro, tornando este cenário uma disputa incessante no campo político e educacional que permanece até os dias de hoje.

As propostas educacionais derivadas do marxismo são defendidas para o Ensino Médio, aonde a dualidade estrutural decorrente da sociedade de classes ocasiona historicamente a falta de identidade deste nível de ensino. Como forma de *travessia* para a superação da dualidade estrutural, os teóricos da esquerda progressista defendem o **Ensino Médio Integrado**, uma proposta que tem como diretrizes os princípios da educação unitária, politécnica e *omnilateral*, considerando a integração entre o ensino médio e a educação profissional no âmbito da superação da dicotomia entre formação geral e formação intelectual, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo.

Segundo Ramos (2008, p.3), a concepção de escola unitária expressa o princípio de uma educação como direito de todos, e "pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social". Essa educação precisa ser politécnica, no sentido de possibilitar "a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas" (*ibidem*, p.3). Já a

omnilateralidade diz respeito à integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, sendo elas: o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008, p.4).

O Ensino Médio Integrado é uma proposta contra-hegemônica, na medida em que visa à emancipação da classe trabalhadora, rompendo com a lógica capitalista que molda as escolas e restringe a formação do trabalhador às necessidades do modo de produção capitalista. No entanto, para se localizar como uma proposta efetiva e adequada à realidade brasileira, é necessário que seus princípios sejam incorporados na legislação e na organização do sistema educacional brasileiro.

Assim, a partir da década de 1990 é possível perceber de que forma a disputa pela formação da classe trabalhadora se estabelece nas políticas educacionais, oscilando entre períodos de valorização da educação para o capital, e outros de busca por uma formação na perspectiva unitária, politécnica, e *omnilateral*. O principal enfoque desse terreno de disputa é a separação e/ou a integração entre ensino médio e ensino técnico profissionalizante.

Por outro lado, a partir de 2003 observa-se a valorização da Educação Profissional, que passa a ser uma das prioridades do governo como forma de estímulo ao crescimento econômico, geração de emprego e renda, e combate às desigualdades sociais. Assim, diversas iniciativas surgem na direção da expansão da EPT, seja em termos de expansão da rede física, seja em termos de programas e ações.

No entanto, o aumento de instituições, programas e matrículas em grande escala geram um questionamento: Qual é a lógica que está por trás da expansão da EPT? Neste processo de disputa, quem detém a hegemonia?

Considera-se que a implementação de políticas públicas não é um processo unilateral do Estado, e sim um processo de disputa hegemônica que envolve a sociedade civil e seus representantes. Neste sentido, se faz necessária uma retomada da trajetória das políticas de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, uma retomada a um passado muito distante, fugiria ao enfoque deste trabalho. Sendo assim, optou-se por retomar ao Governo de FHC, considerando que a partir de 1990 a disputa por projetos de sociedade e o espaço ocupado por cada um deles se tornam evidentes nas políticas educacionais. Os desdobramentos dessa disputa certamente ajudarão a compreender o objeto deste estudo.

1.1 A Educação Profissional no Governo FHC (1995-2002)

Segundo Ciavatta e Frigotto (2006, p.11), as mudanças de concepção e de política ocorridas a partir da década de 1990, conduziram a um balanço do ensino médio técnico e da educação profissional sob uma visão de totalidade social, de seu significado educativo, socioeconômico, político e cultural. No entanto, para compreender este processo, é necessário tecer o cenário precedente das mudanças no capitalismo mundial, que repercutem diretamente sobre a estruturação do Estado brasileiro, sua economia e consequente relação entre Trabalho e Educação.

O final do século XX foi marcado por uma enorme transformação na economia política do capitalismo, que trouxe impactos em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, e até mesmo na sociedade (HARVEY, 2009, p.117). Essas transformações foram ocasionadas pela transição do *fordismo* para um novo modo de funcionamento do capitalismo, denominado *acumulação flexível*, “que se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2009, p.140).

A reestruturação produtiva surge como forma de compensar a crise estrutural do capital, provocando diversas alterações nas empresas e em seus processos de trabalho, com vistas à recuperação do ciclo reprodutivo capitalista (ANTUNES, 2009; SANTOS, 2006). Essas alterações afetaram de diversas formas a classe trabalhadora, seja nas exigências de qualificação, alteradas pelo novo perfil demandado pelas empresas, seja em sua exploração pelo capital, que fica ainda mais evidenciada.

Segundo Antunes, o processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação adquirem contornos mais evidentes com o advento do neoliberalismo (ANTUNES, 2009, p.33). Este se caracteriza pela privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal (*ibidem*, p.33).

O Consenso de Washington, em 1989, propôs uma série de medidas neoliberais que deveriam ser adotadas pelos países da América Latina para compensar a crise do capital e proporcionar a retomada do crescimento econômico nestes países. Entre elas, encontram-se: disciplina fiscal; reforma tributária; controle das taxas de juros e taxas de câmbio; abertura

comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação; e direito de propriedade (WILLIAMSON, 1990, *apud* NAIM, 2000, p.11).

No Brasil, o neoliberalismo entrou em cena a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Collor. Segundo Frigotto (2006, p.43), "seu programa de reconstrução nacional buscava atender às diretrizes dos organismos internacionais, de abertura do mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais enunciados pelo Consenso de Washington". Com o *impeachment* de Fernando Collor, em 1992, Itamar Franco – vice-presidente eleito – nomeou Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Ministro da Fazenda, permitindo que ele se firmasse como principal candidato nas eleições de 1994 e fosse de fato, eleito.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), o governo de Fernando Henrique Cardoso teve como direcionadores a ideologia neoliberal e os influxos da sociedade de mercado globalizada, privilegiando a estabilidade econômica, compromissos com agências internacionais, privatização dos bancos e empresas estatais, bem como o desmonte das universidades públicas federais e a expansão do setor privado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p.73-74).

Essas condutas estabeleciam uma reforma de Estado 'mínimo para o trabalho e máximo para o capital', que na medida em que aumentava o volume de terceirizações e privatizações, diminuía as políticas públicas e os direitos sociais da população (*ibidem*, p.62). De acordo com Fonseca (2006, p.203), o Estado deixava ser o indutor das políticas públicas, transferindo essa função para esfera privada, que utilizava fundos públicos e introduzia o voluntariado, um modelo de assistencialismo neoliberal.

Como mencionado no início deste tópico, a reestruturação produtiva e as transformações na organização dos processos de trabalho, impõem um novo perfil de trabalhador: flexível, polivalente, autônomo e competitivo. Neste sentido, as políticas de formação profissional na década de 1990 eram organizadas de modo a atenuar os efeitos da reestruturação produtiva, adequando o sistema educacional brasileiro às novas imposições do mercado (FONSECA, 2006, p.205).

Nesse período, as políticas de formação profissional tiveram forte influência dos organismos internacionais, que afirmavam que o investimento na oferta da educação básica de qualidade era a chave para que o Brasil desse um "salto" em direção à competitividade global

(FERRETTI, 1997, p.245). Dentre as recomendações do Banco Mundial para as reformas educativas em países em desenvolvimento, encontra-se: investimento prioritário em educação básica; melhoria da qualidade da educação; preferência de oferta da educação profissional separada da educação básica, em módulos; fomento à oferta privada de educação; descentralização das instituições escolares; definição de políticas estratégicas baseadas na análise econômica; dentre outras (ALTMANN, 2002; KUENZER, 1997; OLIVEIRA, 2001).

Segundo Oliveira (2001, p.1), a preocupação do Banco Mundial com a educação profissionalizante justifica-se pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de uma mão-de-obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mercado de trabalho. No entanto, o BIRD considera que diversos setores da sociedade deveriam estar envolvidos no processo de qualificação dos trabalhadores, principalmente os setores privados, sendo que o setor público interferiria apenas no caso dos demais não derem conta de atender às demandas (*ibidem*, p.1).

A nomeação de Paulo Renato de Souza – ex-funcionário do Banco Mundial - como Ministro da Educação deixou claro que a influência dos organismos internacionais seria inseparável das propostas educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido, diversas reformas educativas foram organizadas no Brasil, tendo o Banco Mundial à frente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 foi aprovada após mais de uma década de discussões entre sociedade civil e câmara dos deputados, sofrendo diversas alterações em relação ao projeto inicial proposto pelo senador Darcy Ribeiro. Na LDB, a Educação Profissional foi incorporada como um processo educacional específico, não vinculado necessariamente à educação básica e relacionado ao desenvolvimento de aptidões para vida produtiva (RAMOS, 2006, p.292). Iniciava-se um processo de Reforma na Educação Profissional, originada no Projeto de Lei 1603/96, que apesar de não ter sido aprovado, teve algumas de suas diretrizes absorvidas pelo Decreto nº2208 e outras portarias instituídas pelo governo FHC.

O Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 regulamentou a Educação Profissional, estabelecendo níveis para essa modalidade, sendo eles: básico, técnico e tecnológico. Através deste decreto, é extinta a possibilidade de integração curricular entre ensino médio e técnico, restando apenas duas alternativas para o ensino técnico: concomitante, com matrículas

distintas para educação profissional e ensino médio; e subsequente, sendo realizado após a conclusão do ensino médio. Outra característica é a adoção do modelo das competências para definição dos conteúdos curriculares, conforme o art.7º:

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997)

Segundo Ferretti (1997, p.229), o modelo de competências surge como alternativa para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho no contexto da reestruturação produtiva. Diferente do conceito de qualificação, esse modelo "ênfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade" (*ibidem*). Segundo Ramos (2006, P.301), a partir da noção de competências, "os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos".

A separação curricular entre ensino médio e técnico, bem como a introdução das noções de competências implicaram em diversas mudanças nas Escolas Técnicas Federais. Segundo Militão (1996), de modo antagônico, no início da década de 1990 essas instituições vivenciavam uma experiência coletiva de construção do Projeto Político Pedagógico pautado na compreensão de que

a função do ensino técnico não se restringe à preparação de recursos humanos demandados pelo mercado de trabalho, mas tem a ver com a formação intelectual, cultural, profissional, social política e ética de cidadãos que sejam tanto trabalhadores produtivos como agentes na construção da equidade social (PERROTA, 1995 apud MILITÃO, 1996, p.121).

Ou seja, tratava-se de uma concepção que considerava a vinculação entre a cidadania e a tecnologia, entre o homem como ser histórico-social e os meios de produção (MILITÃO, 1996, p.121). No entanto, diante das regulamentações federais, as instituições federais tiveram como única alternativa se adequarem às mudanças instituídas pelo governo, e com isso atenderem a uma concepção de formar restritamente para o trabalho, desconsiderando a integração entre ciência e tecnologia no processo educativo.

A Portaria MEC nº646/97 regulamentou a Reforma da Educação Profissional, e impôs um prazo de quatro anos para que as mudanças na rede federal de educação tecnológica ocorressem. A partir deste documento, ficou determinado que as instituições federais de educação profissional deveriam elaborar um plano de implementação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos (BRASIL, 1997). Outro ponto importante foi o fato dessa portaria ter autorizado as instituições federais a manterem o ensino médio independente da educação profissional, desde que com um limite máximo de 50% do total de vagas oferecidas para cursos regulares em 1997 (*ibidem*).

O passo seguinte do governo FHC com relação à Educação Profissional foi a criação do Programa Expansão da Educação Profissional (PROEP), uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PROEP foi formalizado através da Portaria MEC nº1005/97 - que institui a Secretaria de Educação Média e Tecnológica como coordenadora e responsável pela implementação do programa (BRASIL, 1997) - e pela Portaria MEC nº1018/97 - que institui o Conselho Diretor do referido programa.

Segundo Ferreira (2006, p.276), o objetivo do PROEP era financiar a expansão da Rede de Educação Profissional Pública e privada, e fazer as adaptações necessárias à implementação da reforma da educação profissional, principalmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação. Ainda segundo a autora, dentre os aspectos técnico-pedagógicos envolvidos estavam:

a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. (*ibidem*)

Em seguida, evidenciando o processo de descentralização e privatização da educação profissional, a Lei Federal nº 9649 de 1998 estabelece que a expansão da oferta de educação e a criação de novas unidades de ensino deveriam ocorrer em parceria entre os entes federativos, o setor produtivos e organizações não-governamentais:

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

estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998)

Cabe destacar que, paralelamente à execução das reformas da educação profissional e da implementação do PROEP, o governo de FHC desenvolveu o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, financiado através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Segundo a Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998, em seu Art 2º:

O PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA - População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade, com vistas a contribuir para: a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, da competitividade e renda. (BRASIL, 1998)

Segundo Fidalgo e Machado (1999, p.96), o PLANFOR atribui ao Estado "o papel de simples articulador e fomentador de políticas globais, deixando para as instituições da sociedade civil todas as iniciativas de execução direta dessa atividade educacional". Desde modo, o Estado evidenciava uma postura de centralização na determinação das diretrizes gerais e descentralização na implementação dos cursos (*ibidem*).

Ferreira (2006, p. 269) considera que, através do PLANFOR, a formação profissional se tornou cada vez mais desarticulada da escolarização, uma vez que este programa não consistia em uma política educacional, e sim em uma política de emprego administrada pelo Ministério do Trabalho. Segundo Kuenzer (2006,p.13):

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

De forma conclusiva, pode-se afirmar que a Educação Profissional na década de 1990, embalada no contexto da reestruturação produtiva e pela forte política neoliberal dessa década, teve como característica "uma profunda regressão ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo" (FRIGOTTO, 2006, p.47). Diante da hegemonia do capital, a educação pareceu se colocar à serviço do mercado, sem abertura

para propostas contra-hegemônicas que buscassem uma educação pública, de qualidade e que permitissem a integração entre a ciência e a tecnologia.

1.2 A Educação Profissional no primeiro mandato de Lula (2003-2006)

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 ocorreu após vinte e dois anos de existência do PT, fundado em 1980, e oito anos de disputa nas eleições presidenciais, tendo sido derrotado em 1995 e 1998 por Fernando Henrique Cardoso. Era o primeiro líder de um partido de esquerda a se tornar presidente no Brasil. Este fato trouxe muita esperança para os grupos e movimentos sociais que lutavam pela superação das desigualdades sociais e que reiteradamente buscaram elegê-lo, mas ao mesmo tempo, desconfiança e temor para o lado conservador da burguesia brasileira e para o mercado internacional.

Segundo Oliveira (2005), o primeiro desafio de Lula era alcançar a hegemonia, já que o resultado das urnas não determinava que essa tivesse sido alcançada, dado a ampla rejeição demonstrada nas eleições anteriores. Para o autor, de modo divergente, a Era FHC havia começado com uma 'indefectível aliança de classes', produto de sua escolha neoliberal (OLIVEIRA, 2005, p.97). A estratégia adotada por Lula seria permitir um maior diálogo na sociedade civil, como se pode perceber em uma das propostas da campanha presidencial de 2002:

Nosso governo será marcado pelo diálogo permanente com a sociedade civil. Uma das tragédias do Brasil tem sido a incapacidade dos dirigentes de estabelecer pontes, acordos, entendimentos com os quais todos possam ganhar. Quase sempre valeu por aqui a idéia de que poucos têm de ganhar e muitos têm de perder. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 15-16)

Essa estratégia de 'estabelecer pontes, acordos e entendimentos com os quais todos possam ganhar' se enquadra no conceito gramsciano de transformismo. Segundo Soares (2003, p.7)

Como conceito, o transformismo expressa um processo que envolve cooptações de intelectuais que representam forças sociais adversárias e, através do qual, os grupos dirigentes se apropriam de teses, reivindicações ou exigências provenientes do movimento social e procuram subordiná-las à sua hegemonia.

Ou seja, através do transformismo o grupo que se encontra no poder absorve reivindicações de diversos grupos, mesmo que antagônicos, para assim alcançar a sua hegemonia sobre a sociedade. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.8), essa estratégia

política tem sido utilizada no desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil para manter uma estrutura de desigualdade brutal:

Vale dizer, a manutenção do latifúndio e da extrema concentração da propriedade da terra, concentração extrema da riqueza e da renda. Isenção de impostos e grandes fortunas, grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório e uma tributação fiscal regressiva. O resultado deste sistema é a produção da indigência, da miséria e da violência social. (*ibidem*)

Isso ficou claro ainda no período eleitoral, quando Lula assinou uma carta compromisso com o Fundo Monetário Internacional em operação montada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 2005, p.3). Nessa carta, ele afirma que irá honrar os contratos realizados com o governo de FHC:

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia par ao outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país. Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias.(...) Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação. (Carta ao povo brasileiro, 2002)

Dias (2004) considera que essa carta renega as teses oficiais ditadas pelas instâncias maiores do partido, como a de que "é impossível supor alianças estratégicas com a burguesia e com as forças políticas que sustentam a dominação e a hegemonia da classe burguesa e a perpetuação do sistema capitalista" (4º Encontro Nacional, 1986 apud DIAS, 2004, p.11). Ainda segundo o autor, a perspectiva socialista foi sendo abandonada ao longo das campanhas eleitorais de Lula, tendo seu ápice consolidado na campanha de 2002, quando ele foi de fato eleito. E complementa:

Um partido que chegou a imaginar- se social-democrata (em tempos neoliberais) não gastou mais que um quarto de século para fazer a transposição das ideologias. Mudando o conteúdo, perde não apenas a história, mas se integra, como tantos, à Ordem do Capital. O PT chegou ao governo ao preço de perder o próprio valor ideológico da legenda. (*ibidem*, p.12)

Com relação à Educação Profissional, de modo contraditório, no início do Governo Lula, as concepções divulgadas pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC) demonstravam que a esquerda progressista tinha razões para acreditar que este governo seria diferente, e que haveria avanços na direção de uma proposta contra-hegemônica de educação

para classe trabalhadora. Como exemplo, em um documento de 2005, essa Secretaria criticou o tratamento dado à educação profissional no governo FHC e sinalizou que iria

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2005, p.2 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.1089)

No entanto, a estratégia política de Lula fez com que as expectativas da esquerda progressista com relação ao rompimento com a concepção neoliberal de educação profissional fossem quebradas em diversos momentos. Isso porque, mesmo quando o governo dava voz às forças progressistas, colocava diversas limitações ao desenvolvimento de suas concepções devido aos interesses das forças conservadoras e atreladas ao capital.

Na verdade, o governo Lula manteve a concepção neoliberal de educação profissional, porém ao invés de envolver apenas no lado do capital, devolveu um pouco do capital social que havia sido perdido no governo de FHC. Deste modo, as políticas não perderam seu enfoque capitalista de atender às demandas do mercado, porém passaram a trazer elementos que diziam mais sobre a formação humana, sendo os termos "democracia", "inclusão social" e "redução das desigualdades", utilizados com frequência nos discursos e programas.

Martins (2004) considera que essa forma de mediação do Estado sinaliza o programa político ideológico da Terceira Via "em que se objetiva a construção de uma nova sociabilidade a partir da 'humanização' do capitalismo e de outra 'cultura cívica' em que rupturas e antagonismos classistas sejam 'superados' "(GIDDENS, 2001 *apud* MARTINS, 2004, p.41). No entanto, humanizar o capitalismo é impossível, porque é da lógica do capital explorar a classe trabalhadora. Mais impossível ainda seria superar os antagonismos entre as classes através do próprio capitalismo vigente.

Em análise realizada no mesmo período, Dantas (2004) afirma:

Investindo todas suas fichas na "mudança sem ruptura", o governo Lula busca credenciar-se como modelo exemplar para uma saída "endógena" e sem traumas da crise do neoliberalismo, procurando para isso angariar o apoio do FMI, do Banco Mundial, do imperialismo e da burguesia nacional e mundial para um projeto de relegitimação da ordem do capital que se funda nas perspectivas (ilusórias no limite) de sua possível "humanização". (DANTAS, 2004, P.85)

Ou seja, na verdade, governo Lula mantinha o viés neoliberal através de alianças com organismos internacionais e com a base burguesa, mas aparentava uma mudança através deste (ilusório) processo de humanização (*ibidem*).

Segundo Ramos (2007, p.555), apesar de no início do governo Lula ter ocorrido uma tentativa de publicizar interesses e conflitos sobre a política de ensino médio e educação profissional, as contradições, compromissos iniciais e políticas compensatórias voltadas para os trabalhadores demonstraram o 'transformismo' dito anteriormente. É por isso que a autora questiona:

Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, se justificam as políticas de educação profissional adequada ao trabalho simples?(RAMOS, 2007, p.554-555)

No governo FHC, conforme destacado no tópico anterior, a hegemonia do capital determinou uma educação subordinada ao mercado e acarretou mudanças na Educação Profissional, com destaque à separação entre o ensino médio e o ensino técnico profissional, imposta pelo Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Neste sentido, um dos compromissos de campanha de Lula com relação à Educação Profissional, era a revogação do Decreto nº 2208/97, de modo a restabelecer a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico.

No entanto, a revogação do Decreto nº 2208/97 não ocorreu de imediato, devido à disputa de interesses que se instaurava entre aqueles adeptos a essa conduta e aqueles que não concordavam com ela, a exemplo de alguns diretores de Cefets, secretários estaduais de Educação e representantes do Sistema S (RAMOS, 2007, p.548). Assim, considerando essas divergências, o governo optou pela abertura de diálogo na sociedade civil, através de seminários sobre ensino médio e educação profissional (*ibidem*).

Segundo Ramos (2007), através destes eventos, os segmentos conservadores puderam se articular e tornar o processo de revogação do Decreto ainda mais árduo e difícil:

Representantes de setores públicos, por exemplo, se uniram a setores privados para defender a manutenção do referido decreto, pelo eixo do pragmatismo e do corporativismo, ainda que, implicitamente, guardassem dimensões políticas e ideológicas. Dentre as razões manifestas para sua manutenção, predominavam a defesa da flexibilidade da oferta da educação profissional gerada por esta política, segundo eles mais adequada às finalidades das instituições e às demandas da sociedade. (RAMOS, 2007, p.549)

Diante do campo de resistências e disputa ora instaurado, por influência da força progressista, o governo optou por revogar o Decreto nº 2208/97 através de um novo Decreto de nº 5154, de 23 de julho de 2004. Diversas críticas foram realizadas pelo fato da revogação ter ocorrido através de novo Decreto, evitando as instâncias de diálogo e representação da Câmara, como ocorreria no caso de um Projeto de Lei (PL) (RODRIGUES, 2005; DORE, 2006).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), participantes ativos deste processo, justificam essa escolha:

a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso. Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.1090)

No entanto, fazer com que o Decreto nº 5154 caminhasse na direção de rompimento com a concepção neoliberal de educação profissional não era algo que pudesse ocorrer de modo espontâneo e sim através de uma intencionalidade e disputa. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), a estratégia de consolidar a concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicava dar alguns passos: 1) seria necessário alterar as Diretrizes Curriculares vigentes de acordo com a nova concepção; 2) o MEC deveria fomentar a implementação do Ensino Médio Integrado em sua própria rede e nas redes estaduais, através de um processo de acompanhamento, avaliação e sistematização das experiências e financiamento do PROEP (*ibidem*, p.1091).

Apesar do mérito do novo decreto em trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação técnica de nível médio, permaneceram algumas contradições que fizeram com que a concepção não fosse executada plenamente. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1091), "de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação". Isso porque no

mesmo período houve a desintegração entre as políticas de educação profissional e as políticas de ensino médio, já que essas últimas foram transferidas para a Secretaria de Educação Básica (*ibidem*).

Para os referidos autores, algumas medidas posteriores tomadas pelo Ministério da Educação demonstraram que o Ensino Médio Integrado não seria uma prioridade dentro da Secretaria de Educação Profissional e que nem mesmo estavam claras suas concepções para a equipe dessa Secretaria (*ibidem*).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), em discussão realizada naquele período, criticaram o fato de as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para Educação Profissional elaboradas na era FHC terem sido mantidas¹, e do Parecer n. 39/2004² ter demonstrado que a integração estava sendo compreendida como a ocorrência "simultânea" do ensino médio e do ensino técnico, e que por se tratarem de cursos de "naturezas diversas", deveriam ocorrer de forma "independente" (*ibidem*, p.1094). Segundo estes autores, a manutenção das mesmas Diretrizes Curriculares fez com que permanecessem os princípios neoliberais do governo anterior, marcados pela ênfase no individualismo e na formação por competências para empregabilidade (*ibidem*, p.1095). Deste modo,

O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.1095-1096)

Kuenzer (2007, p.500) também questiona a verdadeira intencionalidade do Decreto nº 5154, já que ao mesmo tempo em que revoga o Decreto nº 2208/97, na prática mantém todas as modalidades de Educação Profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação. Assim, a autora considera que este decreto representa uma 'acomodação conservadora' que atende a diversos interesses em jogo:

do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do

¹ A alteração das Diretrizes Curriculares ocorreu apenas em 2014, no governo de Dilma Rousseff, através da Resolução CNE/CEB nº6, de 20 de setembro de 2012.

² O Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (BRASIL, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n.5.154/2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1093)

Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2007, p.501)

Também nessa direção, Rodrigues (2005) acredita que a manutenção das modalidades do decreto anterior, fez com que o novo Decreto adquirisse uma "flexibilidade" adequada ao padrão de acumulação do capital. Deste modo, considera que "o novíssimo decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito" (RODRIGUES, 2005, p.2).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) além da revogação do Decreto nº 2208/97, outra questão que as políticas de educação profissional do governo Lula prometiam corrigir era o redirecionamento de recursos do PROEP para os segmentos públicos. No entanto, como afirma Kuenzer (2007) não houve avanços no sentido da publicização, permanecendo a mesma lógica do governo anterior:

o repasse de parte das funções do Estado, e dos recursos para a sua execução, para o setor privado sob a alegação da eficácia e da ampliação da capacidade de atendimento, segundo a concepção do público não-estatal a ser operacionalizada pelas parcerias com instituições privadas. (KUENZER, 2007, P.499)

O resultado foi a criação de diversos programas que reafirmavam a parceria público-privada visando à qualificação e inserção profissional de jovens³, como o Programa Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), ambos criados em 2005 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p.1101-1102).

O Programa Escola de Fábrica foi criado pela Lei nº 11180, de 23 de setembro de 2005, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais (BRASIL, 2005a). Já o PROJOVEM, foi instituído pela Lei nº 11129, de 30 de junho de 2005, sendo destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros a elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2005b).

³ Outros programas sociais relacionados à Juventude & Trabalho, foram: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), Programa Jovem Cidadão, Consórcios Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, Programa Jovem Empreendedor.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1102) criticam o fato de estes dois programas terem sido desintegrados a outras políticas e de terem considerado apenas a perspectiva da preparação no que se refere à inserção profissional. Acreditam ainda que ambos os programas possuam o preceito da "qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica e de qualidade" (*ibidem*, p.1004).

Outro programa social relacionado à qualificação profissional e inclusão social foi o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado em 2003 em substituição ao PLANFOR do Governo FHC. Segundo Jorge (2006), a principal diferença existente entre os dois programas está relacionada à concepção e foco, já que, enquanto no PLANFOR o excluído é definido pela sua inserção ou não no mercado de trabalho, no caso do PNQ a noção de inclusão relaciona-se a "formas alternativas de geração de trabalho e renda e inserção no mercado de consumo como meio de se alcançar a condição plena de cidadão". Deste modo, o segundo plano, atendo-se ao conceito de empregabilidade, estimula o trabalhador a ser atrativo para o preenchimento das vagas demandadas na configuração atual do capitalismo (JORGE, 2009, p.107).

Kuenzer (2007, p.498) avalia que as políticas de Educação Profissional elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo de FHC até o primeiro mandato de Lula, sobre o discurso da inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho, não apenas não cumpriram a finalidade desejada como também tornaram mais precárias as ofertas educativas. A autora acredita que as políticas e programas de educação profissional que visam à inclusão social, quando tomam a categoria exclusão para designar desempregados e populações em risco social, "não ultrapassam o âmbito da inclusão concedida" ou "inclusão excludente, sempre subordinada à lógica da acumulação" (*ibidem*, p.492).

Dias (2004) compactua da mesma opinião de Kuenzer, ao afirmar:

Em tempos neoliberais não existe mais miséria, mas, exclusão. Qual a vantagem dessa formulação? O problema parece não ser do capitalismo nem do governo, mas dos excluídos. As políticas de "inclusão" são aquelas que permitem, focalizadamente, diminuir os problemas sem alterar sua verdadeira causa. O Banco Mundial concorda e agradece. Mas, excluídos? Onde? Quem? [...] Ninguém está excluído, mas incluído de forma subalterna, bárbara. (DIAS, 2004, p.19)

Kuenzer (2007) desenvolve uma tese para esclarecer este processo de "inclusão excludente", que é característico do regime de acumulação flexível:

do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão incluyente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excluyente. (KUENZER, 2007, p.492-493)

Ou seja, conforme a tese da autora, ocorre um movimento contraditório entre o mercado e a educação: o primeiro exclui a força de trabalho que não se enquadrava nos critérios da reestruturação produtiva; a segunda, sobre o preceito de incluir esses trabalhadores antes excluídos, através de políticas públicas que promovem processos educativos precários, acaba por promover a exclusão dos trabalhadores desta cadeia produtiva. Assim, na medida em que a escola disponibiliza/nega o conhecimento segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho, ela acaba por reforçar o processo de inclusão excluyente (*ibidem*, p.496).

Ainda segundo Kuenzer (2007, p.505), na análise das novas demandas da Educação Profissional é possível perceber que, apesar das constatações de que as mudanças na base técnica demandem cada vez mais o domínio do trabalho intelectual em detrimento do conhecimento tácito, as políticas públicas têm priorizado o desenvolvimento de capacidades de realizar tarefas práticas, declarando desnecessário o conhecimento científico.

Neste sentido é necessário avaliar com rigor as políticas de Educação Profissional e compreender seu verdadeiro papel no processo de disputa pela educação da classe trabalhadora. O rompimento do dualismo no sistema educacional é um grande desafio diante da configuração atual do capitalismo, da flexibilidade das ocupações profissionais e das políticas educacionais direcionadas ao trabalho desenvolvidas na última década.

A partir do final do primeiro mandato de Lula, a Educação Profissional adquiriu uma nova vertente, centrada na expansão de instituições, ações e programas. Considerando a importância e centralidade do tema para este estudo, este será tratado no próximo subtópico.

1.3 A Educação Profissional no segundo mandato de Lula (2007-2010)

A partir do segundo mandato de Lula, uma nova política econômica se estabelece no país - o chamado novo-desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo (CASTRO, 2014; BRESSER-PEREIRA; MORAIS e SAAD-FILHO, 2011). Para Bresser-Pereira (2006, p.12) o novo-desenvolvimentismo pode ser apresentado como "um 'terceiro discurso', entre o discurso populista e o da ortodoxia convencional", envolvendo um conjunto de propostas de reformas institucionais e políticas econômicas que visam fazer com que as nações de desenvolvimento médio alcancem os países desenvolvidos (*ibidem*). Este projeto de desenvolvimento pode ser sintetizado em quatro teses:

1) não há mercado forte sem Estado forte; 2) não haverá crescimento sustentado sem o fortalecimento do Estado e do mercado e sem implementação de políticas macroeconômicas adequadas; 3) mercado e Estados fortes somente serão construídos por um projeto nacional de desenvolvimento que compatibilize crescimento com equidade social; 4) não é possível reduzir a desigualdade sem crescimento econômico a taxas elevadas e continuadas (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2005, p. xxxv apud MORAIS E SAAD-FILHO, 2011, p.513)

Segundo Moraes e Saad Filho (2011), o novo-desenvolvimentismo "teve por impulso a superação de aspectos importantes do neoliberalismo, incluindo as políticas macroeconômicas e as reformas microeconômicas", já que estas eram vistas como "nocivas em um contexto periférico". Deste modo, pretendia-se com essa nova estratégia de desenvolvimento substituir as velhas políticas neoliberais por políticas monetárias, cambiais e fiscais, que estariam subordinadas a um projeto nacional para o Estado Brasileiro (*ibidem*, p.520).

No entanto, apesar do principal impulso nova política econômica ser o rompimento com as matrizes neoliberais, este objetivo não foi consolidado durante o Governo Lula. Na verdade, o que ocorreu foi uma inflexão entre o núcleo da política de ajuste macroeconômica e políticas desenvolvimentistas e de equidade social via ativismo estatal, resultando em uma política de natureza híbrida (CASTRO, 2014; MORAIS e SAAD-FILHO, 2011).

Segundo Castro (2014, p.363) o novo-desenvolvimentismo, busca "humanizar" o capitalismo sem romper com o conservadorismo, que é base da formação social, econômica e política brasileira. Além disso, esse projeto tem uma forte dimensão ideológica, que amparada na teoria do capital humano e na teoria do capital social, estabelece novas relações entre trabalho, educação e individualidade, que podem ser assim esclarecidas:

A teoria do capital humano se fixa na iniciativa individual, enquanto a teoria do capital social, que a complementa, ressalta o fortalecimento das instituições através de uma cultura cívica que estimula a ajuda mútua. Ações individuais convergem para um processo de criação de redes de solidariedade, amparadas nas instituições, gerando legitimidade e hegemonia para se alcançar o desenvolvimento local, focado nas comunidades mais carentes. (CASTRO, 2014, P.363)

Em contraste à busca pelo desenvolvimento econômico, uma situação tida como "alarmante" era amplamente anunciada no início do segundo mandato de Lula: o chamado "apagão-de-mão-de-obra". Diversos estudos no período indicavam que as demandas de emprego em alguns setores da economia eram maiores do que o número de trabalhadores qualificados para exercer as respectivas funções (IPEA, 2007; FGV, 2007).

No entanto, há quem questione a veracidade desta demanda, como por exemplo, Frigotto (2007). Segundo o autor,

para o tipo de opção econômica e natureza de empregos que a economia brasileira oferece, é falso o discurso corrente de empresários e seus intelectuais, assim como das redes de comunicação da falta de trabalhadores qualificados e, portanto, da necessidade do ponto de vista econômico da universalização da escola básica, especialmente média, de qualidade técnico-científica (FRIGOTTO, 2007, p.530).

Para o autor, o valor baixo de investimento na qualidade da educação em nossa sociedade, em comparação aos países do capitalismo central, só demonstra essa falácia. Além disso, Frigotto utiliza os estudos de Pochmann (2000a; 2000b; 2004; 2006) para sinalizar que o país está se transformando em um grande "exportador" de jovens qualificados para o mercado externo, devido ao modelo econômico adotado, que prioriza o trabalho simples.

O próprio título "apagão de mão-de-obra" evidencia o projeto que está por trás deste fenômeno. A classe trabalhadora é chamada de "mão-de-obra", estampando a separação entre "mente e corpo", e a divisão técnica do trabalho e da escola que é implícita à concepção capitalista. Logo, faltam os trabalhadores braçais, para as quais a continuidade das propostas de educação profissional vem a "legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo a alimentar o consumo predatório da força de trabalho" (KUENZER, 2007 *apud* FRIGOTTO, 2007, p.531).

Já para Lazzareschi (2010) o apagão "não advém da falta de trabalhadores disponíveis no mercado de trabalho, mas da falta de empregabilidade de sua grande maioria". Ou seja, ressurge o discurso da empregabilidade e a Teoria de Capital Humano, que, como abordado

acima, é uma das características do modelo neodesenvolvimentista. Mais uma vez recai sobre os indivíduos a culpa pela sua exclusão do mercado formal.

Como esperado, o governo brasileiro passou a afirmar que a escassez de trabalhadores qualificados era um empecilho para o desenvolvimento econômico do país, como se pode visualizar na fala abaixo do (ex) Presidente Lula:

Agora que a economia começou a crescer durante 25 trimestres consecutivos, o que está acontecendo aqui em Petrópolis, na cidade do Rio de Janeiro, na cidade de São Paulo, nas capitais todas deste país? Está com falta de pedreiro, de ajudante de pedreiro, de azulejista, de soldador, de metalúrgico, de engenheiro e de muitas profissões. Grande parte das profissões deste país rareou no momento em que a economia começou a crescer. Então, o nosso trabalho agora, do governo federal, do governo estadual, do governo municipal, dos empresários, é formar a quantidade de gente necessária que a gente não formou nos últimos 20 anos, porque não tinha mercado de trabalho para essas pessoas⁴.

Assim, com o intuito de atender à essas demandas de qualificação, o governo brasileiro desenvolveu um novo plano para a Educação Profissional brasileira, centrado na expansão de sua Rede e na criação de programas que aumentassem consideravelmente as matrículas.

Para que o plano de expansão fosse colocado em ação foi necessário revogar o artigo 3º da Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994 que limitava a expansão da oferta de educação profissional ao firmamento de parcerias entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal. Assim, no final do primeiro mandato de Lula, através da aprovação da Lei nº 11.195 de novembro de 2005 a criação de novas escolas técnicas não mais dependeria de parcerias e sim ocorreria preferencialmente através das mesmas:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

⁴⁴ SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso do Presidente Lula durante cerimônia de inauguração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet/RJ) - Unidade de Petrópolis, setembro de 2008. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2008/2o-semester/13-09-2008-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-durante-cerimonia-de-inauguracao-do-centro-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica-cefetj> Acesso em 10 jan.2015.

No início de 2006 os discursos de Lula indicavam a mudança de postura do governo com relação ao Ensino Técnico, transferindo para União a responsabilidade por seu gerenciamento e expansão em nível nacional:

o MEC voltou a dizer à juventude brasileira que eles não podem perder a esperança por falta de aprender uma profissão, porque o Estado voltou a assumir a paternidade pelo ensino técnico do país, ou seja, nós não precisamos saber se uma prefeitura ou se o estado vai ter dinheiro para gerenciar uma escola técnica, porque é da nossa responsabilidade e nós não fugiremos à nossa responsabilidade. Assumiremos a responsabilidade e, por isso, estamos aí, ainda este ano, para inaugurar 25 das 32 escolas técnicas que estamos fazendo⁵.

Fica claro que Lula utilizava de seu discurso carismático para convencer a população de que os investimentos em Educação Profissional visavam atender à classe trabalhadora, promovendo a inclusão dos jovens, e camuflando em parte os interesses do processo de acumulação capitalista.

Bruno (2011, p.545) esclarece:

No que se refere à classe trabalhadora, reproduzi-la implica manter em condições de trabalhar não só os que estão na ativa, mas aqueles que se encontram no exército de reserva, e mais, implica produzir as novas gerações para que o circuito do capital não se interrompa (*ibidem*).

Ou seja, o modo de produção capitalista não se preocupa apenas com as demandas de qualificação imediatas, mas também com o necessário para manter o ciclo de reprodução do capital ativo, através da formação de um "exército de reserva".

A construção das escolas técnicas afirmada no discurso de Lula, já fazia parte da primeira fase do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, que previa a implantação de 42 novas unidades de ensino na Rede Federal de Educação Tecnológica, sendo 5 Escolas Técnicas Federais, 4 Escolas Agrotécnicas Federais e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (BRASIL, 2007⁶). Para executar a Expansão, no mesmo período, houve a

⁵ SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso de Lula na cerimônia de sanção de projetos de lei da área da educação, em fevereiro de 2006. Disponível em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2006/1o-semester/06-02-2006-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-sancao-de-projetos-de-lei-na-area-de-educacao/download>> Acesso em: 10 jan. 2015.

⁶ BRASIL, Ministério da Educação. Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. MEC, 2007.

aprovação de crédito extraordinário em favor do Ministério da Educação no valor de R\$ 57 milhões, através da Lei n.º 11.249, de 23 de dezembro de 2005 (*ibidem*).

O Plano de Expansão condiz com a política *neodesenvolvimentista* ao vincular desenvolvimento econômico, educação e equidade social. Isso é nítido no texto introdutório do Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (2007).

Espera-se que este movimento de valorização da educação profissional pública, gratuita e de qualidade proporcione condições mais favoráveis para o **desenvolvimento socioeconômico das regiões mais carentes do país**, dado o **forte enfoque social** deste Plano de Expansão [...] e o papel central desempenhado pela educação profissional na formação de profissionais qualificados, atuando, por conseguinte, na base de toda e qualquer matriz produtiva. (BRASIL, 2007, p.6)

A relação entre educação e desenvolvimento fica ainda mais clara no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em março de 2007. Este plano se tornou o referencial para as políticas educacionais no segundo mandato de Lula, e dentre elas, as direcionadas para Educação Profissional e Tecnológica. Um trecho presente na introdução do livro "O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" esclarece a importância da educação na nova política desenvolvimentista:

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. [...] Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. (BRASIL, 2007)

Saviani (2007a) esclarece que o PDE foi lançado quase que simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo que este último pode ser considerado uma espécie de "carro-chefe" do primeiro. Apesar do "Compromisso Todos pela Educação" ter aparentemente se apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, o autor esclarece que este compõe o interesse de grupos empresariais, como Grupo Pão-de-Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, dentre outros (SAVIANI, 2007a, p.1243). Em entrevista concedida à Folha de São Paulo, Saviani afirma que o PDE é embasado por uma "pedagogia de resultados", demonstrando o viés econômico existente neste plano:

O questionamento do PDE se dirige à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados". Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007b, p.3)

Em um tópico específico destinado às ações para Educação Profissional e Tecnológica, o documento enfatiza a importância dessa modalidade na articulação entre educação, território e desenvolvimento e lança a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a meta de implantar outras 150 novas unidades de ensino até o final de 2010.

No plano da normatização, o PDE anuncia as seguintes alterações: 1) valorização da educação no ambiente de trabalho, através de nova regulamentação da aprendizagem e alterações na lei de estágio; 3) consolidação da perspectiva da integração instituída pelo Decreto 5.154 de 2004, através de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 1996; 4) criação de catálogo para os cursos superiores de tecnologia, projetando a expansão da educação superior tecnológica e também a criação de um catálogo de cursos técnicos; 5) proposta de incorporar a educação de jovens e adultos profissionalizante ao texto da LDB (BRASIL, PDE, 2007,p.34-35).

Um dos pontos do PDE que merece destaque é a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) como "modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma ação integrada e referenciada regionalmente". Este foi o caminho alternativo que o governo oferecia para os CEFETs, que desde a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei nº 11.184/2005) requisitavam o mesmo status.

As expectativas do governo com relação à criação dos Institutos Federais eram altíssimas, tanto no que se refere aos seus efeitos na expansão, quanto ao seu significado científico, pedagógico e econômico:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (BRASIL, PDE, 2007, p.32-33)

O primeiro passo do governo com relação à criação dos IFETs ocorreu no dia 24 de abril de 2007, através do Decreto nº 6.095, que "estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições 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, 2007). Segundo este Decreto:

Art. 1º O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente, nos termos deste Decreto.

§ 1º A reorganização referida no caput pautar-se-á pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, definido por este Decreto, com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas.

§ 2º Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação.

§ 3º Os projetos de lei de criação dos IFETs tratarão de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas.

Em dezembro de 2007, foi aberta a chamada pública MEC/SETEC n.º 002/2007. Segundo este documento, os IFETs poderiam ser constituídos: 1) mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal; 2) mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

Ainda conforme este Edital de chamada pública, todas as propostas de constituição dos IFETs que fossem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, seriam incorporadas em único Projeto de Lei. O resultado deste processo foi a Lei nº11892 de 29 de dezembro de 2008 que além de criar trinta e oito Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFs) espalhados ao longo do país, instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012); e
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008)

Amorim (2013), em sua tese de doutorado, se propôs a analisar o processo de organização da “nova” institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica através dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Em suas conclusões, a autora aponta que essa política de organização dos Institutos Federais não só amplia a oferta pública de ensino profissional como também representa a consolidação de uma rede de ensino paralela, reforçando a dualidade educacional no Brasil (AMORIM, 2013, p.218).

A expansão da Educação Profissional no segundo mandato do governo Lula não ocorreu apenas em número de instituições, mas também em Programas que viabilizassem a oferta do ensino profissionalizante em todas as modalidades. Neste contexto, surgiram os programas: Brasil Profissionalizado (2007), Escola Técnica Aberta do Brasil (2007), Profucionário (2010), mantendo-se ainda todos que foram criados no primeiro mandato e discutidos no tópico anterior.

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado através do Decreto nº 6.302, de 2 de dezembro de 2007, "com vistas a estimular o Ensino Médio Integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais"(BRASIL, 2007).

O Programa Escola Técnica Aberta do Brasil⁷ foi criado pelo Decreto nº6.301, de 12 de dezembro de 2007, "com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País" (BRASIL, 2007).

⁷ Dada a relevância deste programa para o presente estudo, ele será discutido no último tópico deste capítulo e ao longo dessa dissertação.

O Programa Profucionário foi criado através do Decreto nº7.415, de 30 de dezembro de 2010, "com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da educação básica". Segundo o Portal do Ministério da Educação, um dos pressupostos deste Programa é de que "a formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira". Deste modo a Educação Profissional e Tecnológica adquire também uma dimensão de formação continuada de profissionais.

Também como parte das ações, em 2008 foi firmado um acordo entre o governo federal e as quatro entidades que compõem o Sistema S - Sesc, Sesi, Senai e Senac prevendo um programa de comprometimento de gratuidade. Segundo o Portal do Ministério da Educação,

Entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados. Sesi e Sesc destinarão um terço de seus recursos a educação. Outra novidade é o aumento da carga horária dos cursos de formação inicial, que passam a ter no mínimo 160 horas. (BRASIL, 2008)

Ainda no segundo mandato de Lula, foi aprovada a Lei nº 11741 de 16 de julho de 2008, que além de alterar a LDB no que se refere ao Ensino Técnico, localiza-a na seção da Educação Básica, assim incluindo-a como parte das políticas educacionais (MEC, 2009). A partir dessa Lei, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser incluída tanto na educação básica (cursos técnicos de nível médio e profissionalizantes) quanto na Educação Superior (cursos tecnológicos). Outro ponto é que, como previsto no PDE 2007, foi incluído na redação da LDB que "a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

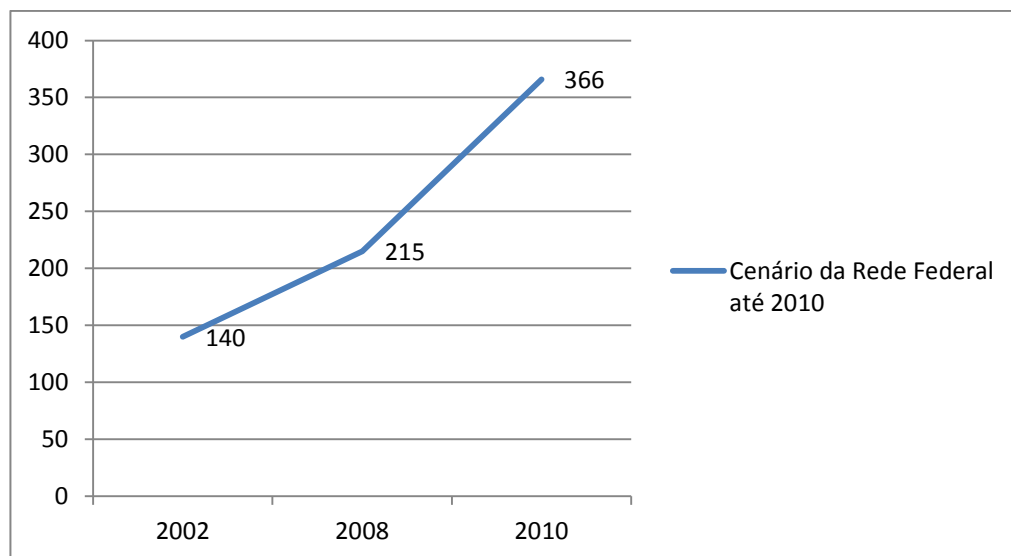
A ênfase dada à Educação Profissional, sobretudo a partir do segundo mandato do Governo, demonstrou que esta passou a ser vista como a solução para todos os problemas do país. Se o país precisava crescer, a indústria precisava de trabalhadores para atender às demandas de qualificação apontada pelos órgãos de pesquisa. Se o país precisava vencer as desigualdades, o acesso à Educação Profissional daria condições para que a classe trabalhadora se qualificasse adequadamente e fosse empregada. A Educação Profissional daria ainda condições para que os jovens tivessem futuro, ao invés de caírem no mundo das drogas

e criminalidade, como ficou bem claro nos discursos de Lula, que sempre utilizava sua história de vida como um exemplo:

Graças a um curso técnico, eu cheguei aonde cheguei. Graças a um curso técnico, eu pude aprender uma profissão, e a partir dessa profissão eu pude trabalhar em uma fábrica grande. A partir dessa fábrica, eu tive consciência política e fui para o Sindicato. Do Sindicato, eu criei um partido e, do partido, eu cheguei à Presidência da República, o que parecia impossível. [...] Com uma profissão, assinada na carteira profissional e com diploma técnico na mão, em qualquer lugar do Brasil que chega um jovem – um homem ou uma mulher – com seu diploma na mão e com a carteira profissional, dizendo que ele é técnico em alguma coisa, a chance do emprego é infinitamente melhor e o salário é infinitamente melhor⁸.

O legado que o governo de Lula deixou para Educação Profissional, baseado em dados históricos, é a maior expansão dessa modalidade já vista na história do país. De acordo com o Portal da Rede Federal⁹, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, enquanto entre 2003 e 2010, foram incluídas 214 escolas. Essa evolução pode ser observada no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Cenário da Rede Federal até 2010



Fonte: adaptado de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

⁸ SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, durante cerimônia de inauguração simultânea de escolas técnicas federais no estado do Espírito Santo - Linhares-ES, 06 de março de 2009. Disponível em < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2009/1o-semester/06-03-2009-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-durante-cerimonia-de-inauguracao-simultanea-de-escolas-tecnicas-federais-no-estado-do-es>> Acesso em: 15 jan.2015.

⁹ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

1.4 A Educação Profissional no Governo Dilma (2011- atual)

Segundo Braga (2010), a eleição de Dilma Vana Rousseff, ex-ministra da casa civil do governo Lula, ocorreu em uma conjuntura política e econômica caracterizada pelo crescimento econômico e a relativa ausência de mobilizações sociais. O autor denomina de "lulismo" o fenômeno político e social que favoreceu a eleição de Dilma, caracterizado como

uma forma de hegemonia produzida por uma revolução passiva empreendida na semiperiferia capitalista que conseguiu desmobilizar os movimentos sociais ao integrá-los à administração do aparato de Estado em nome da aparente realização das bandeiras históricas desses mesmos movimentos, que passaram a consentir ativamente com a exploração econômica dirigida pelo regime de acumulação financeiro globalizado (BRAGA, 2010, p.2).

A estratégia política de Dilma permaneceu a mesma de Lula: manter as políticas macroeconômicas do período de FHC, mas apostar na política econômica híbrida que busca um equilíbrio entre crescimento econômico e equidade social. Deste modo, a expansão do capital econômico ocorre simultaneamente ao lado do capital social, parcialmente devolvido através de políticas de transferência de renda e inclusão social. Afinal, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p.71)

O novo desenvolvimentismo teria sido convocado para socorrer o grande capital nacional que apresentou sintomas de crise interna e se associado ao social-liberalismo com as políticas sociais e programas de transferência de renda, parcerias com o Terceiro Setor, valorização do voluntariado e mercantilização e financeirização dos serviços da seguridade social, etc.

Ainda segundo os autores, neste modelo a indústria teria um papel fundamental no que se refere à geração de saldos comerciais, qualificação para o mercado de trabalho, inovação e modernização da economia (*ibidem*). Deste modo, a política novo-desenvolvimentista consolidada a partir do segundo mandato de Lula e mantida no novo governo contribuiu para criação de novas demandas de formação profissional para o atendimento do setor produtivo nacional (VASCONCELOS e AMORIM, 2014, p.1).

Desde o período eleitoral ficou claro que o plano de expansão da Educação Profissional não só permaneceria como seria ainda aprimorado. Para isso, o governo planejou a criação de um grande programa que unificasse as ações de EPT, e ainda permitisse a incorporação do setor privado e empresarial nos investimentos e metas de expansão dessa

modalidade: o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao emprego.

Em um pronunciamento realizado pela presidenta no dia seguinte ao seu encaminhamento como Projeto de Lei, é possível perceber que a principal função do programa seria capacitar milhões de brasileiros para atender às demandas o país, prometendo emprego e oportunidades para toda população:

O crescimento traz inúmeros desafios. Um deles é formar mão de obra especializada para suprir a oferta de emprego qualificado(...)Para ajudar a qualificar nossos jovens e trabalhadores, lançamos ontem o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – o PRONATEC – cuja meta é capacitar para o trabalho aproximadamente oito milhões de brasileiros nos próximos quatro anos. Mais que um programa educacional, quero que o PRONATEC seja uma usina de oportunidades. Ele vai beneficiar estudantes do ensino médio; vai ajudar trabalhadores desempregados a recomeçarem a vida profissional; e vai abrir as portas do mercado de trabalho para que milhares de brasileiros possam deixar mais rápido o Bolsa Família. Para isso, entre outras coisas, vamos ampliar a rede federal de educação profissionalizante, criando mais 200 novas escolas técnicas federais, e vamos apoiar fortemente as redes estaduais. Em paralelo, vamos reforçar o Sistema S – por exemplo, as escolas e cursos do SENAI e do SENAC. O PRONATEC é ferramenta de construção do futuro, mas seus resultados serão percebidos imediatamente¹⁰.

É possível perceber que o governo considerava que a parceria entre sistema público e o sistema privado na oferta dos cursos e programas vinculados ao PRONATEC atenderia às demandas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e inclusão social, e também às demandas econômicas país, permitindo o salto para o desenvolvimento econômico. No entanto, este discurso omite as contradições existentes historicamente em nossa sociedade, e a impossibilidade da convergência de interesses antagônicos, já que o empresariado não tem a intenção de contribuir com a universalização de uma educação integral, emancipadora e politécnica como seria a requerida pela corrente progressista.

O PRONATEC simboliza de forma sólida a política novo-desenvolvimentista, duramente criticada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), já que

esse modelo, ao invés de subordinar o desenvolvimento à solução dos problemas

¹⁰ ROUSSEFF, Dilma Vana. Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e TV sobre o Dia do Trabalho, 29 de abril de 2011. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho>> Acesso em: 10 mar. 2015.

fundamentais da população, o que requereria reformas sociais estruturantes de outra sociabilidade, tais como a reforma agrária, a urbana, a educacional etc., subordina as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro. Mesmo a ilusão associada à capacidade de coesão social proporcionada por um “empresariado produtivo progressista” não leva em conta que o capitalismo dependente não é resultado de uma escolha, mas sim uma produção histórica e social do próprio capitalismo com a combinação da superexploração do trabalho com incorporação de padrões de consumo de bens que incentiva a produção estrangeira e a política de adaptação de tecnologia levada, no máximo, ao patamar da inovação. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2014, p.72)

De acordo com o Cassiolato e Garcia (2014, p.21), o PL nº 1.209/2011, contendo a proposta do PRONATEC, foi encaminhado em caráter de urgência para a Câmara dos Deputados pela própria presidenta da república, em 28 de abril de 2011, e ao Senado Federal, em 6 de setembro de 2011. Ainda segundo os autores, alguns fatores criaram um ambiente favorável ao PL do PRONATEC: 1) o consenso nacional de que a política de ampliação e qualificação do sistema brasileiro de educação é uma prioridade; 2) a atuação de entidades representativas de professores, estudantes e secretários de educação defendendo seus interesses no Congresso Nacional; 3) a grande repercussão de reportagens sobre a educação na imprensa; 4) o próprio MEC através da SETEC atuou junto às bancadas partidárias e parlamentares destacando a importância do PL; 5) a conjuntura econômica, que indicava uma enorme demanda por qualificação (CASSIOLATO e GARCIA, 2014, p.24-25).

Apesar do ambiente favorável, o processo não ocorreu sem resistências e disputa. A CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - conhecida defensora da educação pública de qualidade – se mobilizou contra o PL, considerando que "o projeto representa uma ameaça ao compromisso assumido pelo Estado brasileiro para com a oferta de educação pública de qualidade, em todas as etapas e modalidades do nível básico" (CNTE, 2011,s/p). Ainda segundo essa entidade:

o nó crítico da proposta do Pronatec ainda consiste na ausência de mecanismo de calibração temporal entre a expansão da rede pública técnica-profissional e tecnológica - que deveria estar prevista no projeto de PNE e nos planos estaduais e municipais de educação - e a concessão de benefícios à iniciativa privada (na forma de reserva de mercado e de incentivo fiscal), até que o Poder Público adéque sua oferta de matrículas à demanda social. (CNTE, 2011, s/p)

Também a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped elaborou e submeteu ao Senado Federal um texto de Moção contra o programa, apontando que este representaria um retrocesso a todos os avanços conceituais e políticos ocorridos

desde 2004, com a retomada da possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico. Dentre outros fatores criticados na referida menção estão:

Abandono do Ensino Médio Integrado como prioridade, desresponsabilizando os estados com a sua oferta por meio de forte indução à forma concomitante; Financiamento público da oferta privada de educação profissional, mediante transferência de recursos para o Sistema S e outras organizações privadas, inclusive, empresas; Intensificação, precarização, fragmentação e privatização do trabalho dos profissionais das redes públicas de educação, inclusive, com a concessão de bolsas de remuneração adicional para o trabalho nas atividades do PRONATEC. (ANPED, 2011)

Em 26 de outubro de 2011, seis meses após o início de sua tramitação, o PL foi sancionado através da Lei Nº 12.513, que institui o "Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de **programas, projetos e ações** de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011, p.1, grifo nosso)".

O fato de ser considerado um Programa enfatiza o caráter temporal e flexível desta iniciativa governamental. Deste modo, configura-se em um conjunto de ações e programas que visam aumentar exponencialmente a oferta de cursos técnicos, de formação inicial e continuada, e qualificação nas esferas pública e privada, visando atender às demandas produtivas do país.

O Art.1, ainda determina os principais objetivos do programa:

- I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação técnica e tecnológica;
- VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011)

Para alcançar estes objetivos o PRONATEC é desenvolvido com base nas seguintes ações: I – ampliação das vagas e expansão da EPT; II – fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III – incentivo à ampliação de vagas e

à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV – oferta de bolsa-formação (estudante e trabalhador); V- financiamento da educação profissional e tecnológica; VI – fomento à expansão da rede de educação profissional técnica de nível médio na modalidade à distância; VII – apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII – estímulo à expansão de oferta das vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais, Municipais de Educação; IX – articulação com o Sistema Nacional de Emprego; e X – articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM;

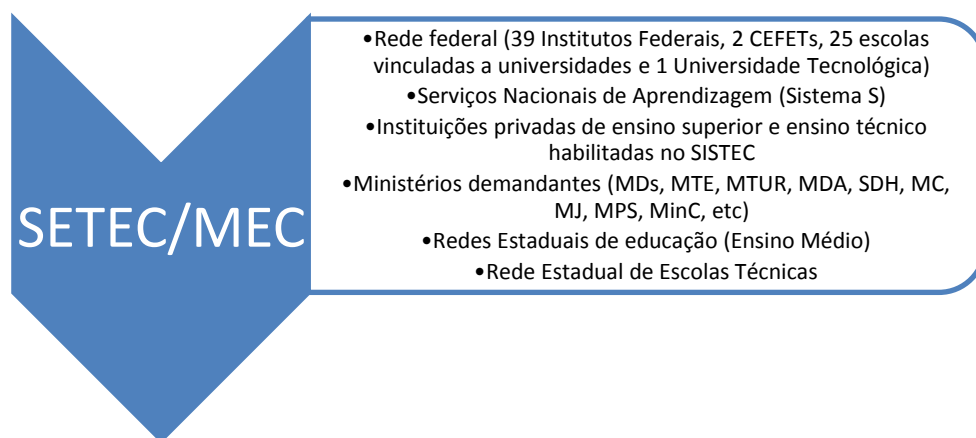
Segundo a mesma legislação, o PRONATEC deve atender prioritariamente: estudantes de ensino médio da rede pública; trabalhadores; beneficiários de programas federais de transferência de renda; e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011).

Para garantir o cumprimento de suas finalidades e objetivos, o programa funciona em regime de colaboração entre:

a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta lei. (BRASIL, 2011)

Através da Figura 2 é possível visualizar a abrangência de instituições e atores envolvidos na execução do PRONATEC:

Figura 2: Instituições e atores envolvidos na execução do Pronatec



Com três anos completos desde sua criação, já é possível ter acesso a alguns resultados do PRONATEC. As tabelas 1 e 2 demonstram a quantidade de vagas previstas e preenchidas por meio do PRONATEC, respectivamente na Educação Profissional Técnica de nível médio e em Cursos de Formação Inicial e Continuada, no período de 2011 a 2013:

Tabela 1. Vagas previstas e ofertadas por meio do PRONATEC – Ensino Técnico de Nível Médio – 2011 a 2013

CURSOS TÉCNICOS		2011	2012	2013	TOTAL
Bolsa-Formação	Previsto	9.415	99.149	151.313	259.877
	Realizado	0	101.541	304.966	406.507
Brasil Profissionalizado	Previsto	33.295	90.563	172.321	296.179
	Realizado	82.823	79.770	70.355	232.948
Rede e-Tec	Previsto	74.000	150.000	200.000	424.000
	Realizado	75.364	134.341	137.012	346.717
Acordo Sistema S	Previsto	54.416	76.119	110.545	241.080
	Realizado	85.357	102.807	132.289	320.453
Rede Federal de EPT	Previsto	72.000	79.560	90.360	241.920
	Realizado	117.621	119.274	121.958	358.853
Total de vagas previstas		243.126	495.391	724.539	1.463.056
Total de vagas ofertadas		361.165	537.733	766.580	1.665.478

Fonte: Relatório de Gestão 2013 – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC

Através da Tabela 1 é possível perceber que, levando em conta a totalidade de cursos técnicos de nível médio ofertados pelo PRONATEC no período de 2011 a 2013, o total de vagas ofertadas é sempre maior do que o número de vagas previstas. Isso demonstra que o governo não só atingiu as expectativas em termos de matrículas, como a excedeu neste período.

É possível perceber a existência de equilíbrio na distribuição de vagas de nível técnico entre os programas, sendo que o programa que mais recebeu matrículas foi o Programa Bolsa-

Formação com 24%, seguido respectivamente da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com 22%, a Rede e-Tec com 21%, o Acordo com Sistema S com 19% e por último, o Programa Brasil Profissionalizado com 14% das matrículas realizadas no período.

Tabela 2. Vagas previstas e preenchidas por meio do PRONATEC – Cursos de Formação Inicial e Continuada – 2011 a 2013

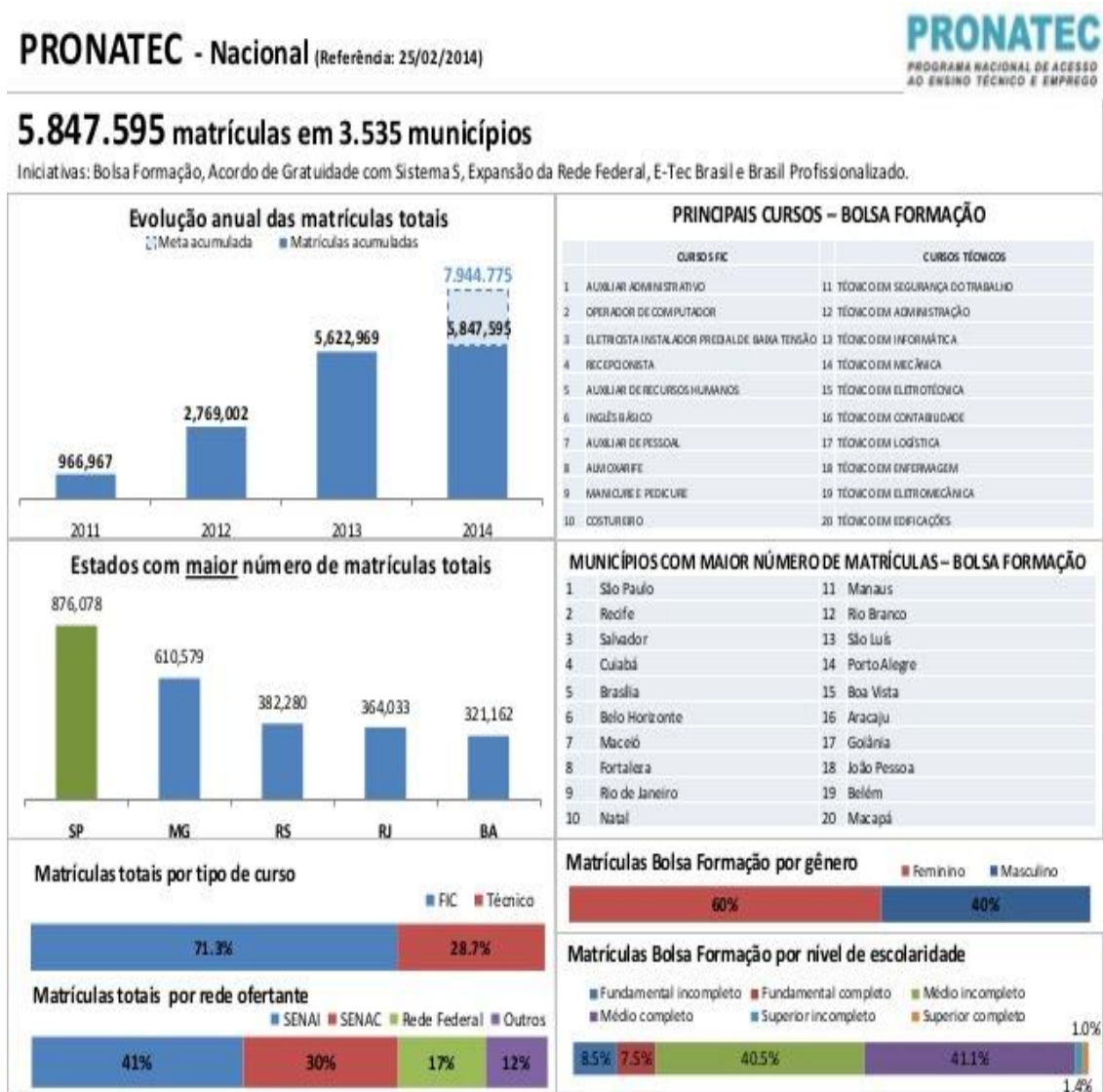
CURSOS FIC		2011	2012	2013	TOTAL
Bolsa-Formação	Previsto	226.421	590.987	743.717	1.561.125
	Realizado	22.876	531.101	123.047	677.024
Acordo Sistema S	Previsto	421.723	570.020	821.965	1.813.708
	Realizado	582.931	733.223	844.581	2.160.735
Total de vagas previstas		648.144	1.161.007	1.565.682	3.374.833
Total de vagas ofertadas		605.807	1.264.324	967.628	2.837.759

Fonte: Relatório de Gestão 2013 – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC

Com relação aos Cursos de Formação Inicial e Continuada, não se pode afirmar o mesmo. Levando em conta a totalidade de vagas nos dois programas vinculados, 84% das vagas previstas foram de fato ofertadas. Chama a atenção o fato de que o Programa Bolsa-Formação, na modalidade Formação Inicial e Continuada esteve bem longe de alcançar o esperado em número de vagas nos anos de 2011 e 2013, tendo preenchido respectivamente 10% e 16% das vagas previstas. Já o Acordo com o Sistema S, não só atingiu o esperado como o superou em todos os anos, alcançando cerca de 20% ofertas a mais do que o previsto, levando em conta o período total.

Somando o número total de matrículas nos cursos FIC e cursos técnicos de nível médio, o PRONATEC alcança aproximadamente quatro milhões e meio de matrículas (4.503.237) em três anos (2011 a 2013). Já de acordo com uma notícia veiculada pelo blog do Planalto, em um levantamento de 25 de fevereiro de 2014, o PRONATEC já havia alcançado quase seis milhões de matrículas (5.847.595). Veja a Figura 3:

Figura 3. Situação do PRONATEC em 2014



Fonte: Portal da Presidência da República < <http://www2.planalto.gov.br/>>

Através da Figura 3 é possível perceber que 71,3% das matrículas são em cursos de Formação Inicial e Continuada e apenas 28,7% em cursos técnicos de nível médio. Outro ponto que chama a atenção é que 71% das matrículas concentram-se no Sistema S, enquanto os outros 28% se dividem entre a Rede Federal e outros.

Estes dados demonstram que o foco do PRONATEC são cursos rápidos e concentrados na esfera privada, prioritariamente no Sistema S, que segundo Vasconcelos e Amorim, (2014, p.17)

tendem a fornecer formação “precarizada” para postos de trabalho “precarizados”, reduzindo as perspectivas de formação de cidadãos críticos e o acesso democrático ao amplo conhecimento, privilegiando apenas as noções de conhecimento utilitarista, bem como a geração de uma grande massa de consumidores.

Em relação à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, segundo o Relatório de Gestão 2013 da SETEC/MEC,

das 208 novas unidades previstas para o período de 2011 a 2014, já estavam em funcionamento 116 no final de 2013. Ao final da expansão, serão 562 unidades em mais de 500 municípios. Em 2013, 40 unidades da Rede Federal de 16 Estados e do Distrito Federal iniciaram suas atividades e, quando em pleno funcionamento, totalizarão 48 mil novas vagas. Até dezembro de 2013, foi atingido o seguinte resultado operacional na expansão: 116 unidades em funcionamento, das quais 39 foram inauguradas e 15 foram concluídas e não inauguradas; e 106 unidades em obra, sendo que 26 unidades estavam em fase de licitação e 22 estavam em fase de planejamento e elaboração de projeto (BRASIL, 2013).

Apesar de resultados chamativos em termos quantitativos, é preciso verificar se existe uma correspondente qualidade nos cursos, ações e programas ofertados por intermédio do PRONATEC. Como discutido neste trabalho, os motivos que levaram o governo a investir na Educação Profissional nos últimos anos não escondem a vinculação entre educação e desenvolvimento, e assim, no processo de disputa prevalece os interesses do capital, que historicamente tem explorado a classe trabalhadora como parte integrante do processo de acumulação. Sendo assim, acredita-se que a literatura acadêmica é parte importante no processo de compreensão das contradições e dos projetos em disputa na sociedade.

A literatura sobre o PRONATEC ainda é escassa, no entanto, observa-se o caráter crítico de todos os trabalhos encontrados. Para realização dessa discussão, foram utilizados os artigos de Machado e Garcia (2013), Silva (2012), Castioni (2012), Saldanha (2012) e Franzoi (2013). Foram utilizados também os documentos de posicionamento da CNTE (2011) e da CONTEE (2011).

Ocupando papel central neste debate, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) posiciona seu repúdio ao PRONATEC, ao considerar que este programa "ameaça o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio, consolidados, sobretudo pelo Decreto Nº 5154 de 2004 e pela Lei Nº 11471, de 2008" (CNTE, 2011, p.179). Também a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, posiciona-se publicamente contrária ao

PRONATEC, considerando que este "destina grande aporte de recursos públicos ao setor privado, tornando-o quase que exclusivamente responsável pela educação profissional em nosso país" (CONTEE, 2011/s/n).

A primeira crítica postulada pela CNTE é a de que o PRONATEC não dimensionaria o papel do Estado na oferta pública e gratuita de Educação Profissional técnica de nível médio. Segundo a CNTE, o investimento público no ensino médio profissional representa a bandeira da universalização das matrículas neste nível de ensino, bem como a oportunidade de qualificar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Considera que o déficit de mão de obra que o Brasil enfrenta não deve ocasionar uma operação "tapa-buraco" sem compromisso público. Neste sentido, causa preocupação à esta confederação a falta de esclarecimento do governo quanto à abrangência do PRONATEC na rede pública (CNTE,2011,p.179-180).

Também nesta direção, a CNTE postula que o PRONATEC flexibiliza o compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica de nível médio e estimula a reserva de mercado educacional. Neste sentido sinaliza duas características do PRONATEC que colidem com a expansão da educação básica pública e gratuita, no Brasil: o fato de criar mercado para empresas educacionais; e de onerar o estudante que não teve acesso ao ensino básico de qualidade, ao direcioná-lo para ingresso no FIES-técnico/profissional (CNTE, 2011,p180).

Outro ponto destacado pela CNTE é a contradição existente entre o PRONATEC e o acordo selado com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S), que previa a concessão de vagas gratuitas nessas instituições até 2014. Em órbita contrária, o programa permite que essas entidades recebam verbas públicas, gerando ainda mais lucro para a rede privada.

A CONTEE também critica a utilização de recursos públicos para a iniciativa privada, que é possibilitada pelo PRONATEC através da isenção fiscal e de bolsas de estudo, sem que ocorra um controle rigoroso destes recursos públicos (CONTEE, 2011, s/n). A falta de controle destes recursos é legitimada pelo artigo 6º, inciso 1º: "As transferências de recursos de que trata o caput dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade da prestação de contas da aplicação dos recursos (BRASIL, 2011).

Se referindo à concessão de recursos ao Sistema S, Machado e Garcia (2013) pontua que é necessário "um acompanhamento social eficiente da execução dos cursos propostos, bem como do cumprimento das exigências previstas nos decretos de 2006, no que concerne à oferta gratuita de cursos pelo Sistema S" (MACHADO e GARCIA, 2013, p.16). Considera ainda que

[...] essa privatização ocorre em dois sentidos: quando a modalidade dos cursos exige os conteúdos da formação geral (artes, biologia, educação física, filosofia, geografia, história, matemática, português e química) e isto se articula muito bem com o princípio de "maior eficiência com o menor gasto"[...] Um segundo sentido, pelo repasse de recursos que, desde o PIPMO, observa-se, no arcabouço legal, a obscuridade de como esses poderiam ser investidos. (MACHADO e GARCIA, 2013, p.15)

O caráter privatista do PRONATEC também é criticado por Silva (2012), que acredita que o programa instiga a competição entre instituições públicas e privadas, na disputa por recursos públicos oriundos do orçamento da União (SILVA, 2012 P.9). Neste caso, cabe destacar a existência uma desigualdade nas oportunidades de destinação dos recursos em benefício do mercado privado, uma vez que as instituições públicas contam apenas com transferências diretas da União, enquanto as instituições privadas podem receber verbas de convênios e bolsas. No caso do sistema S há ainda a possibilidade de transferência direta. Sendo assim, Silva (2012) questiona "qual fatia deste bolo chamado PRONATEC que as instituições públicas vão receber?"

Silva (2012) acredita que tais concessões de recursos à rede privada significarão "sérias restrições à expansão substancial, e a contento dos interesses do país, da oferta das escolas públicas, gratuitas e de qualidade para a população" (*ibidem*). Para o autor, isso seria resultado do fenômeno político e ideológico instaurado no Brasil nas últimas décadas, que privilegia a gestão privada de serviços de interesse público, assumida como valor adequado e comum. Assim, pontua que

A educação e o ensino médio técnico e profissional, por sua vez, não escapam a esse universo canônico de práticas e de valores, que recorrentemente se manifesta, de modo parasitário, no padrão da atuação do Estado brasileira em diferentes atividades econômicas e de interesse coletivo.(...) A história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades do mercado, pelo menos não dessas empresas que precisam de gente com base científica e tecnológica para operar o sistema produtivo hoje. (SILVA, 2012, p.10)

Já Castioni (2012), em artigo publicado na Revista Sociais e Humanas, critica a falta

de coordenação existente entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, no que se refere às políticas de qualificação profissional e formação do trabalhador. Segundo o autor, estes Ministérios tanto no governo FHC quanto Lula, amparados nas mudanças do marco legal, continuaram a reproduzir ações sem integração. Neste sentido, um problema grave é que,

O Sistema Público de Emprego, para onde se dirigem boa parte dos trabalhadores candidatos ao primeiro emprego, ou aqueles que saem do mercado de trabalho, não produziu suficientes mecanismos para reorientar esses trabalhadores a construir um itinerário formativo que os ajude a melhorar as suas condições de inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Os trabalhadores continuaram a ser encaminhados a cursos de curta duração que não compõem um itinerário de formação ou que melhoram a sua escolaridade de base. (*ibidem*, p.32)

Castioni (2012) e também a CNTE (2011) pontuam que, a partir do PRONATEC, algumas condicionantes estão sendo postas para os mecanismos de concessão do seguro-desemprego. É o que ocorre com o Decreto 7.721, de 16 de Abril de 2012, que exige a frequência em algum curso de formação profissional, caso o trabalhador tenha beneficiado do seguro-desemprego pela terceira vez em 10 anos. Neste sentido, se não houver uma integração entre o sistema que controla o pagamento do seguro-desemprego e o que vai oferecer a qualificação profissional, a simples frequência em cursos de qualificação desconectados à trajetória profissional dos trabalhadores não contribuirá para a (re) inserção profissional destes trabalhadores desempregados (CASTIONI, 2012). Para o autor, os registros administrativos do Ministério do Trabalho e Emprego são importantes mecanismos e deveriam ser considerados pelo PRONATEC para adequação de cursos de qualificação às carências dos percursos formativos dos trabalhadores.

Sinalizando a discussão sobre precarização da formação profissional de jovens e alunos trabalhadores a partir do PRONATEC, Silva (2012) considera que este não propicia a elevação da escolarização dos trabalhadores, uma vez que as ações deste programa priorizam a oferta de cursos de curta duração. Sendo assim, “põe em curso a prática de treinar para o trabalho, sem compromisso com a realização da educação em todas as suas dimensões, que contemple as ciências biológicas, exatas, sociais e humanas” (SILVA, 2012, p.13).

Também nessa direção, um ponto sinalizado pela CNTE é que o PRONATEC instaura o Prouni-Técnico/Tecnológico, que abre espaço para que instituições privadas de ensino se credenciem para ministrar cursos concomitantes ao ensino médio. Neste sentido, vai em

direção contrária à ampliação da integração do ensino médio à formação técnico-profissional, contida na LDB, no art.36-C (CNTE, 2011).

Nota-se que o PRONATEC e a concepção de Ensino Médio Integrado possuem finalidades distintas, uma vez que o primeiro trata-se de ações criadas para o aumento da qualificação de trabalhadores, e o segundo, de uma proposta de melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, incorporando em seu currículo a formação profissional técnica.

Apesar de o governo brasileiro ter incorporado a concepção de formação integrada em seu discurso, na prática, a partir de 2004, observou-se a prevalência de programas de qualificação e formação profissional focais, atentos às demandas do mercado, como é o caso do PRONATEC. Para Franzoi (2013), o PRONATEC possui os mesmos pressupostos do Planfor:

"a linearidade entre formação e colocação no mercado de trabalho; a estreita articulação entre público e privado, com ênfase no Sistema S; cursos de formação aligeirados, voltados estritamente para a preparação restrita para ocupação imediata de postos de trabalho" (FRANZOI, 2013, p.10).

Saldanha (2012) percebe a inconsistência existente entre a concepção ainda vigente de Ensino Médio Integrado e o PRONATEC, considerando que

ao priorizar a qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio Público, mediante a parcerias público/privado fragmenta os insuficientes recursos públicos e promove a descontinuidade em relação à concepção progressista de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. (SALDANHA, 2012, P.7)

Com relação à predominância da Concomitância no PRONATEC, a SETEC/MEC divulgou um documento esclarecendo a concepção que permeia as práticas dos cursos concomitantes ofertados por intermédio do programa. De acordo com esse documento, os dados apontam que a dualidade educacional no Brasil ainda não foi superada, e que é necessário

se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos, ao mesmo tempo garantir também a ampliação gradativa de atendimento à população de 15 a 17 anos, buscando a sua universalização, consoante à consolidação da função social desta etapa da educação básica. (BRASIL, SETEC/MEC, 2012, p.3-5)

Segundo o documento, apesar da educação profissional técnica de nível médio ter a dupla finalidade de qualificar para o trabalho e ao mesmo tempo, para a continuidade nos

estudos, esta 'não pode se configurar como qualificação para o desemprego'. Neste sentido,

Com vistas a atender a essa dupla demanda, torna-se imprescindível organizar os itinerários formativos de modo a garantir uma sólida formação básica e o preparo qualificado para o exercício de funções técnicas. Torna-se imprescindível, ainda, que se proceda a um diagnóstico realista das demandas de formação técnica a partir das necessidades do setor produtivo e dos arranjos produtivos locais. (BRASIL, SETEC/MEC, 2012, p.6)

O referido documento faz uma retrospectiva histórica sobre a concepção de ensino médio estabelecida pela LDB e a discussão sobre formação politécnica que tem ocorrido nas últimas décadas, enfatizando a importância do Decreto 5154/04 para restabelecer a integração entre o ensino médio e o ensino técnico e também da Lei nº 11741, que permitiu que essa alteração fosse incorporada à LDB. A partir desse ponto, esclarece o sentido que deve ser apreendido da concomitância:

Portanto, a concomitância pressupõe efetiva articulação com vistas a atender ao disposto na legislação, bem como a assegurar a necessária integração entre a formação científica básica e a formação técnica específica, na perspectiva de uma formação integral. (BRASIL, SETEC/MEC, 2012, p.8)

Para que essa integração ocorra, a SETEC propõe

um Plano de Ações Articuladas para consolidar a concomitância assegurando, na organização pedagógico-curricular (planejamento, desenvolvimento e avaliação) de cada curso e a partir de um processo dinâmico, participativo e contínuo entre os agentes formadores, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento das interrelações existentes entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (*ibidem*, p.9)

Este Plano de Ações teria como base as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, aprovadas em maio de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação e os princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia por ela estabelecidos:

O trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia são fundamentos da proposta e do desenvolvimento curricular que comporão um projeto pedagógico unificado, consolidando uma perspectiva de concomitância que assegure no contexto de cada curso o diálogo permanente entre estes campos, considerando que eles não se produzem independentemente da sociedade e são constitutivos de uma formação humana integral. (*ibidem*)

Estes são pressupostos da concepção de formação unitária, politécnica e *omnilateral* discutida no início deste capítulo. Ou seja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC buscou, através deste documento, conciliar os preceitos que

fundamentam a educação politécnica na perspectiva do Ensino Médio Integrado, de modo que eles atinjam também a modalidade concomitante.

Segundo Ciavatta (2014), a integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia não exige necessariamente que o ensino médio seja oferecido na forma integrada à educação profissional. Entretanto, segundo autora, o Ensino Médio Integrado é a forma mais adequada "para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura" (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Verificar a compatibilidade entre essas propostas é uma sugestão para pesquisas futuras, que estejam centradas na compreensão das contradições existentes nos projetos em disputa na sociedade, principalmente no que se refere à defesa de uma educação emancipadora para classe trabalhadora.

Não obstante as críticas e contradições existentes no PRONATEC é preciso deixar claro que a disputa pela integração entre ensino médio e ensino técnico não parou ao longo do governo de Dilma Rousseff. Importantes alterações ocorreram, como por exemplo, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - DCEM (Parecer CEB nº5/2011 e Resolução CEB nº12 de 30 de janeiro de 2012), e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico de Nível Médio - DCETM, (Resolução/CEB nº6 de 20 de setembro de 2012), substituindo as regulamentações que estavam em vigor desde o governo de FHC. No entanto, enquanto as DCEM sinalizaram a possibilidade de se avançar na perspectiva da politécnica e da formação humana integral, as DCETM mantiveram a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade (Carta *apud* Ciavatta, 2014, p.201).

Segundo Ferretti (2014, p.50) ainda que os documentos e discursos oficiais do governo mencionem uma formação geral, esta seria orientada de acordo com as necessidades produtivas e não a requerida pela corrente progressista. Para o autor,

Esta visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tendemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola (1988), de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso "conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, [...] sem contradições, igual para toda a população do país [...]" (IBARROLA, 1988, p.50)

Ciavatta e Ramos (2011) consideram "esquizofrênicas" as políticas de cunho economicista e pragmático que incorporam princípios da escola unitária, omnilateral e politécnica (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p.34). Isso acaba evidenciando a existência de contradições nesse processo de disputa:

Não obstante, como já apontamos, ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do Ensino Médio Integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção (*ibidem*).

As autoras esclarecem que, neste processo de disputa, apesar de haver uma hegemonia da classe empresarial tanto sobre a sociedade civil quanto na sociedade política, existem também membros da classe dominada na estrutura estatal. Deste modo, os documentos oficiais podem até ser elaborados por grupos comprometidos pela luta social e democrática, mas "é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante".

Ferretti (2014, p.62) considera relativo o avanço ocorrido com a revogação do Decreto 2208/1997, já que falta uma visão clara e precisa dos pressupostos filosóficos e políticos da integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica por parte dos educadores. A consequência imediata disso seria o entendimento de que a integração significaria uma *articulação* entre conteúdos de formação geral e formação específica através de uma relação de justaposição, conservando as especificidades de ambos os tipos de conhecimento (*ibidem*).

Ao contrário, o Ensino Médio Integrado fundamenta-se nos referenciais teóricos marxistas e gramscianos, que como visto no início deste capítulo, tem como horizonte a formação integral dos sujeitos. Diante do atual cenário, pode-se considerar este ideal uma utopia, já que

[...] não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil. As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos. (CIAVATTA, 2014, P.197)

No final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, através da Lei nº13005, de 25 de

junho de 2014. A Educação Profissional é uma pauta importante no plano, destacando-se nas seguintes metas:

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. (BRASIL, 2014)

Deste modo, ficam instituídos como metas de Estado, e não apenas dos governos vigentes, o compromisso com a integração entre o ensino médio e a educação profissional na educação de jovens e adultos; e também o compromisso com o aumento das matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio. Quanto à essa última, destaca-se a estratégia 11.3:

fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade. (BRASIL, 2014)

A Rede e-Tec, vinculada ao PRONATEC, é a responsável pela oferta da educação profissional técnica de nível médio na atualidade e possui como finalidade “desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD), ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita em rede nacional” (BRASIL, 2011). Neste sentido, considerando a proximidade entre os objetivos do Programa e a estratégia 11.3, observa-se indícios de que este não só irá continuar na próxima década, como irá se ampliar consideravelmente. Assim, a partir do próximo capítulo, inicia-se uma análise sobre a Rede e-Tec no Brasil, e tenta-se compreender seu papel no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica, bem como seu lugar na disputa de projetos para educação da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 2

A EAD E SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A disputa pela formação da classe trabalhadora, como visto no primeiro capítulo, toma forma diversas ao longo dos diferentes estágios do sistema capitalista e transparece nas opções políticas assumidas por cada governo. O capital adota diversas estratégias para se expandir e, para formar os trabalhadores que lhe convém, novas modalidades emergem, como a educação a distância.

Apesar de existente no Brasil há muito tempo, foi a partir do governo Lula, em 2003, que a educação a distância passou a ser adotada como política pública nos diversos níveis educacionais, dentre as quais se enfatiza neste trabalho a Educação Profissional e Tecnológica.

Neste capítulo, é analisada a inserção da EaD como modalidade na oferta da Educação Profissional e Tecnológica através do Sistema e-Tec (2007) e da Rede e-Tec Brasil (2011), com um enfoque maior neste último. Busca-se compreender o contexto político e econômico de surgimento da proposta de cursos técnicos a distância, e as contradições existentes nas leis, decretos e resoluções que regem a oferta destes programas.

Por fins didáticos, este capítulo, está organizado em quatro tópicos. Em um primeiro momento, será realizado um resgate conceitual e histórico sobre a educação a distância e sua expansão como modalidade educativa no Brasil. Em um segundo momento, o e-Tec Brasil será apresentado desde seu surgimento como um Sistema, em 2007, até sua transformação em Rede, em 2011 como parte do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego. Em seguida, adentrar-se-á na organização e execução do e-Tec, buscando identificar as contradições existentes no desenvolvimento deste programa. Por fim, serão apresentadas as estatísticas recentes disponíveis sobre a Rede e-Tec, de modo a ilustrar a sua expressividade quantitativa na atual política de Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 A Educação a Distância e sua inserção nas políticas públicas brasileiras

A Educação a Distância (EaD) surgiu em meados do século XX, e sua evolução em diferentes gerações acompanhou as transformações nos meios de comunicação e nos diferentes estágios do capitalismo. As teorias que fundamentam essa modalidade estiveram em grande parte ligadas aos paradigmas econômicos e teorias da sociologia industrial, como o fordismo e o pós-fordismo (BELLONI, 2012). Deste modo, essa modalidade reproduziu características destes modelos industriais, como organização do trabalho, produção de materiais e outras estratégias (*ibidem*).

Otto Peters possui um papel importante neste campo de estudos. Em seus estudos iniciais, este professor especialista considerava a EaD uma forma industrial de educação, que teve seus processos de trabalho coniventes com princípios do modelo industrial fordista (BELLONI, 2012, p.8). Os três princípios industriais prevalentes na EaD seriam: a racionalização, divisão do trabalho e produção em massa.

Segundo definição elaborada pelo autor na década de 80,

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação. (PETERS, 1983, p.111 *apud* BELLONI, 2012, p.8).

Segundo Belloni (2012) a análise de Peters foi criticada por membros da Open University Inglesa, e diversos representantes da EaD buscaram delinear caminhos que permitissem a superação dos modelos industriais nas práticas dessa modalidade. Neste sentido, desde os anos 80, duas orientações teóricas coexistem no campo da EaD: "de um lado, o estilo fordista de educação de massa e, de outro, uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais" (*ibidem*).

No final do século XX, as transformações ocorridas no cenário político, econômico e social em âmbito mundial, sobretudo com a passagem do *fordismo* para o regime de *acumulação flexível*, trouxeram novas demandas para formação da classe trabalhadora. A

revolução tecnológica passou a exigir um trabalhador autônomo, multicompetente, preparado para encarar os desafios impostos pelas novas tecnologias.

Novas exigências foram postas para o sistema educacional, do nível básico ao superior, que deve formar um profissional crítico e ativo, que além de assimilar conteúdos, possa contribuir para evolução de conceitos e resolução dos problemas sistemáticos. Como resultado, observou-se a tendência a uma formação continuada, permanente, *ao longo da vida*, mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos, não sendo necessariamente restrita à escola ou formal (PRETI, 1998; BELLONI, 2012).

As demandas associadas ao pós-fordismo, ou regime de acumulação flexível, conferiram um novo significado à *educação a distância*, dando as condições para que essa modalidade se expandisse como estratégia adequada para o atual estágio do capitalismo em todo o mundo. As características que fundamentam sua expansão podem ser resumidas em: economia de escala; possibilidade de atingir um grande número de alunos residentes em locais distantes das grandes cidades; flexibilidade de tempo e espaço para execução das atividades pedagógicas.

Um conceito mais atual e coerente para o novo formato da EaD é o proposto por Moore e Kearsley (2007, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Este conceito de Moore e Kearsley descreve características importantes e indispensáveis da EaD: planejamento do aprendizado; o fato de ensino e aprendizagem normalmente ocorrerem em lugares (físicos) distintos; exigência de técnicas especiais; comunicação por várias tecnologias; disposições organizacionais e administrativas especiais.

Essas características descritas deixam claro que a educação a distância, é muito mais do que um processo educativo que ocorre com a separação física e temporal entre os diferentes atores envolvidos. Ela envolve diversos elementos tecnológicos, pedagógicos e administrativos, que são resultado de uma transformação paradigmática da educação.

Segundo Peters (2003, p.48)

Uma "mudança de paradigma na educação" poderia significar que na educação certos modelos ou padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram. Isso significa que, muito frequentemente, não estamos lidando com um processo transitório no campo da educação sob investigação, mas sim com uma mudança repentina, se não abrupta.

O autor enfatiza a complexidade deste fenômeno por envolver diversos aspectos como: mudanças econômicas e estruturais ocorridas contexto atual; passagem do currículo moderno para o pós-moderno; mudança do formato de aprendizagem tradicional para o informatizado. Deste modo, novos comportamentos de ensino e aprendizagem são exigidos (*ibidem*, p.47).

Na educação a distância, o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva precisam ser substituídos pela aprendizagem autônoma, auto-regulada, do mesmo modo como a interação face a face passa a ser substituída pela interação virtual (*ibidem*). Essa interação ocorre através da combinação de adequados suportes técnicos de comunicação, que podem incluir ferramentas síncronas ou assíncronas.

O professor precisa deixar de ser uma "autoridade", "transmissor dos conteúdos", passando a ocupar o espaço de facilitador do processo de ensino aprendizagem, que tem o aluno como centro. Para Belloni (2012, p.30) a ideia de *autoaprendizagem* é crucial para EaD, já que a eficácia do sistema depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo.

Segundo Belloni (2012, p.18), o novo paradigma industrial trouxe algumas inovações para EaD como a responsabilização do trabalho, flexibilidade, unidades de produção de menor porte e mercados segmentados, aparecendo como uma forma mais democrática e aberta de produção capitalista. Ao contrário do modelo fordista que colocava a ênfase no fornecimento de oportunidades de aprendizagem a distância, a chamada Aprendizagem Aberta (AA) característica da EaD no novo modelo, coloca "a ênfase nas necessidades específicas e/ou mercados disponíveis e nos meios necessários para atender a estes mercados". Como o estudante é considerado consumidor, também é levado em conta seus interesses, necessidades e expectativas (*ibidem*, p.19).

Considerando "os novos tempos" do capitalismo caracterizados principalmente pela reestruturação da economia e as transformações ocorridas com a incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), Belloni (2012, p.20-21) questiona:

Em tal contexto, cabe perguntar se a expansão da AA não representaria uma mudança similar no campo da EaD, um mero reflexo adaptativo dos princípios e sistemas educacionais e de formação aos imperativos do mercado. O que poderia significar que os discursos progressistas e otimistas sobre as possibilidades democráticas e emancipadoras da AA representariam um novo álibi educacional, legitimador da nova fase do liberalismo. (*ibidem*)

Dourado (2008) corrobora com este pensamento de Belloni ao afirmar que diante do cenário de mudanças sociais decorrentes do desigual avanço tecnológico, se efetivam alterações no mundo do trabalho e produção que redimensionam as esferas da atividade humana. Nesse sentido, segundo o autor,

Estabelece-se, portanto, um espaço contraditório, em que se generalizam e desenvolvem tecnologias favoráveis à integração e, paradoxalmente, a novas formas de inclusão dependente. Tal processo não é resultante, em si mesmo, do avanço tecnológico, mas sim das novas formas de acomodação histórica do modo de produção capitalista que alteram as formas de sociabilidade e, conseqüentemente, a relação entre as forças sociais, que, sob a hegemonia do *ethos* privado, sofrem a influência das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas. (DOURADO, 2008, p.893)

A utilização da Educação a Distância e sua expansão como modalidade educativa, é, portanto reflexo do novo modo de acumulação do capital e de suas estratégias de sociabilidade. Através das novas tecnologias, essa modalidade consegue romper as barreiras do tempo e do espaço, e fornecer uma formação à classe trabalhadora que atenda aos interesses do mercado e com curso reduzido.

Santos (2008, p.83) esclarece que no âmbito da sociedade capitalista, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia legitimam o modo de produção vigente, tornando-se, ao mesmo tempo, produto e força produtiva. Isso ocorre porque além da ciência e da tecnologia serem mercadorias vendáveis e geradoras de lucros, funcionam como instrumentos da expansão e aceleração da produção. Deste modo,

As tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas, tão caras a atual fase de desenvolvimento da educação a distância, são, assim, mercadorias essenciais ao capitalismo e meio de difusão e reprodução ampliada do capital. (*ibidem*)

É importante destacar que o investimento na educação a distância compõe o pacote de recomendações dos organismos multinacionais para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento alcançarem os patamares dos países desenvolvidos, principalmente no que se refere à formação superior. Segundo Santos (2008, p.11)

Do ponto de vista da prática política desses grupos econômicos, a educação é tida como condição necessária à construção de um ideário que favoreça a implementação de suas receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, tornando-se a educação condição e parte da construção desse ideário de manutenção da hegemonia política dominante, meio de expansão e reprodução ampliada do capital.

Ao mesmo tempo em que adquire novos papéis e finalidades, a educação "passa a ser inscrita como um serviço a ser amplamente comercializado como os demais" (*ibidem*).

No Brasil, foi a partir da influência dos organismos internacionais que a EaD foi estimulada na década de 1990, e incorporada no âmbito das políticas públicas educacionais a partir de 2003. Segundo Silva, ocorre uma "ádua campanha por parte do capital, mediado pelo Estado, pela institucionalização da modalidade Educação a Distância como a política educacional capaz de superar as desigualdades sociais e de democratizar o ensino público nos países ou regiões pobres" (SILVA, 2011, p.23).

Dentre os Programas de Educação a Distância criados, destacam-se: o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB, criado em 2005 "com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"; e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil criado em 2007, e posteriormente transformado em Rede e-Tec Brasil "com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País".

A expansão dessa modalidade, sobretudo a partir do Governo Lula, está dotada de um sentido, de uma ideologia, relacionado tanto às novas demandas econômicas para o mercado de trabalho, quanto também à "humanização do capitalismo" característica da terceira via e também do modelo neodesenvolvimentista assumido a partir do segundo mandato. Assim, ao mesmo tempo em que a EaD é vista como uma modalidade que agrada ao capital, moldando os trabalhadores de acordo com suas necessidades, também é vista na estratégia para "democratização" do acesso aos diversos níveis educacionais, "atendendo" simultaneamente à classe trabalhadora.

No entanto, é impossível existir um capitalismo humanizado, pois o interesse do capitalismo jamais será romper com sua dominação sobre a classe trabalhadora. Como visto no primeiro capítulo, o capitalismo não nega o acesso à escola às classes subalternas, mas não deixará que isso signifique o rompimento com a sua hegemonia. Deste modo, há uma

contradição explícita neste discurso de democratização de acesso por meio da EaD.

Malanchen (2007), analisando a expansão e democratização da EaD no Ensino Superior, compactua da seguinte opinião:

Se democratização estiver sendo entendida como ampliação do acesso ou como política de inclusão no ensino superior, isso realmente tem ocorrido e os números expostos o confirmam. Porém, se democratização tiver outra definição, como, por exemplo, igualdade ou inclusão social, podemos questionar se tal discurso não traz uma forte carga demagógica, cuja intenção é menos a de promover a superação da sociedade em que vivemos e mais a de perenizá-la por meio de uma formação – a distância – que qualifica – medianamente talvez – o professor para uma função, mas não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade. (MALANCHEN, 2007, p.2)

A democratização entendida simplesmente como acesso educacional não é a requerida para a superação das desigualdades socioeconômicas e na busca por uma sociedade mais igualitária. Essa democracia, vendida sobre o discurso do acesso, mascara que, nas condições em que ela ocorre, é negada a qualidade do processo educacional que permitiria melhores condições de vida para a população atendida.

Wood (2007) considera o capitalismo incompatível com a democracia em seu sentido literal como "governo do povo", já que é uma característica intrínseca do capitalismo visar à maximização e acumulação dos lucros em detrimento das condições básicas da vida. Ainda segundo a autora

O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às "leis" do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. (WOOD, 2007, p.3)

Nesse sentido, quando a classe governante se apropria do discurso da democratização, não se pode iludir de que seja esta seja inteiramente a favor da classe trabalhadora, mas sim a favor da classe detentora de poderio político e econômico. Wood esclarece que o conceito de democracia no capitalismo, se refere a uma democracia passiva, que não implica em distribuição do poder entre as classes, mas focaliza "o poder político, abstraindo-o das

relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado" (idem).

A democracia no capitalismo serve a um projeto societário que mantém as desigualdades, a divisão entre dominantes e dominados, ricos e pobres. Conseqüentemente, as políticas que "promovem" essa democracia, nada mais fazem do que manter a estrutura dual da escola. Neste sentido, a democracia da era moderna deve ser entendida

como estratégia capitalista de manutenção de um Estado que garante a realização de seu projeto de classe, nesse caso, da classe dominante, que assim assegura a reprodução e acumulação do capital, em condições adequadas e controláveis (MALANCHEN, 2007, p.14)

Considerando a perspectiva teórica que embasa este estudo, uma educação democratizadora seria aquela que manteria o mesmo nível de qualidade para as diversas classes sociais, ao mesmo tempo em que permitisse a formação de sujeitos críticos e preparados para atuar ativamente na sociedade. Na perspectiva de Gramsci, seria uma educação que propiciasse condições para que todos pudessem se tornar dirigentes. No entanto, essa jamais será a intenção do projeto capitalista de sociedade e por isso é importante identificar as contradições existentes nas políticas e práticas governamentais realizadas na modalidade à distância. Neste sentido, será iniciada a análise sobre o e-Tec Brasil.

2.2. A Educação Profissional a Distância: de um sistema a uma rede

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, o ensino médio brasileiro tem se caracterizado historicamente pela dualidade estrutural: de um lado, ensino propedêutico para os filhos da classe dominante; e de outro, educação profissional para os filhos da classe trabalhadora. Dentro da Educação Profissional, a dualidade se faz presente nas diferentes concepções em disputa, e na intencionalidade das ofertas em instituições públicas e privadas.

No segundo mandato de Lula, um novo capítulo na história da Educação Profissional brasileira se iniciou com a criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) "com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País" (BRASIL, 2007). Este Programa foi desenvolvido em sistema de parceria entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo executado pela primeira e constituiu-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Lula.

Em um contexto caracterizado pelo "apagão-de-mão de obra" pelas diversos institutos de pesquisa, a Educação a Distância passou a ser vista como uma alternativa para expandir consideravelmente a Educação Profissional, seja através do aumento exponencial de matrículas permitidos através desta modalidade, seja através do acesso educacional a áreas carentes de instituições formais. Deste modo, foi levantada a bandeira da democratização do acesso, que como visto no tópico anterior, é repleta de contradições, próprias do sistema capitalista e da luta de classes.

Como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, este programa tem forte vínculo com o desenvolvimento econômico nas regiões distantes das grandes metrópoles, fortalecendo a relação entre educação e desenvolvimento no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Deste modo, pertence ao grupo de ações que Saviani (2013) determina como "pedagogia dos resultados": a educação é concebida como um produto, que visa obter a satisfação dos clientes (no caso, os donos dos meios de produção).

Segundo Costa (2012),

os paradigmas industrial (sic) e, agora, tecnológico recheados da pedagogia de resultados, baseados no modo de conhecimento racionalista e positivista, estão por detrás de muitas ações da educação brasileira servindo de parâmetros para uma administração econômica dos departamentos educacionais. (COSTA, 2012, p. 100)

Deste modo está de volta a Teoria do Capital Humano, e a referência à empregabilidade como norte para o surgimento de programas e ações de formação da classe trabalhadora. Isso fica muito claro nos fundamentos e discursos relacionados à política pública do e-Tec.

Como discutido no início deste capítulo, diante das novas exigências de formação, a ênfase coloca-se no próprio indivíduo e nos atributos que ele deve adquirir no sistema educacional, e em suas experiências profissionais, para se inserir no mercado de trabalho. As políticas e programas de EaD, tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem, tendem a dirigir a culpa pelos insucessos seja na formação ou na inserção profissional aos próprios alunos. O discurso é da oportunidade, ou seja, o acesso foi "democratizado", cabe ao indivíduo aproveitá-lo.

Em entrevista concedida a "Folha Dirigida", o então Secretário da SEED/MEC, Carlos Eduardo Bielschowsky, deixa clara a ligação entre a Rede e-Tec e a promoção da *empregabilidade* dos jovens residentes na periferia, permitindo o fortalecimento econômico dos arranjos produtivos locais:

Em primeiro lugar é importante falar um pouco sobre o ensino técnico a distância. A ideia é que seja implementado para jovens que moram na periferia das grandes cidades, visando dar uma oportunidade para estes jovens *percorrerem uma trilha de empregabilidade*. Esse ensino técnico será concomitante ao ensino médio. Ou seja, o jovem está fazendo o ensino médio numa escola pública e estadual da periferia de uma grande cidade e, durante seu curso, ele já começa a fazer um ensino técnico voltado para o profissional. *Um meio que possa colocá-lo no mercado de trabalho*. Além disso, nós temos interesse em *fortalecer os arranjos produtivos locais no interior do Brasil*, que é uma *outra demanda* importante se for observada nacionalmente. É importante desenvolver e manter a atividade econômica no interior e *evitar o fluxo migratório para as grandes cidades*. (Folha Dirigida, 24/08/2007, grifo nosso)

Apesar de o secretário afirmar que os cursos seriam ofertados apenas na modalidade concomitante, o decreto prevê que o e-Tec seja ofertado também modalidade subsequente. Não foi previsto o Ensino Médio Integrado à distância, o que significa o rompimento com a tendência progressiva que vem se manifestado nos currículos e propostas formativas ligados à Educação Profissional nos últimos anos. Além disso, como aponta Costa (2012),

É preciso deixar claro que o governo, ao investir nesse programa, deixou de fortalecer a rede federal que oferta ensino profissional integrado de interesse do trabalhador, para fortalecer as redes que ofertam apenas ensino técnico atendendo interesses da elite. (COSTA, 2012, p.104)

Na entrevista da Folha Dirigida, fica claro que, apesar de o então secretário enfatizar que o curso promoveria a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a preocupação do governo seria muito mais com o "mercado" do que com os "jovens trabalhadores":

É muito importante dar suporte para *encaminhar nossos jovens ao mercado formal* para que possam construir a vida dentro da sociedade e contribuir para a evolução da mesma. O presidente Lula e o ministro Fernando Haddad, da Educação, *se preocupam com a inclusão dos jovens no mercado de trabalho*. Prioritariamente, são para os que moram nas periferias das grandes cidades. O governo tem essa sensibilidade. (Folha Dirigida, 24/08/2007, grifo nosso)

Tanto é assim, que os cursos ofertados pelo e-Tec possuem um caráter temporal e flexível, de acordo com as demandas dos arranjos produtivos locais (APL). Os cursos são

ofertados em regiões que necessitam da demanda de qualificação e quando não existem mais demandas, os cursos são extintos:

Outra coisa importante é que a educação técnica permite atender uma determinada demanda numa temporalidade. Por exemplo, podemos oferecer um curso de soldagem durante um período de dois anos, para atender uma demanda de empregabilidade de uma determinada região e depois "descontinuar" este curso. Há essa flexibilidade de oferta. (Folha Dirigida, 24/08/2007, grifo nosso)

Percebe-se que não há nenhuma preocupação com os sujeitos, suas expectativas e vocações profissionais. Cabe ao estudante escolher o curso do e-Tec disponível em sua região em um determinado momento da economia.

Assim como observado em outros casos, como por exemplo na criação da Universidade Aberta do Brasil e na criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs), o governo Lula preferiu antes de instituir o programa por Decreto, abrir uma chamada pública em Edital para que as instituições interessadas enviassem suas propostas. Essa possivelmente foi uma forma encontrada pelo governo de preparar as instituições para as inovações e mudanças que a implementação de um curso técnico a distância demandaria, e até mesmo de sondar a aceitação da modalidade a distância, que era até então uma novidade no âmbito do Ensino Técnico Público Brasileiro.

Deste modo, o primeiro Edital Público do e-Tec Brasil, de nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC, foi publicado no Diário Oficial da União em 27 de abril de 2007 e teve como objetivos:

1.1 estabelecer rede nacional de formação de professores, equipes técnicas, de orientação escolar e de pessoal da área técnica, voltada para a educação profissional técnica de nível médio, utilizando os recursos e metodologias da modalidade de educação a distância para:

1.1.1 a formação continuada de professores da educação profissional de nível médio a distância;

1.1.2 a participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio.

1.1.3 a formação de profissionais em educação profissional técnica de nível médio.

1.2 estabelecer rede nacional de escolas de ensino profissionalizante, por meio de seleção de escolas públicas de ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para democratizar, expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação profissional técnica, públicos e gratuitos, de nível médio e na modalidade de educação a distância, de renomadas instituições públicas de ensino do País.

1.3 desenvolver pesquisas sobre metodologias e tecnologias de informação e comunicação voltados para o ensino profissionalizante de nível médio, para implantação na rede regular de oferta de ensino básico. (BRASIL, 2007)

O Edital foi dividido em duas partes, denominadas A e B. A primeira parte (A) convidava os municípios, os Estados e o Distrito Federal a apresentarem propostas de adequação de suas respectivas Escolas Públicas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Escolas Técnicas para oferta do Ensino Técnico de Nível Médio, na modalidade de educação a distância. Já a parte B convidava

as instituições públicas federais, estaduais ou municipais que ministram Ensino Técnico de Nível Médio (Universidades, Centros de educação Tecnológica, Faculdades de Tecnologia, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas), a apresentarem propostas de Cursos de educação profissional técnica de Nível Médio concomitantes ou subseqüentes ao Ensino Médio, na modalidade de educação a distância, a serem ofertados nas Escolas Públicas selecionadas na PARTE A deste Edital (SEED/MEC, 2007)

Deste modo, as instituições do item A seriam adaptadas de modo a se constituírem estabelecimentos de apoio presencial necessários para o desenvolvimento dos cursos técnicos a distância, sediados e gerenciados pelas instituições do item B. Ressalta-se que o aproveitamento de instituições e de suas infraestruturas pré-existentes faz parte da lógica de redução de custos, uma das estratégias da utilização da EaD nos processos formativos.

O público-alvo compreendia: *para capacitação das equipes*, prioritariamente os professores das escolas selecionadas; *para os cursos concomitantes*, estudantes regularmente matriculados no ensino médio; *para os cursos subseqüentes*, estudantes que concluíram o ensino médio; *para os cursos técnicos vinculados à educação de jovens e adultos*, inclusive ao PROEJA, alunos que tenham concluído o ensino fundamental. Esclarece que em todos estes casos os estudantes precisariam ser aprovados nos processos de seleção promovidos pelas instituições selecionadas e que seria priorizado o atendimento a alunos e professores participantes de programas de educação de jovens e adultos (EJA) (SEED/MEC, 2007, grifo nosso).

Basílio (2011, p.67) considera que a exigência de um processo seletivo nos cursos do e-Tec configura-se por si própria um tipo de exclusão, já que ingressam no curso os alunos mais qualificados das regiões e não os que necessitam mais de formação. Na verdade, o processo seletivo entra em contradição ao próprio nome do Programa, já que a expressão "Escola Técnica Aberta" indicaria uma abertura aos interessados.

A primeira discussão sobre o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil foi realizada

durante o I Seminário de Ensino Técnico a Distância, ocorrido em junho de 2007, em Curitiba. Este evento teve por objetivo "a socialização de experiências de formação superior e profissional de nível médio, na modalidade a distância" (I Seminário de Ensino Técnico a Distância, 2007,p.3). Além disso, constituiu-se também em um espaço para definição das diretrizes e estratégias de construção dos projetos dos cursos técnicos de nível médio a distância, que seriam avaliados pelo Ministério da Educação através do Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC (*ibidem*).

Este evento foi organizado pelo próprio Ministério da Educação, contando com as seguintes parcerias e colaborações: Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET; Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional; Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF; Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR (*ibidem*).

De acordo com o documento de síntese do Seminário, "de maneira geral, os participantes manifestaram-se favoravelmente à democratização da oferta de ensino técnico a distância, desde que apresente o mesmo patamar de qualidade do ensino presencial" (I Seminário de Ensino Técnico a Distância, 2007,p.4). Ou seja, a democratização do acesso pela EaD só seria aceita com a garantia de qualidade equivalente entre as modalidades presencial e EaD.

Apesar do Edital público 01/2007 ter determinado como público-alvo os jovens que habitam na periferia das grandes cidades, ao longo das discussões foi incluída a necessidade de atender também aos Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais e Regionais (APL), "visando levar o desenvolvimento a regiões distantes de Instituições de ensino técnico e, com isto, fixar a população no interior" (*ibidem*, p.4). A este respeito, Litto (2009) afirma:

O aluno que se desloca até um centro metropolitano para estudar presencialmente dificilmente volta para sua região de origem, e acaba iniciando uma vida profissional na metrópole; mas o aluno que fica na sua região, utilizando a EAD para adquirir conhecimento e certificação, aplica seus novos conhecimentos na própria região, para qual traz progresso. (LITTO, 2009, p.111)

Ou seja, a oferta de cursos técnicos de nível médio a distância contribuiria também para o desenvolvimento econômico das regiões contempladas por polos, dando oportunidades para que os alunos da região não precisassem deslocar a regiões metropolitanas. Dessa forma

é possível confirmar um dos pressupostos do PDE (2007) para a Educação Profissional e Tecnológica: "talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis" (BRASIL, 2007, p.31).

Ainda no relatório do Seminário, no item "Articulação Institucional e oferta dos cursos", é mencionado que os "projetos devem ser construídos com o objetivo de atender às demandas loco-regionais". Desde modo, fica claro que o foco dos cursos do e-Tec não é a formação dos sujeitos, como preparo para o trabalho e exercício da vida em sociedade, e sim atender às demandas de acumulação do capital.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, com a extinção da SEED, o programa passou a pertencer apenas à SETEC, e se tornou uma das ações do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Lei nº 12.513) - que possui a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011), discutido anteriormente no primeiro capítulo.

Através do Decreto nº 7.589, em 26 de outubro de 2011, o Programa passou a ser denominado "Rede e-Tec Brasil" e sofreu diversas alterações que podem ser observadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Comparação entre o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e a Rede e-Tec Brasil

	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil	Rede e-Tec Brasil
Legislação	Decreto nº 6.301 de 2007	Decreto nº 7.589 de 2011
Órgão Executor	SEED/MEC	SETEC/MEC
Vinculado ao Plano/Programa	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	PRONATEC
Finalidade	"ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio , públicos e gratuitos no País"	"desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País"
Objetivos	I - expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio , especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;	II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica , especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil	Rede e-Tec Brasil
	<p>II - permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;</p> <p>III - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos;</p> <p>IV - permitir às instituições públicas de ensino profissional o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio;</p> <p>V - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional técnica de nível médio;</p> <p>VI - promover, junto às instituições públicas de ensino, o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio;</p> <p>VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais;</p> <p>VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância.</p>	<p>III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;</p> <p>IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;</p> <p>V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;</p> <p>VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;</p> <p>VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica;</p> <p>I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;</p> <p>VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância.</p>

	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil	Rede e-Tec Brasil
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> Instituições públicas que ministrem ensino técnico de nível médio 	I - Instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; II - Unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e III - Instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.
Modo de organização	Sistema	Rede
Modo de oferta	Por edital	Por Termo de Adesão, através de demanda contínua

Fonte: Decreto nº 6.301 de 2007 e Decreto nº 7.589/2011.

Através do Quadro 2 é possível perceber várias diferenças existentes entre os dois programas, sendo a primeira e principal delas, a abrangência. Enquanto o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil era destinado a ampliar e democratizar o acesso ao **ensino técnico de nível médio**, a Rede e-Tec contempla a Educação Profissional e Tecnológica **como um todo** e não só o nível médio. Estão previstos na Rede e-Tec os seguintes cursos: Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; educação profissional de nível médio; cursos de especialização em educação a distância para professores e gestores da Rede e-Tec; cursos de produção de material didático para educação profissional a distância; cursos de formação de servidores de instituições públicas, através do PROFUNCIÓARIOS; cursos de idiomas através do e-tec idiomas (Manual de Gestão da Rede e-Tec, 2013).

No mesmo item da finalidade, é possível perceber que o primeiro verbo a definir a Rede e-Tec é "**desenvolver** a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância", sendo que, através da utilização do gerúndio, a ação de ampliar e democratizar é pautada como consequência da primeira ação (ampliando e democratizando). A palavra **desenvolver** indica que se pretende investir no crescimento e firmamento da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância, enfatizando sua importância na Expansão da EPT. Como destacado no final do capítulo anterior, o Plano Nacional de Educação vigente propõe que as matrículas da educação profissional e tecnológica sejam

triplicadas, tendo como uma de suas estratégias o fomento à expansão da modalidade à distância.

Com relação aos objetivos específicos, prevalece a diferença de abrangência do ensino técnico de nível médio para a Educação Profissional e Tecnológica, mas ressalta-se que, na Rede e-Tec é extinto o objetivo VII do Decreto anterior, que seria "*VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais*" (BRASIL, 2007), uma vez que a organização do Programa em si já configura uma Rede, e surge um novo objetivo "*I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional*" (BRASIL, 2011). Ou seja Programa se propõe agora a estimular a oferta da educação profissional a distância em âmbito nacional, seja na rede pública ou privada.

É importante ressaltar que uma diferença fundamental entre os programas é a forma como são organizados: o primeiro é um Sistema, similar a Universidade Aberta do Brasil (UAB); Já o segundo, está organizado em forma de Rede. Ambas as organizações, seja em Sistema, seja em Rede, não visam criar novas instituições para oferta dos cursos a distância e sim articular instituições e polos de educação a distância já existentes, utilizando de mesma infraestrutura e espaço para oferta de ambos. Para compreender as diferenças entre as terminologias, será utilizada a literatura.

Segundo o Dicionário Online de Português, dentre as definições para a palavra "Sistema" encontram-se:

s.m. Reunião dos elementos que, concretos ou abstratos, se interligam de modo a formar um todo organizado. P.ext. Qualquer conjunto constituído por elementos ou seções que se inter-relacionam: sistema solar. P.ext. Aquilo que está ligado de modo a fazer com que alguma coisa funcione: sistema de computador¹¹.

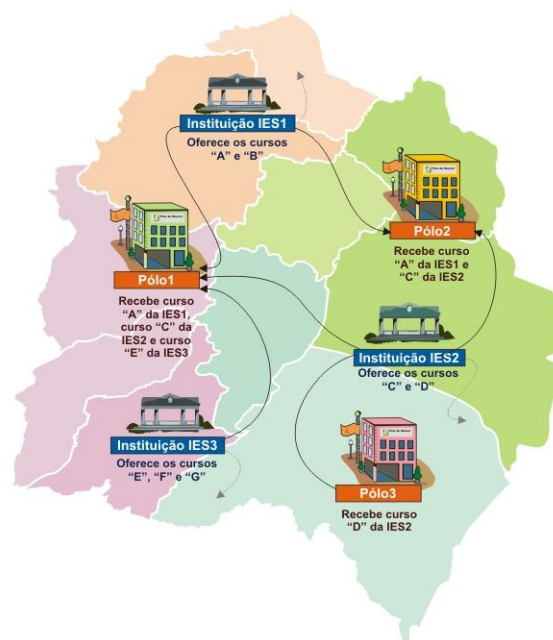
Ou seja, o significado de sistema pode se resumido pela interligação entre diversas partes, de modo a formar um todo organizado. No caso do Sistema e-Tec, é utilizado como modelo o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que em seu portal é descrito da seguinte forma:

¹¹ Fonte: <http://www.dicio.com.br/sistema/>

O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial (Portal MEC UAB, s/p).

Deste modo, a Figura 4 permite visualizar essa organização e pode ser aplicada também ao e-Tec:

Figura 4. Funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB



Fonte: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/teste>

No caso do e-Tec Brasil, o sistema era constituído por instituições públicas que ministrassem ensino técnico de nível médio e pelos estabelecimentos de apoio presencial, estes últimos definidos como

[...] escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, já instaladas, passíveis de serem adaptadas com o apoio dos governos municipais, estaduais e do Distrito Federal para servirem como espaço físico para execução descentralizada de funções didático administrativas de cursos a distância, inclusive o atendimento de estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente (BRASIL, 2007)

Com relação ao termo "Rede", utilizado na nova denominação do Programa, será utilizada a definição de Castells (1999):

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é um ponto no qual uma curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (CASTELLS, 1999, 566-567).

Apesar de existir uma similaridade entre os termos Sistema e Rede, principalmente no que se refere à interligação entre diversas partes no todo, há uma diferença em abrangência e abertura. No Sistema e-Tec, poderiam participar apenas instituições públicas que já ministrassem ensino técnico de nível médio, e mesmo assim estas deveriam ser credenciadas através de Edital Público divulgado pelo Ministério da Educação, assim como os estabelecimentos de apoio presencial. Deste modo, o MEC seria o responsável pela articulação entre as instituições e os estabelecimentos de apoio presencial (Art.5º, BRASIL, 2005).

Já na Rede e-Tec, podem participar:

- I - Instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- II - Unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e
- III - Instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, 2011)

A diversidade de instituições que podem participar da Rede e-Tec Brasil torna este programa mais amplo que o anterior. O novo formato abrange também as instituições do Sistema S, privatizando mais uma vez os recursos públicos, ao destiná-los às instituições privadas. Afinal, essa é uma marca do PRONATEC, como discutido no primeiro capítulo.

É relevante enfatizar também um caráter de "abertura" e "continuidade" na Rede e-Tec Brasil, já que para participar não é mais necessário participar de Edital Público, e sim submeter um Termo de Adesão formal segundo os critérios estabelecidos pelo MEC (Art. 4º, BRASIL, 2011):

Art. 4o O Ministério da Educação implantará e implementará a Rede e-Tec Brasil por meio de adesão formal das instituições interessadas, manifestada em termo específico, no qual serão estabelecidos os compromissos dos envolvidos.
Parágrafo único. O Ministério da Educação disciplinará os procedimentos para adesão, habilitação e participação das instituições. (BRASIL, 2011)

Outra diferença é com relação aos estabelecimentos de apoio presencial, que na Rede e-Tec Brasil passam a ser denominados polos de apoio presencial, e são constituídos pelas instituições interessadas, devendo contar com a infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades presenciais:

Art. 5º Para integrar a Rede e-Tec Brasil as instituições interessadas deverão constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados.

§ 1º Os polos de apoio presencial deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

§ 2º Os polos de apoio presencial serão instalados preferencialmente em:

I - escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal;

II - instituições públicas que ofertem cursos de educação profissional e tecnológica; e

III - unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem. (BRASIL, 2011)

A comparação aqui realizada entre o programa e-Tec criado no Governo Lula e o criado no Governo Dilma, demonstra um crescimento na relevância e viabilidade deste Programa como ação para Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no período de 2007 para 2011. A execução da segunda versão por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC deixa claro que este Programa está imerso na amplitude das Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, e dentro delas, das disputas de projetos de sociedade e concepções que historicamente tem caracterizado a EPT, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

Compreender o espaço ocupado pela Rede e-Tec na disputa entre capital e trabalho, exige uma análise específica, que considere tanto as especificidades da EPT quanto da EaD na estruturação e desenvolvimento dos cursos. Para isso, no próximo subtópico adentrar-se-á ainda mais na regulamentação do Programa, de modo a compreender estas especificidades.

2.3 A organização da Rede e-Tec: recursos financeiros e condições para execução dos cursos

A Rede e-Tec Brasil, configura-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, ofertada na modalidade a distância, e por isso deve atender às regulamentações referentes aos dois campos: a Educação a Distância (EaD) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No que se refere à Educação a Distância deve-se tomar como base regulatória o Decreto nº 5.622 de 2005, que em seu Art 1º caracteriza a EaD como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Como modalidade educacional, a EaD deve ser entendida como **forma** de se ofertar a educação, ou seja, como **um meio** e não como **um fim educativo**. Esse fundamento fica claro quando o referido Decreto estabelece que a "educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares [...]" (BRASIL, 2005).

No entanto, de acordo com um questionário respondido e disponibilizado no Portal da Rede e-Tec - MEC não existe uma metodologia definida *a priori* no âmbito deste Programa. Deste modo cada instituição participante deverá implementar um sistema de ensino virtual que deverá ser complementado com as atividades presenciais realizadas no polos (Portal da Rede e-Tec, MEC). Uma vez que cada instituição poderá desenvolver uma metodologia específica, é possível constatar que não há um padrão de qualidade garantido para os cursos.

Um dos pontos frágeis do programa é a inexistência de um Referencial de Qualidade Específico para Educação Profissional a Distância. O modelo de referencial existente para EaD é dirigido para o ensino superior, e nem sempre as especificidades dos dois níveis coincidem. Além disso, os referenciais existentes preocupam-se mais com "itens necessários à EaD" do que com a formação dos sujeitos, como aponta Alonso, (2013, p.21):

A perspectiva de qualidade dos referenciais tem a ver, nesse caso, com itens a serem cuidados nos projetos desenvolvidos por meio dela. A questão da qualidade implicaria, pois, reconhecer elementos que presentes num projeto educativo caracterizassem-na como uma modalidade de ensino. (ALONSO, 2013, p.21)

Ainda segundo a autora, essa lógica se reflete nos documentos de avaliação e autorização de cursos a distância. Deste modo, o trabalho dos avaliadores consiste em verificar se os itens indicados estão presentes ou não nos cursos e projetos de EaD.

O financiamento da Rede e-Tec, como todo programa de governo, está sujeito à instabilidade da concessão de convênios e de repasses através de cronogramas pré-estabelecidos (WILHELM, CARVALHO E PENTEADO, 2012). Assim, não existe a

possibilidade de cobrir um demanda extra, já que todas as despesas precisam ser previstas e comprovadas através dos Relatórios de Prestação de Contas.

Segundo Alonso (2010, p.1328) devido à forma como ocorre o financiamento dos projetos de educação a distância nas instituições públicas, as vagas geradas na EaD não são computadas no total geral da oferta de cada uma delas. Deste modo, os cursos e programas desta modalidade são desenvolvidos fora da matriz orçamentária das instituições, colaborando para que os mesmos não sejam instituídos de fato nelas. Além disso,

Como o financiamento é restrito aos anos de integralização de um curso, a possibilidade de que os alunos da EaD sejam respeitados em seus ritmos e tempos de aprendizagem é equivocada, gerando diferenças significativas entre o aluno do presencial e o do não presencial. (*ibidem*)

Assim como no Sistema Universidade Aberta do Brasil, os profissionais da Rede e-Tec são contratados através de um Sistema de Bolsas, sem vínculos empregatícios. Isso implica em uma sobrecarga do trabalho docente, já que na maioria das instituições públicas o tempo de serviço prestado na EaD não é computado na carga horária semanal (ALONSO, 2010, p.1329). Acaba também originando a visão de que a EaD seria um "bico", um "trabalho extra" que não necessitaria de grande esforço e dedicação.

A fragmentação do trabalho também é nítida na Rede e-Tec, lembrando o paradigma fordista devido à presença de características como racionalização do trabalho, divisão de tarefas e produção em massa. O quadro 3 permite visualizar as modalidades de bolsas disponíveis na Rede e-Tec, e as funções atribuídas a cada profissional:

Quadro 3. Modalidades e atribuições dos bolsistas da Rede e-Tec

MODALIDADE	FUNÇÃO
Coordenador Geral	Coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas do e-Tec;
Coordenador Geral Adjunto	Apoio ao coordenador geral em suas atribuições;
Coordenador de Curso	Coordenação de cursos implantados no âmbito do e-tec e desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados ao curso;
Coordenador de Polo	Coordenação do polo de Apoio Presencial;
Coordenador de Tutoria	Coordenação de Tutores dos cursos implantados no âmbito do e-Tec e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;
Professor-pesquisador	Atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa relacionados aos cursos e programas implementados no âmbito do e-tec;

MODALIDADE	FUNÇÃO
Professor-pesquisador conteudista	Elaboração de material didático e desenvolvimento de projetos e de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do e-tec;
Tutor (presencial e a distância)	Exercício de atividades típicas de tutoria, explicitadas nos projetos pedagógicos dos cursos;

Fonte: Elaboração própria a partir da Resolução/CD/FNDE nº 18 de 16 de junho de 2010.

No quadro acima é possível verificar que as funções explicitamente relacionadas ao ensino estão distribuídas entre o professor-pesquisador, professor-pesquisador conteudista e o tutor. No entanto, não ficam claras as atribuições específicas de cada um no processo, já que estas deverão ser explicitadas no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

O Decreto nº 5.622, deixa claro que todos os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão "obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais" (BRASIL, 2005). Ou seja, no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, objeto de análise deste estudo, a Rede e-Tec deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico de Nível Médio, (Resolução/CEB nº6 de 20 de setembro de 2012).

No entanto, apesar da existência dessa determinação, um Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, a pedido do MEC, elaborou um documento alternativo denominado Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil. Na introdução deste documento, as categorias definidas para a organização e análise da Matriz Curricular de Referência são compreendidas como:

competências, habilidades, bases tecnológicas que possibilitam uma análise das implicações entre si e, ao mesmo tempo, desencadeadas e limitadas a partir do perfil profissional que se deseja formar, definido pelo projeto dos cursos para, então, mapear os conteúdos que podem dar conta da formação desejada, expressos em forma de ementas. (CATAPAN et al, 2011, s/p)

Essa matriz está fortemente organizada com a lógica das competências típica da lógica neoliberal, na qual, segundo Deluiz (2001, p.2), conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, precisam ter uma utilidade prática e imediata, tendo sua qualidade avaliada de acordo com o produto final, que é o trabalhador instrumentalizado de acordo com as necessidades do sistema produtivo. Ainda segundo a autora,

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu portfólio de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. (*ibidem*)

Ou seja, a lógica das competências pressupõe a apropriação por parte do capital de saberes dos trabalhadores, que não foram adquiridos apenas na esfera formal, mas ao longo de suas experiências de vida e trabalho. Essa concepção está em consonância com os quatro pilares da educação propostos no documento "Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI" organizado por Jacques Delors e seus assessores:

"aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes". (DELORS et al, 1999)

Especialmente o primeiro pilar possui uma ligação direta com a lógica de competências, já que consiste em aprender a fazer o que o mercado de trabalho, em constante transformação, necessita. Inclusive no Relatório Delors é esclarecida a passagem da noção de qualificação para a noção de competências:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS et al, 2001, p.93)

Os quatro pilares deste relatório têm sido amplamente utilizados como elementos mediadores para o planejamento dos processos de aprendizagem a distância no Brasil, e dentre eles, na própria Rede e-Tec Brasil. Isso ocorre porque, como visto no primeiro tópico deste capítulo, a expansão da EaD como modalidade educativa sobretudo neste século XXI é decorrente de sua adequação ao novo estágio de acumulação do capital e das transformações na formação da classe trabalhadora.

Os organismos multinacionais, como a UNESCO, são vistos como os "grandes conselheiros" para que, através da educação, os países subdesenvolvidos e em

desenvolvimento alcancem o mesmo patamar dos países desenvolvidos. Dentro deste pacote de recomendações, encontram-se, pois, o desenvolvimento da EaD e utilização dos quatro pilares anteriormente definidos como princípios para os processos educacionais.

São inúmeras as contradições existentes na coexistência de lógicas distintas em ação nos currículos e práticas de Educação Profissional no Brasil. Como apontam Ciavatta e Ramos (2012, p.34), apesar dos documentos oficiais elaborados na última década apontarem uma tendência progressista de rompimento com a lógica do capital, "é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante" (*ibidem*).

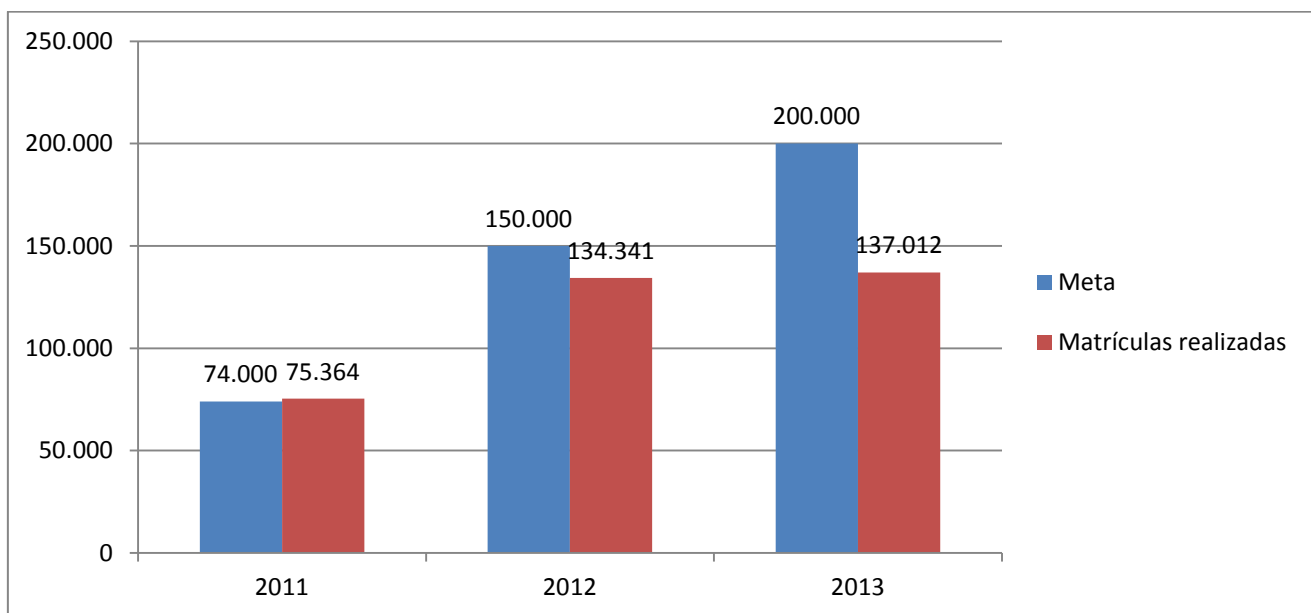
Costa (2013) com base em seus estudos sobre a Educação Profissional e sobre a Educação a Distância, considera que as ações referentes à Rede e-Tec "demonstram objetivar apenas a formação pragmática e imediatista de forma a atender as demandas de mão-de-obra e os índices de matrículas" (*ibidem*, p.10). Neste sentido, a autora considera a Rede e-Tec uma política neoliberal que está amparada em bases comportamentais, e não em elementos que contribuam para formação dos sujeitos em uma perspectiva integral (*ibidem*).

2.4 Panorama da implementação da Rede e-Tec em todo o Brasil

Para compreender o lugar ocupado pela Rede e-Tec na expansão da Educação Profissional, considera-se relevante estabelecer um panorama sobre a implementação do Programa em todo o Brasil. Os dados que aqui serão apresentados e analisados, foram obtidos através do Relatório de Gestão da SETEC/MEC de 2013 e são os mais recentes disponíveis sobre o programa no momento de escrita deste trabalho.

No Capítulo 1, apresentou-se uma tabela com as vagas previstas e ofertadas em cursos técnicos de nível médio por meio do PRONATEC no período de 2011 a 2013, e observou-se que a Rede e-Tec preenche 25% dessas vagas, o que é um número considerável. Este dado ilustra a importância deste programa no âmbito da política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica.

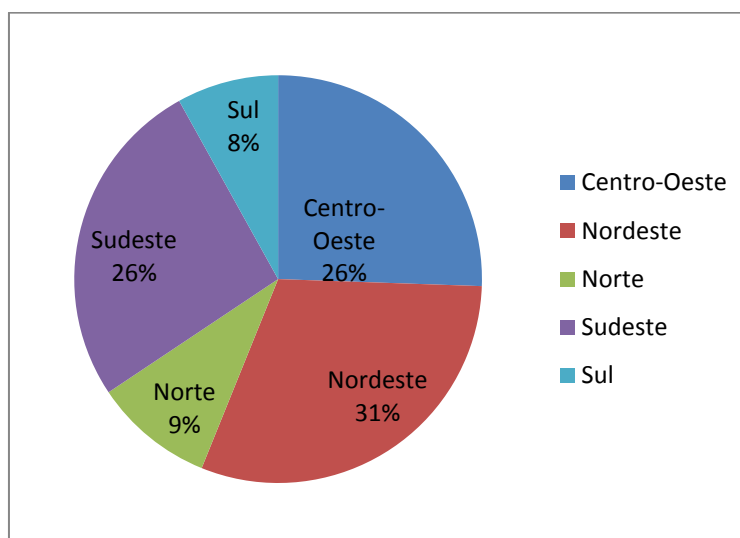
O Gráfico 2 permite visualizar a evolução de matrículas previstas e realizadas na Rede e-Tec no período de 2011 a 2013:

Gráfico 2. Evolução da matrículas previstas e realizadas na Rede e-Tec de 2011 a 2013

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC/MEC, 2013

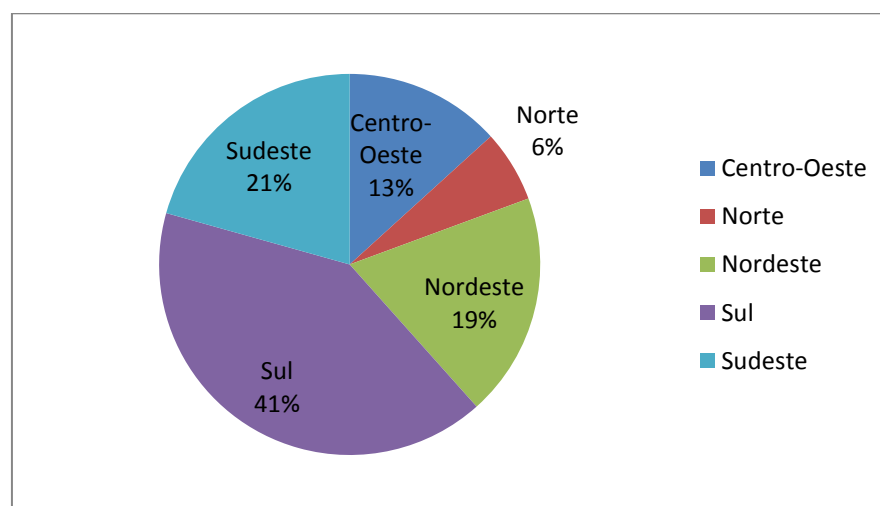
Através do Gráfico 2 é possível perceber que em 2011 este Programa ultrapassou o número de matrículas esperadas. Já nos anos de 2012 e 2013, as matrículas realizadas foram abaixo do esperado, mas mesmo assim, é notável um aumento de 81% nas matrículas de 2011 a 2013. No entanto, é possível perceber que este aumento no número de matrículas teve o seu montante concentrado no período de 2011 a 2012, havendo um aumento de 78,25% só neste período. Os dados sugerem que apesar de o governo ter aumentado exponencialmente suas metas para 2013, não houve condições estruturais para que isso de fato ocorresse.

O Gráfico 3 permite visualizar a distribuição regional das matrículas da Rede e-Tec em 2013.

Gráfico 3. Distribuição regional das matrículas da Rede e-Tec Brasil em 2013 por percentual

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC/MEC, 2013

A partir deste gráfico é possível observar que as matrículas concentram-se nas Regiões Nordeste (31%), Sudeste (26%) e Centro-Oeste (26%), sendo que as regiões Norte e Sul ocupam uma pequena parcela do montante, respectivamente 9% e 8%. No entanto, para avaliar de fato a distribuição da Rede e-Tec ao longo do país, é relevante também observar a distribuição de polos de apoio presencial por região geográfica (Gráfico 4).

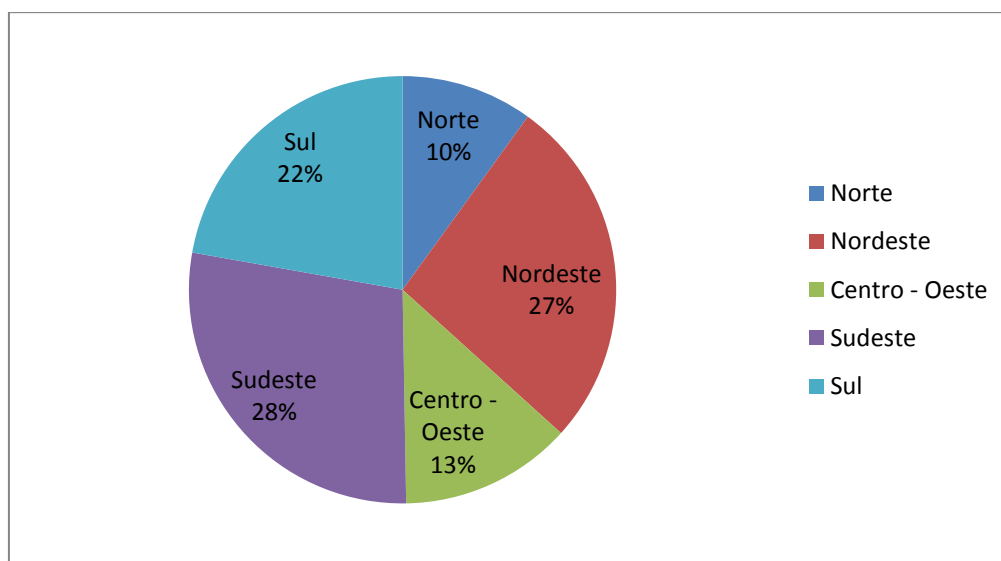
Gráfico 4. Distribuição Regional dos Polos de Apoio Presencial da Rede e-Tec

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC/MEC, 2013

Através do Gráfico 4, é possível observar um fato interessante: o número de matrículas de uma determinada região geográfica não implica que a mesma contemple o maior número de polos presenciais. Inclusive, é possível observar o oposto quando se toma como exemplo a região sul do país: esta apresenta apenas 8% do número de matrículas da Rede e-Tec em 2013, porém contempla 41% dos polos de apoio presencial em âmbito nacional no mesmo ano.

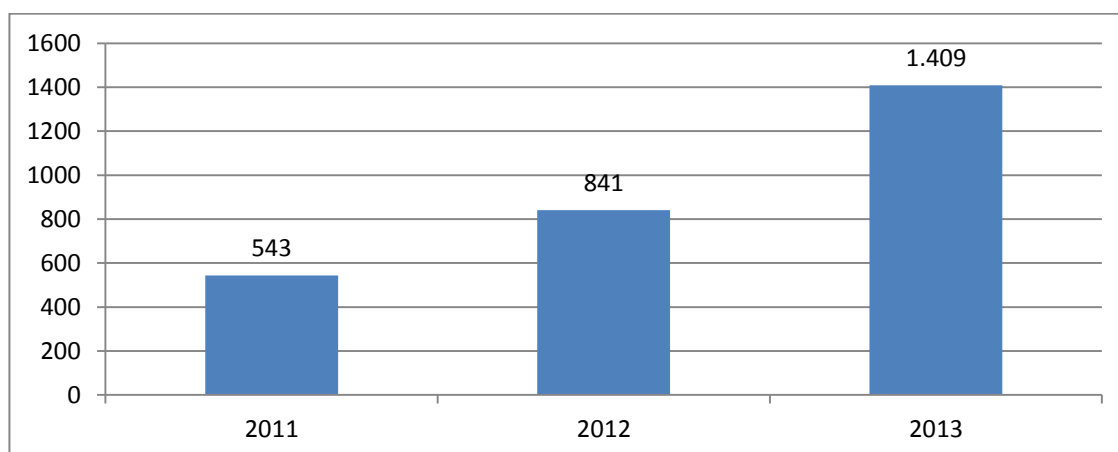
É importante lembrar de que um dos pressupostos da Rede e-tec é que os polos sejam instalados em Arranjos Produtivos Locais (APL) e que os cursos atendam às demandas do mercado de trabalho dessas regiões. Deste modo, pode-se supor que a justificativa para a maior parte dos polos estarem concentrados na região sul, seria uma maior demanda produtiva desta região. No entanto, ao pesquisar-se sobre a localização dos maiores APL no Brasil, constatou-se que a região Sul ocupa a terceira posição em números de APL (22%), atrás das regiões Sudeste (28%) e Nordeste (27%) (Vide Gráfico 5, a seguir).

Gráfico 5. Quantidade de Arranjos Produtivos Locais por Região Geográfica do Brasil



Fonte: RAIS 2004 apud IPEA 2006

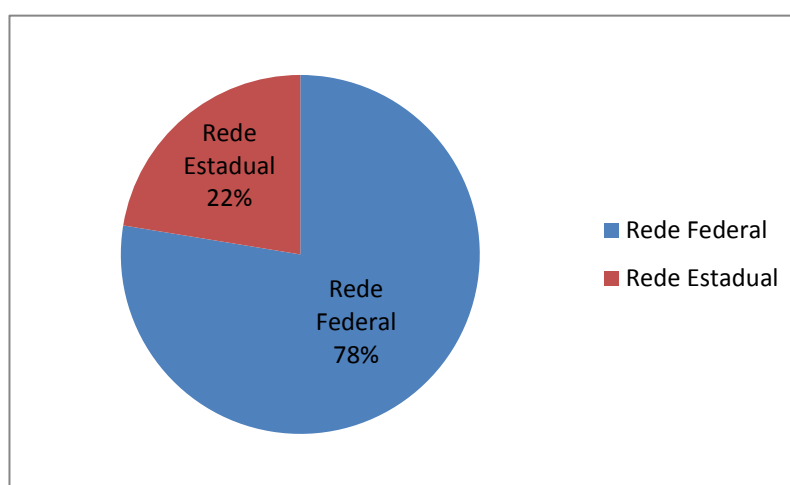
A evolução do número de polos de apoio presencial, ilustrada através do Gráfico 6, permitirá dimensionar a expansão física da Rede e-Tec em âmbito nacional ao longo dos anos.

Gráfico 6. Evolução do número de polos de apoio presencial vinculados a Rede –Tec

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC/MEC, 2013

É possível observar o aumento de 159% no número de Polos de Apoio Presencial da Rede e-Tec entre 2011 e 2013, mostrando a expressividade geográfica do programa. Observa-se que este aumento ocorreu justamente no momento em que este Programa vincula-se ao PRONATEC, "carro-forte" do governo de Dilma Rousseff.

Com relação às instituições componentes, através do Gráfico 7, é possível perceber que 78% concentram-se na esfera federal e apenas 22% na esfera estadual. Certamente a predominância da esfera federal deve-se à participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) na oferta dos cursos da Rede e-Tec.

Gráfico 7. Instituições componentes da Rede e-Tec por instância administrativa

Fonte: Relatório de Gestão da SETEC/MEC, 2013

Segundo o Relatório da Gestão SETEC/MEC, em 2013, os Serviços Nacionais de Aprendizagem foram incluídos como parceiros ofertantes da Rede e-Tec, por meio da Portaria MEC nº 562/2013 e da Resolução FNDE/CD nº 55/2013. Devido ao curto período de tempo, ainda não existem dados disponíveis sobre a dimensão da implementação da Rede e-Tec no Sistema S, e sua parcela na expansão da Educação Profissional e Tecnológica através do programa. No entanto, se for tomado como parâmetro a participação do Sistema S nos cursos de formação inicial e continuada do PRONATEC, seria possível prever que em um futuro próximo, a esfera privada domine a quantidade de matrículas da Rede e-Tec.

Através destes dados, foi possível notar que a Rede e-Tec possui uma grande expressividade quantitativa e geográfica em todo o Brasil. No entanto, é importante compreender se estes números tem sido acompanhados de qualidade. Neste sentido, no próximo capítulo será analisado o processo de implementação da Rede e-Tec em uma instituição da esfera federal, dialogando do âmbito macro – as relações e disputas institucionais internas – para o âmbito micro – a implementação de um determinado curso, Meio Ambiente – dessa forma buscando capturar as contradições entre as intenções formativas e as práticas vivenciadas neste estudo de caso.

CAPÍTULO 3

A REDE E-TEC NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Para se compreender a implementação da Rede e-Tec no âmbito da Educação Profissional Brasileira, foi escolhido como *locus* para pesquisa empírica uma instituição pública reconhecida pela oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil, que adotou o Programa e-Tec Brasil em 2008 e iniciou a oferta de cursos a distância a partir de 2010. Por opção metodológica, a instituição receberá como nome fictício IMR¹².

O objetivo deste capítulo é compreender as relações existentes entre as concepções institucionais do IMR, as concepções concernentes à implementação da Rede e-Tec como política pública de formação da classe trabalhadora, e as práticas realizadas em um determinado curso, Meio Ambiente, ofertado na modalidade a distância na instituição. Através deste estudo de caso, espera-se ter elementos para compreender o papel da educação a distância na expansão da Educação Profissional e a as contradições dos distintos projetos em disputa.

3.1 A instituição investigada: concepções institucionais e pedagógicas

O *IMR* é uma instituição federal de ensino superior *multicampi* localizada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, com várias unidades distribuídas ao longo de um estado importante no cenário econômico brasileiro. Juridicamente, se constitui uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Organiza-se através de um ensino verticalizado, contendo cursos desde o nível médio técnico até a pós-graduação. No último levantamento disponível, em 2013, contava com 1.041 professores, 505 funcionários técnico-administrativos e 11.418 alunos distribuídos entre seus

¹² O fato de a pesquisadora ser externa à instituição foi inicialmente objeto de resistências e dificuldades para coletar dados e conseguir autorização para execução da pesquisa. Neste sentido, se fez necessário omitir a identidade da instituição e quaisquer indícios de sua identidade.

42 cursos técnicos, 16 cursos de graduação e 14 cursos de pós-graduação¹³ (FONTE: Portal da Instituição).

Como abordado no primeiro capítulo, a escola na sociedade capitalista está imersa em uma disputa de distintos projetos de sociedade entre capitalistas e trabalhadores, e tem papéis distintos de acordo com os interesses a quem estiver servindo. Neste sentido, para se compreender os diferentes projetos de sociedade que estão em disputa no IMR e suas contradições, não é suficiente analisar apenas seus documentos, mas sim inseri-los na realidade social, política e ideológica que a cerca.

Assim, a análise empírica deste estudo terá como cerne uma dimensão dialética, levando em conta a inserção da instituição investigada em uma totalidade histórica, imersa na sociedade capitalista e em suas contradições. A escolha por essa perspectiva visa evitar reducionismos teóricos, particularismos, personalismos e outros equívocos relacionados a análises realizadas de modo isolado (NOSELLA e BUFFA, 2005). Segundo Nosella e Buffa (2005)

não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da realidade histórica. A dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade. (NOSELLA E BUFFA, 2005, P.355)

Os documentos institucionais apresentam-se como importantes subsídios para compreender as concepções institucionais e pedagógicas que norteiam o desenvolvimento dos cursos e programas dentro de uma determinada instituição. Nesse sentido, realizou-se a leitura dos seguintes documentos do IMR: Estatuto Institucional (1982); e Planos de Desenvolvimento Institucionais (2005-2010; 2011-2015).

Nestes documentos, foi possível analisar claramente que a concepção política e educacional da Instituição compreende uma dimensão que além de técnica, é também científica, humana e societária:

O papel que a Instituição exerce vai além da formação profissional e assume a necessidade de dialogar de forma crítica e construtiva com a sociedade, no sentido: da assimilação crítica e construção da cultura, de conhecimentos e de novas tecnologias; e da relação entre a escola e o setor produtivo e de serviços, dado o fato

¹³ Distribuição dos cursos de pós-graduação: 6 especializações lato sensu, 7 mestrados acadêmicos e 1 doutorado

de a Educação Tecnológica ser o âmbito da atuação institucional. Nesse contexto, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se por projetos que resultem no fortalecimento e aprimoramento do programa geral de educação tecnológica da Instituição. (IMR, 2006, p.19-20)

No Plano Institucional são enfatizados 13 princípios que orientam as políticas e práticas pedagógicas da instituição:

I - a tecnologia a serviço do homem; II - a valorização do ser humano; III- a preservação de valores éticos; IV - a satisfação da sociedade; V - a integração escola - governo - sociedade; VI - a educação tecnológica continuada; VII - a pesquisa tecnológica; VIII- o equilíbrio entre desenvolvimento e meio ambiente; IX- o gerenciamento descentralizado; X- a administração participativa; XI- o crescimento contínuo da imagem institucional; XII- a ênfase na qualidade da informação; e XIII - a formação humanística e científica. (ibidem)

Observa-se que a concepção institucional do IMR não ignora a relação com os setores produtivos e de serviços, até porque não deve, já que a instituição localiza-se no âmbito da Educação Tecnológica, que tem relação direta com estes setores. No entanto, é possível enxergar que o papel da instituição não é formar unicamente para o mercado, mas sim estabelecer diálogos entre sociedade, cultura, conhecimento e tecnologia. É por isso que o Ensino, a Pesquisa e a Extensão colocam-se como pontos importantes da institucionalidade *do IMR*.

3.2 A implementação da Rede e-Tec no IMR

Como visto no segundo capítulo, o e-Tec, inicialmente denominado Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, teve sua primeira oferta de cursos aberta através do Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC, publicado no final de 2006. Neste Edital, o IMR apresentou propostas de implementação dos cursos técnicos a distância de Meio Ambiente, Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação, e Eletrônica.

Segundo o Projeto Básico submetido ao referido Edital,

O programa e-Tec Brasil visa através do *IMR* democratizar a oferta do ensino técnico público e de qualidade, levando cursos às regiões distantes e para a periferia das grandes cidades, incentivando os jovens a concluir o ensino médio e criar uma rede nacional de escolas profissionalizantes, na modalidade a distância. (IMR, 2007, p.10)

A principal motivação para implementação da Rede e-Tec, seria o fato da Educação a

Distância favorecer o alcance da função social e dos objetivos do IMR para pessoas que não teriam condições de acesso (*ibidem*, p. 6).

De acordo com o Projeto Básico do e-Tec, a implementação dos cursos técnicos a distância deveria respeitar o compromisso da Instituição em atender à formação de um cidadão crítico e competente, bem como com o desenvolvimento tecnológico e científico. Deste modo, foi definida uma concepção para o planejamento de programas, projetos e cursos à distância na instituição:

Essa concepção implica que as ações da EaD no IMR deverão se pautar pelo seu caráter inclusivo e histórico, pela excelência pedagógica e pelo caráter social e heurístico. Assim, as ações na área deverão preservar a trajetória da instituição, implementar uma política de ensino de boa qualidade em detrimento de um produtivismo educacional, ser democráticas, implicar reflexão e problematização regulares por meio de um sistema de avaliação contínuo e apropriado às características dessa modalidade de educação, além de favorecer a pesquisa na área (IMR, 2007, p.7)

O Projeto Básico submetido ao MEC está em consonância com os princípios e concepções institucionais previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2010) vigente na época da implementação da Rede e-Tec. Uma das metas institucionais previstas no PDI - seria “formular e implantar, a partir de 2006, política de educação a distância que congregue e amplie as ações da área”. Para atender a essas meta, seria criado um Programa de Educação a Distância - EaD, tendo como objetivos "a ampliação das ações já existentes de formação de recursos humanos na área e o incentivo, o fomento e o estabelecimento de infraestrutura de apoio a projetos e ações nessa modalidade de educação".

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente para o período de 2011 a 2015, a educação a distância foi incorporada como um Programa Transversal, sendo que se mantiveram os objetivos e metas estipulados no plano anterior:

Implementar política de educação a distância e ampliar suas ações, ou seja: sistematizar as ações institucionais da área em uma nova política geral, de forma a aprimorar os projetos e as ações existentes e implantar novos; prover condições apropriadas de infraestrutura e de pessoal para o desenvolvimento dos projetos. (IMR, 2012, p.110)

Apesar de previsto nos Planos Institucionais, o programa de Educação a Distância - no qual se enquadra a Rede e-Tec - não foi apoiado por toda comunidade acadêmica do IMR. Evidências disso podem ser constatadas no próprio site da instituição e no catálogo de cursos,

que ocultam a existência dos cursos a distância ofertados por meio da Rede e-Tec.

A partir da entrevista com a Pedagoga do IMR foi possível perceber que a ideia de ofertar cursos técnicos a distância não foi bem recebida pela diretoria geral. A elaboração da proposta só parece ter ocorrido devido ao *boom* de programas e ações que surgiam na época, e o conseqüente temor da instituição de ficar por fora dos financiamentos, como demonstra a fala abaixo:

Não podíamos dizer não de imediato, assim, de cara. Se resposta fosse não de fato, a gente estaria excluído de tudo... (Pedagoga do IMR)

No depoimento abaixo ela demonstra um nítido preconceito com a educação a distância, e utiliza a terceira pessoa, incluindo a diretoria geral do IMR em seu posicionamento:

[...] olha nós não somos contra a educação a distância, mas nós sabemos que a precariedade da educação a distância é uma forma... ela vai muito mais pela lógica do custo benefício do que de fato uma política com projeto de sociedade, tá? então o que tem aí é essa lógica do custo benefício: atendo mais, posso atender mais pessoas, de N lugares... (Pedagoga do IMR)

Na verdade, a entrevistada coloca a lógica do custo-benefício da EaD e o "projeto de sociedade" como coisas distintas. No entanto, a forma como a educação é organizada e sua intencionalidade tem relação com qual projeto de sociedade ela deseja atender. No caso da EaD, sua expansão como modalidade educativa no Brasil esteve interligada ao processo de globalização e reestruturação produtiva, que demandou novas exigências de qualificação e adequação do sistema escolar. A EaD é portanto uma modalidade educativa que acompanha o processo de acumulação capitalista. Para organizar-se como processo educativo que atenda aos interesses da classe trabalhadora, é preciso uma organização de acordo com essa finalidade, e procurar-se-á compreender se isso ocorre no IMR ao longo desta análise empírica.

Pouco tempo após a aprovação pelo MEC, o programa foi para Diretoria de Extensão e passou a ser coordenado por um professor da Pós-Graduação com experiência em educação a distância, que integrou neste processo os alunos e demais professores de sua linha de pesquisa. No entanto, o programa foi desenvolvido de forma isolada às demais atividades da instituição, no Núcleo de Educação a Distância, envolvendo um grupo pequeno de pessoas.

Uma fala da Pedagoga do IMR ilustra este isolamento:

(...) "*ah mais ninguém sabe desse curso a distância aqui no IMR*"... bom, não sabe realmente, porque educação a distância ela fica a distância. Até do seu campo visual, é incrível [...] o grupo fica em uma sala improvisada também, você já foi lá? Ali é isolamento mesmo. (Pedagoga do IMR)

O Núcleo de Educação a Distância nem sequer é regulamentado na instituição. De acordo com a Coordenadora Adjunta, foi apenas recentemente que os coordenadores entraram com um pedido para criação deste núcleo.

[...]Hoje existe, você vai lá e vê fisicamente, existe na prática mas não existe no papel aprovado. Então, agora já está em tramitação ter um Núcleo de Educação a Distância no IMR (Coordenadora Adjunta)

O programa e-Tec iniciou com uma autorização temporária, entendido como uma experiência, e não como parte de uma política institucional. Assim, conhecendo os preconceitos e resistências institucionais por trás da EaD, o próprio diretor geral da época orientou a Coordenadora Adjunta e demais membros da equipe a não falarem do Programa e-Tec enquanto não tivessem resultados para mostrar:

[...] Então todo curso, independente de ser a distância, começa com uma autorização, depois que ele é validado, e o nosso foi agora. Então enquanto não era, o (Ex-diretor do IMR) pedia "- não vamos ficar falando muito não porque tem muita barreira quanto a educação a distância. Vamos deixar para mostrar mesmo o curso, para todo mundo, quando tiver dados"...até para mostrar que o curso é bom, mostrar a importância social do curso. (Coordenadora Adjunta)

Ainda segundo a Coordenadora Adjunta, o processo seletivo das primeiras turmas, ocorrido no final de 2009, não foi organizado pela Comissão Permanente de Vestibular, que tradicionalmente organiza os concursos da instituição. A razão foi que essa comissão ainda não reconhecia os cursos da Rede e-Tec. Isso gerou alguns transtornos para equipe, que teve que organizar tudo sozinha:

Na época, a COPEVE, que organiza concurso, não participou da seleção. Ela não reconhecia o curso ainda. Nós fizemos, a equipe fez o vestibular todinho com a mão, com provas e tudo, junto com os polos...e os cursos começaram desta maneira. (Coordenadora Adjunta)

Segundo a Coordenadora Adjunta, as primeiras ofertas seguiram o Projeto Básico aprovado no MEC, que definiu os cursos que seriam ofertados – Planejamento e Gestão da

Tecnologia da Informação (PGTI), Meio Ambiente e Eletrônica – e os polos contemplados. Além disso, estavam definidos os números de vagas que seriam ofertadas em cada polo.

A Tabela 3 permite visualizar a relação de vagas ofertadas, total de inscritos, candidatos por vaga e matriculados nas turmas que ingressaram em 2010, 2011 e 2012.

Tabela 3. Dados dos processos seletivos do e-Tec - 2010, 2011 e 2012

Turma	Cursos	Vagas ofertadas	Total de inscritos	Cand/Vaga	Matriculados
1º/2010	Meio Ambiente	75	644	8,6	74
	PGTI	125	926	7,9	125
1º/2011	Meio Ambiente	75	496	6,6	75
	PGTI	100	578	5,8	100
	Eletrônica	100	300	3,0	96
2º/2012	Meio Ambiente	175	1256	7,3	172
	Informática para Internet	175	1457	8,5	173
	Eletrônica	175	816	4,8	158

Fonte: Relatório de Atividades do e-Tec IMR 2013

Observa-se na tabela acima que, apesar de todas as dificuldades de divulgação enfrentadas pela equipe do NEAD para realização do processo seletivo sem o apoio do órgão responsável no IMR, a média de candidatos por vagas nos cursos variou de 3,0 a 8,6 candidatos por vaga. Observa-se também que a maior parte das vagas foi preenchida.

Na pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2014, os entrevistados mencionaram que os cursos da Rede e-Tec teriam suas turmas concluídas no final de julho daquele ano e que não havia previsão de continuação. Nas entrevistas realizadas, o Coordenador do Curso de Meio Ambiente, Professor 1 e Professor 2 deram alguns elementos que contribuíram para compreender este "encerramento" no âmbito principalmente da resistência institucional em torno da EaD.

Para o Coordenador do Curso, existia uma disputa política entre os professores que implementaram o curso e a atual gestão do IMR: uns querem a educação a distância e outros não. Em seu ponto de vista, os mais antigos pensam que a EaD pode prejudicar a imagem do IMR, enquanto os mais jovens acreditam que a EaD é uma solução.

Já o Professor 1 acredita que o motivo era o baixo retorno do curso: relação entre

peças que matriculavam, concluíam e entravam no mercado de trabalho. De acordo com esse professor, essa porcentagem decaiu ao longo do processo.

Por fim, o Professor 2 acreditava que o possível encerramento era devido a conjunção dos três fatores: 1) a aceitação da EaD como proposta de formação; 2) os resultados do curso não terem sido convincentes; 3) briga política e financeira, e conseqüente desintegração entre e-Tec e IMR:

"[...] Eu vou te falar do pouco que eu sei, que é na verdade pouco que chega até nós: primeiro a aceitação do EAD como proposta de formação, né? segundo, o EAD também nesse período não apresentou dados eficientes ou dados que fossem reais, que fossem dados que possibilitassem a comprovação da eficiência do ensino a distância e, conseqüentemente, isso atrapalhou a agregação do EAD junto com o IMR, ok? Por ser uma verba federal pelo o que eu entendo, isso também tem uma briga política e financeira por trás disso. Então administrar essa verba, administrar esse dinheiro estava sendo algo a parte da instituição... Era para um grupo, o ETEC/IMR, não foi integrado para o IMR... se fosse integrado teria outra forma de coordenação, outro papel, entendeu? É o que eu conheço e foi o que eu percebi no caso: essa briga, essa disputa é própria do modo como foi implementado." (Professor 2)

A institucionalização da Educação a Distância é um desafio que precisa ser vencido tanto no interior das instituições públicas quanto também no âmbito das políticas públicas brasileiras. O fato dos programas de educação a distância se configurarem como programas de governo, e não como programas de Estado, inviabiliza que essa modalidade se solidifique. Os financiamentos exclusivos para programas, como discutido no segundo capítulo, fazem com que as verbas sejam administradas à parte das demais atividades da instituição, contribuindo para o isolamento dos cursos a distância e para existência de disputas internas.

Para que o curso continuasse, a coordenação do e-Tec precisou entrar no Conselho Diretor do IMR, solicitando a regulamentação do Curso. Segundo a Coordenadora Adjunta o processo não foi fácil, e sabendo das resistências que seriam enfrentadas, o coordenador geral participou pessoalmente da reunião, deixando bem claro o caráter democratizador da Rede e-Tec:

"[...] na reunião do Conselho Diretor, onde foi aprovado, o (Coordenador Geral) foi convidado a falar. E uma coisa que ele falou lá que foi muito bacana, foi isso que ele mostrou. O pessoal queria saber sobre a qualidade "- o curso é bom? "qual é a qualidade?". Ele falou "- ó, os professores são os mesmos, as provas são presenciais, não é prova a distância para alguém falar que o outro está ajudando, e o mais importante, que acho que pegou bem bacana lá: quando que um aluno, que está lá no Município A tem condições de concorrer em pé-de-igualdade com um aluno (da capital), num curso de informática, que é 41 por vaga?"Nunca! Lá eles concorrem

entre eles, então o e-tec dá esse caráter democratizador do ensino. (...) Então quando o conselho... porque talvez se nós não tivéssemos ido para o conselho, ele iria analisar friamente o curso... porque a evasão é maior, em qualquer curso a distância, a evasão é maior... talvez seria muito 'preto-no-branco', mas na hora em que o (Coordenador Geral) mostrou esse lado social do e-tec, aí 'abaixou a guarda'. Falou "- não gente, a educação a distância é importante sim! "Vamos parar com esse preconceito, de que o seu curso é melhor ou pior". (Coordenadora Adjunta)

Assim, apesar do momento de tensão vivenciado no meio de 2014, o curso foi aprovado no Conselho Diretor do IMR e prosseguiu suas atividades, abrindo novas turmas para 2015. Como o curso já havia sido regulamentado, a COPEVE organizou o vestibular, o que pode ser considerado um grande passo na institucionalização da Rede e-Tec no IMR.

3.3. A implementação do Curso de Meio Ambiente no âmbito da Rede e-Tec – IMR

O Curso de Meio Ambiente à distância no IMR, teve sua oferta prevista no primeiro Edital do então Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, em proposta submetida em 2007, tendo sua oferta iniciada em 2010. O curso é ofertado na modalidade concomitante externa e subsequente, em quatro municípios do estado onde a instituição se localiza.

O ingresso no curso ocorre através de processo seletivo, que deve ser publicado através de edital no site da instituição. Para se inscrever nos cursos, os alunos deverão atender os seguintes requisitos:

- Concomitância externa: o aluno deverá estar cursando pelo menos a 2ª série do ensino médio em outra instituição;
- Subsequente: o aluno deverá ter concluído o ensino médio e atender demais requisitos que constam no edital do processo seletivo do IMR. (IMR, 2014)

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de meio ambiente à distância, sendo integrante da Rede e-Tec e atendendo aos objetivos de expandir a oferta de cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país (BRASIL, 2011), este curso tem como público-alvo

"estudantes do interior e da periferia das áreas metropolitanas, permitindo a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para educação de jovens e adultos; contribuindo para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio, a preparação para o trabalho, para a vida em sociedade". (IMR, 2014, p.14)

A implementação do curso fundamenta-se pela demanda de mercado por profissionais

para o setor ambiental apontada por diversas pesquisas:

O curso visa preencher uma lacuna existente no mercado de trabalho no que se refere a formação de profissionais de nível médio para atuarem nesse setor, da mesma forma vai de encontro a uma necessidade apontada por diversos indicadores, que baseados nas previsões de empregabilidade publicadas pelos institutos de orientação vocacional, apresentaram uma crescente demanda por profissionais para o setor ambiental. (IMR, 2014, p.16)

Em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação, o curso de Meio Ambiente pertence ao Eixo temático Ambiente, Saúde e Segurança. Um quadro presente na página do CNCT delinea as possibilidades de temas a serem abordados na formação, as possibilidades de atuação e a infraestrutura recomendada aos cursos:

Quadro 4. Eixo Ambiente, Saúde e Segurança - CNCT

POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Legislação e políticas ambientais ○ Gestão e educação ambiental ○ Ecossistemas ○ Impactos ambientais ○ Poluição ambiental ○ Desenvolvimento e tecnologias sustentáveis ○ Processos produtivos ○ Saúde coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Instituições públicas e privadas, além do terceiro setor ○ Estações de tratamento de resíduos ○ Unidades de conservação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Biblioteca com acervo específico e atualizado ○ Laboratório de educação ambiental ○ Laboratório de informática com programas específicos

FONTE: Portal do MEC - Catálogo Nacionais de Cursos Técnicos - acesso em 16 de julho de 2014

Como se pode observar no Quadro 4, o curso possui uma grande área de atuação profissional e por isso cada instituição é responsável por delimitar os objetivos, conteúdos, metodologias e os temas a serem abordados na formação.

Os objetivos do curso de Meio Ambiente da Rede e-Tec no IMR estão divididos em gerais e específicos, e serão apresentados abaixo no Quadro 5:

Quadro 5. Objetivos Gerais e Específicos do Curso de Meio Ambiente

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>O Técnico em Meio Ambiente acolhido por um conhecimento científico e tecnológico está apto a lidar com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso dos recursos naturais, produção sustentável, urbanização planejada, redução dos impactos ambientais. • Tratamento adequado dos poluentes, processos de gestão ambiental. • Educação ambiental para comunidades; • Avaliar a dimensão das alterações ambientais provocadas por ações imprevistas sobre o meio ambiente; • Desenvolver valores éticos e atitudes sobre as questões ambientais, entre as quais o respeito do ser vivo e ao meio físico. • Flexibilidade, a orientação global e principalmente a preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar aos participantes uma visão global e crítica da problemática ambiental, com a compreensão de seus aspectos técnicos, institucionais e legais. • Gerenciamento de projetos voltados para os recursos naturais e hídricos locais. • Caracterizar as principais fontes de poluição, abordando os impactos ambientais gerados e a concepção das alternativas de controle ambiental. • Incentivar e participar de ações e projetos locais referentes a ações de preservação e planejamento das políticas ambientais. • Sensibilizar a sociedade empregando argumentação e dados concretos para a preservação e consciente utilização dos recursos naturais, tendo sempre em vista o desenvolvimento sustentável. • Orientar empresas, instituições, escolas, etc., no âmbito da gestão e políticas ambientais. • Identificar situações de risco ambiental. • Auxiliar a aplicação e fiscalização da legislação ambiental. Avaliar modelos de gestão ambiental, utilizados na exploração de recursos naturais e nos processos produtivos que visam a saúde pública. • Elaborar e acompanhar a implementação de projetos de ambiência e de educação ambiental. • Intervir na gestão e controle ambiental no sentido de minimizar toda situação de risco.

Fonte: PPP do Curso de Meio Ambiente e-Tec/IMR

A estrutura e organização curricular do Curso de Meio Ambiente é norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (2000), Catálogo Nacional dos cursos técnicos MEC (2012), Lei 9394/96, Resolução 04/98, Parecer CNE/CEB 16/99 e o Decreto 5622/05. Observa-se, portanto, que apesar de o projeto pedagógico de curso ser datado em 2014, não houve alteração da organização do curso de acordo a nova Resolução sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, publicada em 2012. O curso permanece centrado no modelo definido pela resolução anterior.

Deste modo, o curso é dividido em quatro módulos de matrículas semestrais. Na Tabela 4 é possível verificar a relação de disciplinas cursadas por semestre, bem como as respectivas cargas horárias.

Tabela 4. Distribuição de disciplinas e carga horária

DISCIPLINAS	SEMESTRE				Carga Horária (H)
	1º	2º	3º	4º	
Metodologia do Estudo a Distância (AVA)	60				60
Educação Ambiental	60				60
Ecologia Aplicada	60				60
Geografia e Análise Ambiental	60				60
Climatologia	60				60
Metodologia de Projetos		60			60
Conservação dos Solos		60			60
Microbiologia Ambiental		60			60
Química Ambiental I		60			60
Fundamentos de Processos Industriais		60			60
Planejamento Ambiental			60		60
Gestão de Resíduos Sólidos			60		60
Gestão de Recursos Hídricos			60		60
Hidrologia			60		60
Política Ambiental			60		60
Química Ambiental II				60	60
Hidrobiologia				60	60
Gestão Integrada				60	60
Gestão da Qualidade do ar				60	60
Gestão de Efluentes				60	60
Carga Horária Semestral (Horas)	300	300	300	300	1200

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Meio Ambiente e-Tec/IMR

O curso de meio ambiente, assim como os demais cursos do e-Tec no IMR, é desenvolvido através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No projeto básico do e-Tec no IMR é enfatizada a relevância do AVA por contextualizar os envolvidos nas práticas educativas bem como permitir o acesso a um ambiente específico onde serão realizados os estudos e procedimentos acadêmicos propostos (*ibidem*, p. 32).

A plataforma utilizada é MOODLE - Modular Object Oriented Distance Learning, um software de fonte aberta (Open Source Software) gratuito, e livre para modificações, que pode ser utilizado em qualquer sistema operacional que suporte a linguagem php (*ibidem*). Este software possui uma enorme quantidade de ferramentas que podem ser divididas em dois grupos: síncronas, que permitem comunicação entre professores e alunos em tempo real; e assíncronas, cuja comunicação entre os envolvidos ocorre em tempos distintos.

Segundo o PPP do curso à distância, o aluno terá direito ao diploma se tiver cumprido os seguintes requisitos: 1. Aprovação em todas as disciplinas do curso ao qual se vincula, incluindo a disciplina de estágio curricular obrigatório; participação na colação de grau (PPP Meio Ambiente e-Tec IMR, p.81). Caso apresente experiência mínima de 5 (cinco) anos na área de formação do curso técnico, o aluno poderá ser dispensado do estágio curricular obrigatório (*ibidem*).

Após conhecer as diretrizes e propostas de formação previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Meio Ambiente, é necessário partir para análise da execução e verificar, através das entrevistas realizadas, as práticas formativas que estão sendo desenvolvidas no curso analisado. Este momento começa com a própria elaboração do Projeto Pedagógico.

3.3.1 Avaliação do Projeto Pedagógico

Segundo Veiga (2003, p.271)

O Projeto Político Pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político administrativo. Neste sentido, o projeto político pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.

Veiga (2003) discute os diferentes significados que podem ser atribuídos ao Projeto Político Pedagógico (PPP): como inovação regulatória ou técnica; e como ação emancipatória ou edificante.

A inovação regulatória ou técnica caracteriza-se pelo caráter normativo da ciência reguladora, que ora possibilita um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário e, de outro, impossibilita uma articulação potencializadora entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p.269). Assim, nesses processos prevalece a padronização em detrimento da

inovação, que acaba sendo absorvida pelas lógicas preexistentes e pelos quadros de referência reguladores (*ibidem*).

A implementação de um curso a distância pode ser encarada como um processo de inovação no IMR por vários motivos. Primeiro, por ser um processo completamente novo em uma instituição tradicional e consolidada na oferta de cursos técnicos presenciais. Segundo, por requerer a organização de um sistema educativo diferenciado, organizado através de uma plataforma virtual, abrangendo um público diferenciado e uma noção de tempo e espaço equivalentes a essa modalidade.

Segundo Veiga (2003, p.270), ao mesmo tempo em que a inovação regulatória tem como objetivo trazer mudanças no sistema educacional, este " 'novo' só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o existente". Sendo assim, a autora considera que essa inovação resulta em uma "rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do velho no novo" (*ibidem*).

Como consequência, o Projeto Político Pedagógico é organizado de forma técnica, visando a elaboração de um documento e não de um projeto envolvendo dimensões políticas e socioculturais importantes para o desenvolvimento do curso. Nesse caso, o processo de produção coletiva é deixado de lado (VEIGA, 2003, p.271).

Segundo o coordenador do curso de Meio Ambiente à distância, o Projeto Político Pedagógico foi elaborado por uma pedagoga, aluna do coordenador geral do Programa:

Foi uma pedagoga, aluna do (*coordenador geral do programa*) que fez o projeto a distância [...] Quando eu entrei no projeto, o projeto já estava pronto. O que eu fiz ao longo do tempo foi corrigir, inserir bibliografia, mudei alguma coisa na grade em função de material que estava ou não disponível na época. Só isso que eu fiz. Mas a elaboração não fui eu, por isso que prefiro não falar sobre o projeto. (Coordenador de Curso)

Não houve, portanto, envolvimento dos professores no processo de construção, o que é confirmado pelos professores:

Não, eu não participei do processo de elaboração, mas ele ficava disponível para todos os professores consultarem. Ele ficava bem à disposição. (Professor 3)

O Professor 2 deixa evidenciada a falta de participação do corpo docente, tanto no processo de elaboração do projeto pedagógico, quanto nas mudanças realizadas ao longo do

processo:

"da elaboração não... cheguei a ter acesso... Ler a grade de matérias... ler os objetivos... as habilidades... competências... relacionados às minhas disciplinas... mas a participação veio já pronta e definida como que seria, entendeu? carga horária da matéria, o que teria, visitas... todas essas decisões mudaram ao longo do processo... mas eu pouco participei delas ali, entendeu?" (Professor 2)

O Professor 1 só conheceu o projeto pedagógico durante um curso de especialização realizado:

[...] engraçado você entrar num projeto e não ter conhecimento do projeto político... Mas eu não tive... Tive contato depois, quando eu tive a necessidade de fazer a especialização.. Ai eu fui ler, pegar ele parte por parte, fazer uma análise geral. (Professor 1)

Em um sentido oposto à inovação regulatória, Veiga (2003) explica o significado de inovação emancipatória ou edificante e sua relação com o Projeto Político Pedagógico.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. (...) Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto. (VEIGA, 2003, p.275)

No caso de cursos a distância, torna-se ainda mais importante construir um Projeto Político Pedagógico pautado no significado de inovação emancipatória ou edificante, já que é necessária a ruptura epistemológica com o modelo presencial. O fato de o PPP estar voltado para o modelo presencial produz um efeito ineficiente e inadequado para as especificidades da educação a distância, como foi ressaltado pelo Professor 1:

É um documento, mas ele não relata as dificuldades do projeto, principalmente organizacionais, de comunicação interna, ele não define às vezes. Ele tem um direcionamento de função, do tutor, do coordenador e do coordenador pedagógico, mas na prática, tem lacunas que o projeto não cobre. Então ele precisa ser atualizado, ele precisa ser retificado em algumas coisas, e colocado dentro de uma necessidade mais próxima do real, porque ali para mim, tem algumas coisas voltadas ainda para o modelo presencial. Ele se baseou em algumas coisas que é do presencial e que às vezes não atendem plenamente as necessidades da educação a distância. (Professor 1)

O Professor 1, no trecho acima, também afirma a necessidade de atualização do Projeto de acordo com as adequações realizadas ao longo no curso. Para esse entrevistado, o

Projeto Pedagógico elaborado no início do curso, tornou-se defasado em relação às práticas pedagógicas e organização temporal, como pode ser confirmado no trecho abaixo:

Ah, ele está defasado já. Ele tem várias páginas, é até bem cansativo. Ele foi feito de acordo com o modelo inicial, às vezes muito pretensioso para o que seria o curso. Uma organização também que extrapolou também o fazer [...] ele imaginou como deveria ser uma distribuição de pontos, uma organização de provas até de tempo de organização desses cursos, que na verdade no início a gente ministrava cada módulo em três meses. Aí foi uma demanda dos próprios professores, a gente viu que estava atropelando a semana de interação, fechamento de notas com o início de outra disciplina, então era muito corrido e na educação a distância você tem o maior gasto de tempo na preparação, antes da disciplina começar você tem que deixar tudo pronto. Então ali ficou muito tumultuado, você fechar uma disciplina e começar outra. (Professor 1)

A posição do professor demonstra a defasagem do PPP e do processo desencadeado durante o período letivo. Os aspectos referentes ao curso, na modalidade à distância foram ressaltados em suas especificidades e também em termos da falta de tempo hábil para sua execução.

Garrido e Schmeler (2006, p.2) consideram que o Projeto Político Pedagógico para Educação a Distância deve expressar as concepções epistemológicas que o fundamentam, as bases teóricas que orientam a relação entre ensino e aprendizagem, assim como os seus desdobramentos em práticas docentes. Por isso, precisa ser desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar.

Desenvolver um Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar significa que além de uma construção coletiva, este documento precisa conter a integração ente os conteúdos a serem desenvolvidos, os recursos utilizados para ensiná-los e o papel de cada profissional neste processo. Assim, esses projetos devem ter uma identidade própria que atenda às especificidades do curso e, ao mesmo tempo, estar em constante atualização (LUZZI, 2007).

O trabalho de Silva et al (2014), teve como objetivo mapear e analisar os Projetos Pedagógicos (PPCs) de Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes da Rede e-Tec Brasil, em termos do atendimento aos ordenamentos legais vigentes na época para esse nível e modalidade e às orientações de documentos norteadores para EaD. Os resultados da pesquisa referenciada mostraram que "a maioria dos Projetos não observam os ordenamentos legais e as orientações específicas para a modalidade a distância na estruturação formal dos PPCs

(SILVA ET AL, 2014, p.1182).

Deste modo, observa-se a tendência dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos a distância reproduzirem os documentos do presencial com pequenas mudanças, o que é um equívoco e prejudica a execução das atividades de forma adequada, como ilustraram as falas dos entrevistados.

3.3.2 A infraestrutura

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu Título II, "Organização Curricular":

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada. (BRASIL, CNE, 2012)

De acordo com a Resolução FNDE nº6 de 2012, é responsabilidade das instituições de ensino "garantir a infraestrutura e os recursos humanos adequados à execução descentralizada de funções didático-administrativas de cursos à distância e às fases presenciais dos cursos e projetos do Programa e-Tec Brasil" (BRASIL, 2012).

Segundo o Decreto nº 7589, de 26 de outubro de 2011, em seu artigo 5º, para integrar a Rede e-Tec Brasil as instituições deverão constituir Polos de Apoio Presencial conforme as seguintes especificações (BRASIL, 2011):

§ 1º Os polos de apoio presencial deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

§ 2º Os polos de apoio presencial serão instalados preferencialmente em:

I - escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal;

II - instituições públicas que ofertem cursos de educação profissional e tecnológica;

e

III - unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem.

§ 3º O Ministério da Educação fixará os critérios de habilitação dos polos de apoio presencial, levando em conta sua capacidade de adaptação para o ensino a distância. (BRASIL, 2011)

Subentende-se a partir dessas regulamentações, que a garantia da efetiva infraestruturas dos cursos da Rede e-Tec é de dupla responsabilidade: das instituições, que

deverão garantir as condições adequadas para realização das atividades presenciais; e dos municípios-sede dos polos, que deverão garantir recursos para manter essas instituições.

A Pedagoga do IMR demonstrou que os laboratórios e a infraestrutura dos polos estiveram entre as principais preocupações da equipe precursora da Rede e-Tec na instituição.

(...) e eu sei que o curso de Informática, Eletrônica e Meio Ambiente, foram pensados de fato, ta? É, pensados assim na caneta... " - *Ah, Meio Ambiente, quais são os laboratórios indispensáveis?*" foi número mesmo[...]se não tiver um laboratório de que forma os alunos podem desenvolver essas habilidades profissionalizantes? (Pedagoga do IMR)

Ela afirma que os laboratórios são indispensáveis para desenvolver as habilidades profissionalizantes dos cursos técnicos. No entanto, ao mesmo tempo, pensando no alto custo dessa infraestrutura, demonstra não acreditar na existência de recursos suficientes nos municípios:

Eu falei assim: "- gente são disciplinas que tem a questão da habilidade... estou desenvolvendo habilidade, né? Como é que seria isso? Como vão ser os laboratórios? - não, vamos fazer com que tenha mobilidade os laboratórios"... "gente, isso é caro"... porque quais eram as regiões que ficaram interessadas? *Município A, Município B*,... mas eles não tem nem água, como? como? Essa, sempre foi a preocupação. (Pedagoga do IMR)

A entrevista com o Coordenador de Curso demonstrou que a Pedagoga tinha toda razão para preocupar com a infraestrutura dos cursos. Quando perguntado sobre este elemento, o Coordenador de Curso demonstrou impaciência e sugeriu que a pesquisadora buscasse essas informações diretamente com as coordenações dos polos.

É uma escola pública. (...) isso é no polo que você tem que saber. O projeto e-tec tem como base o que? Aonde não tem instituto federal ou aonde não existe IMR o apoio é das prefeituras. Então ou a escola é pública municipal ou estadual. Agora, qual é a realidade dessa escola, só a coordenação do polo que pode te passar. (Coordenador de Curso)

Com relação aos laboratórios, ele afirmou existir apenas o de informática, apesar de previsto pelo projeto do e-tec a existência de caminhões com laboratórios práticos.

Laboratório é laboratório de informática, onde que eles acessam. Agora, está no projeto ter o laboratório prático para esses alunos. Na hora que tiver o caminhão vai ter o laboratório para fazer. (Coordenador de Curso)

As implicações da carência dos laboratórios específicos ao curso de Meio Ambiente,

serão discutidas na categoria "Relação Teoria e Prática".

3.3.3 Formação e capacitação dos profissionais

O trabalho docente na educação profissional tem sido caracterizado historicamente pela falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas destinadas à formação e capacitação dos professores que atuarão neste campo (MACHADO, 2008, p.3). Essa discussão tem sido realizada por pesquisadores da linha Trabalho & Educação, como Machado (2008) e Araujo (2008), que dirigem sua análise especificamente para a modalidade presencial.

Segundo Machado (2008, p.14), "a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país". Segundo a autora, a atual expansão quantitativa da educação profissional e tecnológica tem sido acompanhada pelo entendimento de que

essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (*ibidem*).

Assim, de acordo com a autora, para que seja superada a estrutura fragmentada que ainda caracteriza a Educação Profissional no Brasil, é indispensável a construção de políticas consistentes de formação docente para essa área. Isso implica levar em conta que a docência nessa modalidade é "muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente" (*ibidem*, p.15).

Com relação à educação a distância, é fundamental levar em conta uma transição paradigmática que envolve abandonar o velho paradigma instrucionista comum nas práticas docentes presenciais. O aluno assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, e por isso o professor precisa posicionar-se como "um parceiro, que encaminhe, oriente o aluno nas múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e se relacionar com ele" (MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2013, p.108). Além disso, novos saberes precisam ser incorporados pelos professores, como o domínio das TIC, capacidade de trabalhar em equipe e gestão de espaço-tempo (*ibidem*, p.109).

Considerando-se as especificidades envolvidas na formação docente da educação profissional e tecnológica e na educação a distância, pressupõe-se que os profissionais da Rede e-Tec deverão passar por um processo de formação e capacitação que atenda às duas modalidades envolvidas. Esse embasamento está presente nas legislações que fundamentam o programa.

Segundo o Decreto nº 7.589 de 2011, em seu Artigo 2º, incisos V, VI, e VIII, a formação inicial e continuada de docentes da educação profissional e tecnológica a distância constitui-se em objetivos da Rede e-Tec:

Art. 3º São objetivos da Rede e-Tec Brasil:(...)V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância **na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica**;VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para **a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica**;(...)VIII - **permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância.** (BRASIL, 2011, grifo nosso)

Na Resolução FNDE nº6 de 2012, a formação continuada dos profissionais também é mencionada como uma das principais diretrizes da Rede e-tec:

Art. 3º. A Rede e-Tec Brasil cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração com as redes que ofertam educação profissional e tecnológica, obedecendo as seguintes diretrizes:
I . **estabelecer rede nacional de formação, em serviço**, de professores, tutores, coordenadores, equipes técnicas de orientação escolar e de pessoal da área técnica, voltada para a educação profissional e tecnológica, utilizando os recursos e metodologias da modalidade de educação a distância para:
a formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância;
a participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica;
a formação de profissionais em educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

Segundo o Coordenador de Curso, os cursos de formação de professores foram oferecidos através de parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e de capacitações ministradas pela coordenação pedagógica do e-Tec IMR:

O processo de formação é o seguinte: os professores que estão envolvidos nesse projeto.... nós tivemos e nós temos uma parceria com a UFSC, então a UFSC é que capacitou essa primeira leva de professores, para fazer material didático. Alguns

curso foram ofertados pela UFSC. E os professores foram lá. [...] Igual, a pós-graduação que teve foi feita à distância. Mas essa capacitação para os professores no geral é dada através da (*Coordenadora Pedagógica do e-tec*), que fez algum curso aí a distância para os professores, por exemplo, o curso de moodle. (Coordenador de Curso)

A fala do entrevistado demonstra que o enfoque das capacitações é relacionado às especificidades da educação a distância, como produção de materiais didáticos e utilização de ferramentas. Nesse discurso não aparece nenhuma evidência de preocupação com a formação docente específica para educação profissional. Além disso, nem todos os professores participavam desse processo de capacitação na UFSC:

Nem todos. Foram dois ou três professores no todo depois chegavam aqui e faziam um trabalho coletivo com ele, para ensinar a mexer, nesse trabalho a distância. (Coordenador de Curso)

Segundo o Professor 1, o curso da UFSC foi oferecido no primeiro semestre de 2009 e teve como objetivo formar os professores-autores (conteudistas), ou seja, aqueles que desenvolveriam o material didáticos dos cursos a distância ofertados no âmbito da Rede e-Tec.

Foi logo no início, em outubro. Eu viajei com tudo pago pelo projeto, pelo MEC né, para aprender a escrever tutoriais. Então eu aprendi a ser professora autora, eu não aprendi a ser professora conteudista. O conteudista foi depois, na prática, no fazer, com a ajuda do tutor. (Professor 1)

Nessa fala, percebe-se que o curso realizado preparou o Professor 1 para elaborar os materiais, mas não para organizá-los na plataforma. Essa função ele aprendeu na prática, com a ajuda do tutor. Deste modo, o entrevistado considera que a formação docente na Rede e-Tec deveria ser mais bem explorada:

[...] foi muito precário essa parte da formação. Eu acho que ela deveria ser mais bem explorada, porque ali é onde o professor vai ter a sua prática, vai poder enxergar melhor onde ele tem as limitações das ferramentas. (Professor 1)

O discurso do Professor 2 demonstra que, em sua opinião, não houve preocupação do grupo com a formação dos docentes que atuavam nos cursos da Rede e-Tec, mesmo com todas as diferenças existentes entre as duas modalidades.

"[...] mas eu não tinha experiência em EAD, né? e a experiência que eu adquiri foi mais por minha conta de buscar do que em si ter um processo formador para gerar aquilo. Logo que eu fui convidado, o curso começava e foi mais uma preocupação

minha do que do grupo ali, da coordenação, do *IMR*, do grupo ETEC para falar "bom.. eu preciso treinar um professor pra trabalhar". Por que ensino a distância é complemente diferente do ensino presencial, para gerar o mesmo resultado. "
(Professor 2)

Como se pode perceber nas fala acima do Professor 2 e também na fala abaixo do Professor 1, o fato de não terem recebido formação e preparo suficiente para dominar as ferramentas pedagógicas e trabalhar com a educação a distância, fez com que estes profissionais iniciassem os cursos buscando aprender com a experiência.

"Eu fui aprendendo com a experiência, então eu senti falta disso. Acho que seria muito importante se tivesse esse tipo de contato com a plataforma primeiro, manusear, corrigir as coisas do diário, que são coisas do dia-a-dia do professor que seria importante ser colocado, e não foi. E olha que eu peguei o projeto no início.
(Professor 1)

As consequências da falta de capacitação dos professores, e o reflexo em suas práticas formativas serão discutidas na próxima categoria.

3.3.4 O Trabalho Docente

A análise do trabalho docente em um curso técnico a distância, pressupõe o reconhecimento e interligação de duas especificidades: ser docente na educação profissional e ser docente na educação a distância.

Araujo (2008, p.55) identifica perfis de docentes para Educação Profissional e Tecnológica concernentes com os projetos de sociedade em disputa na sociedade capitalista: o docente pragmático, atrelado ao projeto do capital, trabalha a educação como processo limitador e acrítico; o docente vinculado à filosofia da práxis, "orienta-se e orienta no mundo social e natural instruindo pelo/no trabalho".

Partindo da filosofia da práxis, o autor defende que o perfil docente para o ensino técnico deve compreender as seguintes posturas: intelectual; problematizador; mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício da liderança intelectual; orientador sobre o compromisso social; orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento (ARAUJO, 2008, p.59).

Com relação à educação a distância, o trabalho docente implica em novas definições do papel do professor, que diferentemente da modalidade presencial não trabalha

individualmente, mas coletivamente. Diversos profissionais estão envolvidos na docência em curso a distância, desde a organização até a execução das propostas. Neste sentido, Mill (2010) tem denominado essa atividade de *polidocência*:

Nasce aí a polidocência constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL, 2010, p.17)

Deste modo, na EaD o trabalho docente é mais fragmentado do que na modalidade presencial, envolvendo um complexo processo de integração entre as partes que constituem o todo, ou seja, entre os diferentes agentes de formação. Constitui-se assim em um "processo de divisão técnica do trabalho, que determina a separação ou agrupamento dos trabalhadores em funções específicas, em tarefas parciais e interdependentes (SOUZA JR,2000,p.113 *apud* MILL, 2010, p.27).

Considerando-se que na sociedade capitalista a divisão técnica do trabalho tem historicamente determinado a divisão social da escola, causa preocupação pensar que no caso dos cursos técnicos a distância essa dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual tenderia a se transferir também para a docência, já que na EaD geralmente sujeitos diferentes concebem e executam a proposta. Esse pensamento esteve presente no discurso da Pedagoga do IMR:

Porque 'opa',vem ai de novo a lógica do custo e benefício: vou ter aquele sujeito que vai pensar, que vai conceber toda a proposta e aquele que vai executar. Uma estrutura hierárquica. Consequentemente esse aluno do curso, sempre foi a nossa preocupação: ele vai desenvolver a atividade com o tutor, que pode ter uma noção, uma formação ou não na área técnica. (Pedagoga do IMR)

Nesta fala, ela demonstra acreditar que existiria um professor que elaboraria a proposta, e o tutor que a executaria. Essa configuração é comum na educação a distância, já que por motivos financeiros, algumas instituições compram os conteúdos do curso dos professores-conteudistas, dispensam o trabalho do professor-formador, e contratam os tutores, que recebem um valor menor pelo acompanhamento pedagógico dos alunos do que seria com o especialista (MILL, 2010, p.35). No entanto, no IMR a divisão das atividades não ocorre

dessa forma, e o Professor 1 e a coordenadora adjunta deixaram isso bem claro.

Segundo o Professor 1, os tutores não fazem acompanhamento dos alunos, até mesmo porque eles nem sempre são especialistas no conteúdo da disciplina. A função dos tutores é técnica, relacionada ao monitoramento da plataforma e organização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

"Não tinha um acompanhamento (por parte dos tutores) porque nem sempre o tutor era especialista da disciplina, nem sempre ele tinha conhecimento da disciplina ministrada. Ele era técnico, ele sabia a parte da parte tecnológica, da plataforma, do monitoramento, mas ele não sabia tirar dúvidas de conceitos. (...) então ele é responsável por isso: pelo bom funcionamento da plataforma, pelo tempo de envio, se o aluno enviou, se ele consegue ver as notas, consegue ter acesso ao feedback. Às vezes faz um ou outro lançamento de nota, mas quem faz a correção sou eu.(Professor 1)

Ainda segundo o Professor 1, a principal diferença é que enquanto o professor tem acompanhamento da aprendizagem, o tutor tem o acompanhamento da logística:

Então eu tenho acompanhamento da aprendizagem do aluno. O tutor tem o acompanhamento da logística. As vezes uma dificuldade que ele (o professor) tem na plataforma, de abrir uma atividade e usar uma ferramenta, de visualizar alguma informação. Mas a parte de conteúdo é toda uma responsabilidade do professor, desde o início, a montagem da disciplina até as provas. (Professor 1)

A coordenadora adjunta confirmou o que havia sido explicado pelo Professor 1 sobre a função dos tutores a distância e ainda mencionou a atribuição dos tutores presenciais, que atendem o aluno no polo:

Então como tem os polos, tem dois (tipos de) tutores: os tutores a distância, que ficam aqui no IMR e dão o suporte ao aluno. E tem também o tutor presencial que é o tutor que fica no pólo, que atende o aluno no pólo. Então nós temos esses dois tutores que é o suporte para o professor, a função desse tutor é acompanhar o aluno " – olha esse aluno está entrando no moodle" "não está fazendo atividade, o que está acontecendo?". Ele vai dando esse feedback para o professor, para o coordenador e também para o aluno. O tutor tem uma função muito bacana de não deixar o aluno ir embora... "*-o que está acontecendo? Onde está o problema? Há quanto tempo você não entra na plataforma...*" (Coordenadora Adjunta)

Ela ainda esclarece que a função do professor conteudista e sua diferença com relação ao professor formador:

O professor conteudista é o professor que monta o conteúdo da disciplina, não necessariamente ele vai acompanhar a disciplina depois, né. Aí é a diferença do professor formador, que é o professor que vai estar postando as atividades junto com

o tutor, que vai estar conversando no fórum com os alunos, acompanhando o debate dos alunos, é como dar uma aula, só que na plataforma digital. (Coordenadora Adjunta E-Tec)

Segundo Mill (2010), nas experiências mais atuais de EaD no Brasil é comum o professor-conteudista acumular também a função de professor-formador. Através de observação realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi possível constatar que essa acumulação da função de conteudista e formador é comum no curso de Meio Ambiente, já que em todas as disciplinas consta apenas um professor, que não é denominado nem "conteudista" e nem "formador", mas sim "professor responsável". Esse enquadramento foi visível na entrevista com o Professor 1, que explicou detalhadamente suas atribuições como professor no âmbito da Rede e-Tec.

De acordo com o entrevistado, existe uma grande de disciplinas na qual ele possui a preferência para lecionar desde quando ingressou no corpo docente. Além de preparar o conteúdo da disciplina, este profissional também possui a função de acompanhamento de alunos tanto na plataforma quanto através de visitas presenciais:

[...] algumas disciplinas eu tenho preferência para lecionar, na distribuição que foi feita pelo próprio coordenador, então eu tenho toda a preparação voltada para elas. Duas eu não só montei a plataforma e as atividades e acompanhei os alunos, como também montei o material didático, o tutorial. São disciplinas que eu ministro, que eu acompanho os alunos, ponho atividades, tenho distribuição de pontos, tenho visitas orientadas, visitas técnicas inclusive, teve uma no início do mês, tem uma programada para sábado agora, que eu vou até o pólo, visito, tem uma aula presencial com eles.. (Professor 1)

Segundo a Pedagoga do IMR, a preocupação com o trabalho docente nos cursos a distância foi nítida no processo de elaboração da primeira proposta do programa, que foi submetida ao Edital do MEC.

E a preocupação de quem seria esse tutor, professor, nossa preocupação era... para nós tinha que ser professor, tinha que ter essa habilidade de estar na docência, né? (Pedagoga do IMR)

No entanto, apesar de esta ter sido uma das preocupações, demonstrou acreditar que não seria possível conseguir um tutor / professor com formação adequada, já que a seu ver, a precarização do trabalho docente na educação a distância não atrairia profissionais com o mesmo grau de formação do curso presencial:

mas acredito que não seja... eu acredito que não seja... porque aí iria envolver de fato o salário... um professor não iria aceitar. Um professor, vamos dizer um professor do nosso padrão, que são mestres e doutores não iriam... não aceitariam... esses professores não aceitariam... Não... é pelas próprias condições... é pelas condições precárias de trabalho, pela precarização da escola... é o trabalho precário. Entendeu? E a jornada... a jornada deste trabalho seria triplicada... (Pedagoga do IMR)

Esta afirmação da pedagoga está concernente com o pensamento de Lapa e Pretto (2010, p.79) de que na EaD a "precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional". Além de ser distribuída entre diferentes atores, a docência na EaD é remunerada através de um sistema de bolsas, não configurando em vínculos empregatícios para estes profissionais (*ibidem*).

Mill e Fidalgo (2007, p.96) apontam diversos fatores que acentuam a precarização do trabalho docente na educação a distância:

carga horária alta e com dupla jornada de trabalho; elevado número de alunos por docente; o teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar da renda do grupo familiar; os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporários, de tempo parcial e, às vezes, pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefícios como 13º. salário); há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão à Internet etc.), o que gera condições de trabalho inadequadas (exemplo: mobiliário e espaços inadequados); há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho; ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar daí decorrentes; faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares ao teletrabalho; acrescentam-se, ainda, lutas por legislação mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seus direitos. (*ibidem*)

O Professor 1 demonstrou um pouco de indignação quanto ao pagamento de bolsas na Rede e-Tec. Segundo o entrevistado, a forma como o curso era organizado não permitia que os profissionais envolvidos recebessem as bolsas mensalmente.

E não dava tempo nem de monetizar o mês que você trabalhou porque as vezes coincidia o mês que você está fechando com o mês que está iniciando. E a bolsa que você está recebendo é de qual? Entendeu? Então houve esse desgaste também.. (Professor 1)

Este professor esclarece que o Programa e-Tec foi organizado em módulos de quatro

meses, mas a coordenação do programa no IMR definiu que estes módulos seriam semestrais. Em decorrência dessa alteração, foi acordado que os professores trabalhariam seis meses mas receberiam apenas quatro bolsas, conforme a fala abaixo:

Semestral, a gente recebe essa bolsa, monetariza quatro mas organiza em seis. Isso foi combinado em reunião, para manter uma organização. De acordo com o que foi passado é isso, porque o projeto e-tec paga quatro meses por módulo, então independente ele não vai pagar seis. Parece que é uma regra do projeto. Então se você fechar o módulo você vai receber quatro bolsas. Isso é uma regra que vem de cima mesmo, informação que foi passada para gente. (...) Eu preparo as disciplinas em janeiro e fevereiro.. a primeira bolsa é paga só em março, quando começa a disciplina efetivamente. Os dois meses anteriores, de preparação, não são monetarizados não, pressupõe que está tudo nessa primeira bolsa, ou ao longo dela, enfim. (Professor 1)

No entanto, no caso do curso analisado não se pode afirmar que essas condições precárias de trabalho resultaram na contratação de profissionais com baixa qualificação. No Projeto Pedagógico do Curso de Meio Ambiente consta uma tabela com os seis professores cadastrados e a respectiva formação, nas quais quatro possuem mestrado, um especialização, e um graduação.

Em outro ponto a Pedagoga teve razão, já que as entrevistas apontaram que os professores e coordenadores dos cursos presenciais foram convidados, mas não aceitaram trabalhar com a educação a distância.

Com relação às razões de recusa em participar dos cursos a distância, percebeu-se opiniões diferentes nas entrevistas. A coordenadora adjunta acredita que os professores do presencial não aceitaram pelo fato de terem encarado a EaD "como um bico" mas depois terem percebido que não era fácil lidar com a modalidade.

Eles perceberam que não é tão simples... as pessoas começavam dar aula, "- ah, quero dar uma aula no e-tec", como se fosse um 'bico', achando que EaD é uma coisa simples, é um 'bico'. Quando eles viam que EaD é uma modalidade bem diferente, que requer um perfil de professor diferenciado... tem que ser um professor que realmente gosta de trabalhar em equipe... tem que ser um professor que seja atento a aluno quase que 24horas. Aí eles viram "- EaD não é uma coisa assim tão fácil, eu não quero trabalhar com EaD". Eles preferiram ficar no presencial... No presencial eu esqueço de dar uma aula "- ah, eu tenho que dar aula amanhã" e na EaD você não pode esquecer, tem que ser muito bem planejado. (Coordenadora Adjunta do e-Tec no IMR)

Na fala acima ela esclarece características importantes para professores da modalidade a distância: trabalho em equipe; atenção ao aluno; planejamento. Fica claro que as aulas na

EaD não podem ser improvisadas, como no presencial é possível. Oliveira, Mill e Ribeiro (2010, p.69) reforçam a importância do planejamento na EaD ao afirmarem que nessa modalidade " o docente trabalha por previsão, pois antes de iniciar a disciplina ele precisa ter planejado e estruturado praticamente todo o seu material didático, de forma detalhada no Plano de Ensino, para disponibilizá-lo aos alunos".

Já o Professor 1 sugere que a recusa em trabalhar no e-Tec possa ser por vaidade interna ou por não acreditarem na EaD, apesar de afirmar não ter clareza sobre isso.

Houve mesmo essa recusa do meio ambiente, essa historia eu conheço, inclusive quando entrei aqui houve a confirmação dessa historia. Eu entrei do lado de lá, eu entrei como e-tec e agora que eu estou conhecendo o meio ambiente presencial. Eu não sei te falar o motivo, mas eu sei que houve uma resistência, não sei se por vaidade interna, não sei se foi por não acreditar no projeto a distância, não sei te falar. (Professor 1)

Segundo a Resolução/CD/FNDE nº 18 de 16 de junho de 2010, é função das Instituições vinculadas ao Sistema e-Tec "selecionar os bolsistas (tutores, coordenadores de tutoria, coordenadores de polo, professores-pesquisadores, coordenadores de curso, coordenador adjunto e coordenador-geral do Programa em cada instituição) no âmbito do Programa e- Tec Brasil, com base na Lei 11.273/2006, nos critérios definidos pela SEED/MEC e pela SETEC/MEC e nas normas desta Resolução;" (BRASIL, 2010).

De acordo com a Lei 11273/2006, § 2º "A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa" (BRASIL, 2006). Regulamenta ainda que "Art. 5º Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei." (*ibidem*).

No entanto, as entrevistas demonstraram que tanto o Coordenador de Curso quanto os professores-pesquisadores entrevistados foram convidados/indicados para o programa, e não selecionados.

O Coordenador de Curso, mencionou ter sido convidado:

Na verdade eu fui convidado para participar desse projeto, né? Me fizeram o convite para participar desse projeto, eu aceitei e estou adorando. (Coordenador de Curso)

O Professor 1, foi indicado por uma amiga que, inicialmente, havia sido convidada para o e-tec:

Na verdade foi uma indicação. [...] Então uma amiga que tinha formação na área de EAD, na UFMG, foi convidada para fazer parte do e-tec na disciplina X, que era a disciplina que precisava ter um material montado e ela não podia pegar porque ela já era tutora no curso de EaD na UFMG e ela não queria largar a bolsa de lá... (Professor 1)

O Professor 2 também foi indicado por uma professora conhecida:

"na verdade uma das professoras é conhecida da coordenação e fez a indicação do meu nome... pelo trabalho que eu já tenho fora do EAD, do ensino a distância, como professor - tenho 22 anos ai de carreira - e ai ela fez essa indicação e foi feito o convite, eu aceitei..." (Professor 2)

Já Professor 3 foi convidado para o cargo de professor-pesquisador formador/conteudista após ter exercido a tutoria por um certo período:

Na verdade foi um convite. Eu comecei como tutor e fui gostando e ai eu acabei entrando no espírito do grupo e assim que eu terminei o mestrado fui convidado a começar a lecionar. (...) Pois é, aí na verdade para ser tutor, teve um processo de entrevista. Como eu já estava dentro do grupo, depois eu fui convidado a ser professor. (Professor 3)

Além de serem externos à instituição, não houve uma preocupação suficiente com o processo de Formação e capacitação dos profissionais, como apresentado na categoria "Formação e Capacitação dos Profissionais". Isso traz consequências sérias nas práticas pedagógicas e processo de ensino-aprendizagem como um todo, que merecem ser adentradas neste tópico.

Segundo Kenski (2010, p.66), "os professores, treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula". E foi o que ocorreu no curso de Meio Ambiente, como se pode perceber nas falas dos Professores 1 e 2.

O Professor 1 enfatiza que o curso de meio ambiente no e-Tec consistiu em sua primeira experiência com a EaD, e tendo uma prática pedagógica consolidada no presencial, percebeu que suas práticas anteriores não eram suficientes para EaD:

"(...) como eu disse aqui, foi minha primeira experiência em educação a distância, a minha primeira, então minha principal dificuldade... eu tinha uma prática

pedagógica consolidada no presencial de anos. Eu estou completando neste ano dez anos de carreira. Então eu tinha já uma prática, mas uma prática voltada para o modelo presencial e que eu fui percebendo no dia-a-dia que era insuficiente para o modelo a distância. (Professor 1)

O Professor 2 também deixa bem claro que começou o curso com suas práticas presenciais, e após conhecer as especificidades da EaD, percebeu que essa modalidade exige uma metodologia específica:

Na verdade no início eu comecei com uma prática presencial, né? Porque eu comecei sem saber como era: você não tem a presença direta do aluno; você não vê a cara dele; você não vê como ele está, se ele está aprendendo, se ele não está. E você tem que criar toda uma metodologia para um aluno a distância. Então é uma proposta diferente, que não é simplesmente postar conteúdo em plataforma e pedir para obter resposta. Infelizmente foi isso que aconteceu na maior parte tempo. Na maior parte do tempo era postar o material contando que o aluno ia ler e fazer isso aqui. (Professor 2)

É importante destacar que entrevistado descreve práticas típicas do paradigma tradicional, ao afirmar que posta o conteúdo e espera que os alunos respondam. Como já discutido em outros momentos deste trabalho, este paradigma não é suficiente e nem adequado para Educação a distância.

Pretto e Riccio (2010, p.161) enfatizam que na organização de redes comunicacionais, a partir da docência online, não basta

"simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão - prática ainda hegemônica na educação presencial - para a docência online. O que se busca é compreender os novos desafios da educação e da docência online justamente inseridas na chamada cibercultura, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica".

Segundo Kenski (2010, p.79) na nova lógica da sociedade da informação, o professor deve se colocar como aprendiz, e compreender a si mesmo e a seus alunos como sendo uma equipe com desafios e responsabilidades individuais e coletivas a cumprir.

O Professor 2 demonstra ter compreendido a necessidade de uma metodologia específica para EaD, que envolve uma organização que propicie a autoaprendizagem dos alunos:

(...) o que eu complementaria ou repetiria é que para o ensino a distância você tem que ter uma metodologia específica, apropriada, testada e eficiente. A conectividade vinte e quatro horas por dia não justifica que o aluno pode estudar a hora que ele

quiser e vai ter o resultado que ele quiser. É necessário você apresentar uma série de propostas diferenciadas, investir muitas vezes num passo a passo que leve o aluno a entender aquele conteúdo que muitas vezes é denso pra se entender sozinho. Você precisa ter uma explicação... raramente o aluno tem uma iniciativa de perguntar isso. Porque muitas vezes também o aluno que está ali está vislumbrando apenas ter um título e não ter uma formação. (Professor 2)

Este professor ainda aponta um problema de acompanhamento e avaliação das práticas formativas no âmbito do e-Tec IMR. A preocupação parece ser muito mais quantitativa do que qualitativa, como mostra o depoimento abaixo:

mas então essa prática tem que ser bem diferente, eu consegui algumas mudanças ao longo do tempo mas eu nunca consegui saber se esses foram resultados eficientes. Porque dentro da proposta do ETEC - IMR a gente não trabalhava muito com a proposta de pesquisa, com a proposta de aprofundamento nessas práticas, né? de conhecimento pra saber se essas práticas estavam sendo eficientes ou se outras pessoas já fizeram a prática. Então era assim: *"faz ai e você se vira, vê qual é o resultado, né? quantos passaram, quantos não"*. Ainda ficou e acho que ainda está *"como eu vou pegar o ensino presencial e colocar ele dentro do computador"*. Então eu tive, fui correndo atrás de algumas mudanças, mas eu ainda acho que foram passos muitos pequenos para o que acho que é uma proposta real de EAD. (Professor 2)

Já o Professor 3 faz uma avaliação positiva dos métodos e metodologias utilizados no e-Tec, ressaltando que essas práticas dependem muito do perfil do professor:

Eu acho que os métodos e as metodologias são muito bons, mas é muito do perfil de professor eu acho. Na verdade, eu acho que eu tenho um perfil muito mais de presencial do que um perfil à distância. (Professor 3)

Nessa fala é visível que entrevistado prefere assumir a responsabilidade pelas práticas desenvolvidas, ao afirmar que o problema não é os métodos e metodologias adotados pela instituição no e-Tec, e sim seu perfil, que é mais presencial do que à distância. Mais uma vez fica nítido, portanto, as dificuldades dos professores em romper com o paradigma tradicional recorrente no ensino presencial e se verem como professores de um novo paradigma, colaboradores para que os alunos aprendam de modo dialógico, desfrutando das enormes possibilidades de interatividade e recursos da EaD.

Essa permanência do perfil presencial, em parte, pode ser atribuída à falta de preparo e capacitação dos professores-pesquisadores da Rede e-Tec, discutidas na categoria "Formação e capacitação dos profissionais" e retomadas neste tópico. Essa situação traz interferências ainda na relação destes profissionais com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e recursos

utilizados, como será visto no próximo tópico.

3.3.5 Materiais Didáticos e Recursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Os materiais didáticos constituem-se em elementos fundamentais para garantia de qualidade nas práticas pedagógicas na EaD, por isso se faz necessária uma preocupação sistemática com seu processo de elaboração e produção (SALES E NONATO, 2007, p.3).

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (2007), os materiais didáticos tanto no que se refere ao conteúdo, quanto à forma, devem estar em consonância com "os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor".

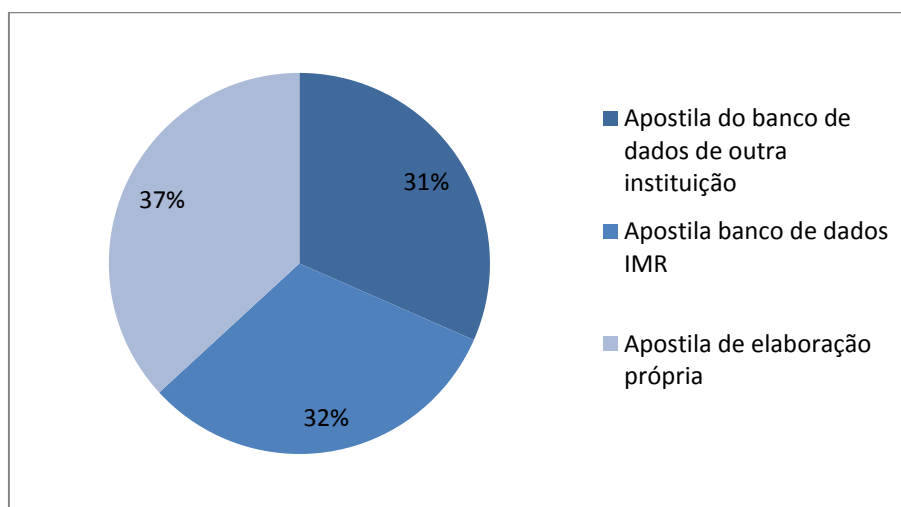
No próprio Decreto que institui a Rede e-Tec, aparecem como objetivos o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais, tanto para docentes quanto para estudantes da educação profissionais e tecnológica:

VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; (BRASIL, 2011)

Os materiais didáticos utilizados nas disciplinas do curso de Meio Ambiente do IMR eram de responsabilidade dos professores-pesquisadores, que tanto poderiam elaborar as apostilas quanto recuperar alguma já existente no Banco de Dados do e-Tec. Este banco de dados era mantido e organizado pela UFSC, através do Grupo de Pesquisa em Material Didático (GPMD).

O Gráfico 8 permite perceber a porcentagem de disciplinas que contaram com apostilas elaboradas pelos próprios docentes, outros docentes da instituição ou materiais disponibilizados em banco de dados.

Gráfico 8. Utilização de Apostilas nas disciplinas do Curso de Meio Ambiente

Fonte: Elaborado pela autora

O Curso de Meio Ambiente possui 19 (dezenove) disciplinas virtuais, das quais 37% das apostilas foram elaboradas pelo próprio professor responsável da disciplina, 32% foram elaboradas por professores-conteudistas do e-Tec/IMR que não lecionam a disciplina, e 32% por professores de outras instituições e retiradas de um bando de dados.

Na fala abaixo, o Professor 2 menciona a grande burocracia existente para **validação e liberação** dos materiais didáticos. Ele indica que essa burocracia poderia levar a preferência pela utilização de apostilas do banco de dados:

[...] os materiais didáticos eram de acordo com o que o professor trabalhava, entendeu? Tinha o material impresso que normalmente ou o professor elaborava a apostila, mas isso tinha que passar por uma gama de autorizações, por uma burocracia pra essa apostila ser liberada. Então normalmente se usavam as apostilas do banco de dados. (Professor 2)

Este elemento foi recorrente na entrevista com o Professor 1, que mencionou a grande luta burocrática que enfrenta para receber o valor referente a autoria dos materiais:

Não sei se eu vou receber não (risos) porque o projeto está acabando, mas enfim, de acordo com a coordenação do e-tec seria isso. O que foi me passado foi isso: eu deveria montar o material, ele seria usado por cinco anos, e que ele só seria monetarizado depois da validação, que só esta acontecendo agora! Teve um processo ai de mudança, a Federal de Santa Catarina, depois eles não quiseram fazer a validação dos materiais, mandou para o CEDERJ, o CEDERJ também não quis...até que chegou na UFRN, na Federal do Rio Grande do Norte.. ai houve o procedimento que ela recebeu o material e depois falou que não ia receber mais nenhum. Eu tive que pedir a entrada para revalidação, aí foi uma luta. Eu pedi

porque eu quero revalidar. Eu nem estou interessada tanto no retorno financeiro mais, é na validação e no ISBN. (Professor 1)

A fala acima do entrevistado evidencia uma grande desorganização no âmbito do gerenciamento da Rede e-Tec, já que não existe um órgão no próprio Ministério da Educação responsável pela validação dos materiais, o que implica em uma ciclicidade de convênios com Universidades e Consórcios. Essa situação sugere uma precarização ainda maior do trabalho do professor-pesquisador, que precisa aguardar muito tempo para receber o valor de direito, e ainda conviver com a dúvida se um dia irá recebê-lo.

Estes materiais produzidos são armazenados no banco de dados e podem continuar sendo usados no prazo de cinco anos por toda a Rede e-Tec. Os professores conteudistas recebem apenas pela autoria nominal, e não pelo uso recorrente do conteúdo.

[...] Sim eles podem continuar sendo usados em toda rede e-tec. [...]foi me passado que sim, que eu receberia alguma autoria, mas depois no curso eles falaram que vai ficar só a autoria nominal na apostila. Mas a partir do momento em que eu fiz um trabalho em nome do MEC, ele vai me pagar por esse material e eu não recebo mais pelo uso. Eu recebo pela produção e a autoria é do projeto, é do MEC. (Professor 1)

As apostilas utilizadas nos cursos da Rede e-Tec poderiam conter todo o conteúdo da disciplina ou apenas uma parte. Neste último caso, os professores teriam que complementar com outros textos, como pode ser visto na fala abaixo:

[...] por exemplo, tinha apostila que contemplava todo o conteúdo e só parte do conteúdo. O restante do material era disponibilizado através de uma seleção. Então no meu caso eu selecionava muito texto, muito site e indicava para o aluno fazer a leitura, dentro daquele módulo, para depois fazer uma cobrança. Vídeos... Eu fazia uma pré-seleção, disponibilizava na plataforma para o aluno consultar geral, uma série de dúvidas e questionamentos... e voltava pra fazer isso via fórum, via chat ou qualquer coisa desse tipo. (Professor 2)

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), os materiais didáticos para EaD devem "passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento". No entanto, segundo o Professor 2, estes materiais não passavam por uma aprovação por parte da coordenação dos cursos antes de serem submetidos aos alunos. Deste modo, não havia uma garantia prévia de qualidade destes materiais:

Se a coordenação tinha conhecimento é porque ela entrava lá e verificava se estava postado. Você era o responsável por dar conta daquele processo ali, entendeu? [...]

É, confiavam, mas não tinha uma pré-seleção dessa qualidade. Às vezes tinha um acompanhamento entre uma atividade ou outra, algum questionamento, mas anteriormente não. (Professor 2)

Essa situação fica ainda mais preocupante quando é levado em conta que nem todos os professores conheciam o Projeto Pedagógico do Curso (vide Categoria Elaboração e Execução do Projeto Pedagógico); tiveram uma formação adequada para atuar com as ferramentas do moodle; e/ou participaram do processo de capacitação para elaboração de materiais didáticos na UFSC (vide Categoria Formação e Capacitação dos Profissionais).

As entrevistas indicam que a falta de uma capacitação suficiente para atuar no ensino a distância, fez com que o leque de ferramentas utilizados nas disciplinas fosse muito restrito, prejudicando as possibilidades formativas do curso. O Professor 1 exemplifica como isso repercutiu em sua atuação profissional:

Muitas vezes eu quis aprimorar minha prática, quis melhorar a minha técnica de ensino e não conseguia por desconhecimento. Às vezes a ferramenta até me dava essa possibilidade, mas por não conhecer os limites dela, as funções dela, eu ficava muito no arroz e feijão, no básico ali porque era o que eu sabia fazer. Então no início eu utilizava muita atividade é, a gente chama de questionário P&R, pergunta e resposta. Não exigia muita complexidade do aluno. Então eu comecei a descobrir a wiki, comecei a descobrir fóruns temático... o próprio chat que até então era só tira-duvida eu comecei a ver que ele poderia ser uma outra ferramenta de subsídio para o aluno diferente só do tira-duvida. (Professor 1)

Segundo Sales e Nonato (2007), se o professor ainda está baseado na pedagogia da transmissão, o material didático para a EaD tende a ser uma reprodução dessa paradigma. Neste sentido, pode-se compreender a utilização de ferramentas de pergunta e resposta no princípio da atividade do Professor 1 tanto como resultado de sua dificuldade em lidar com as ferramentas por desconhecimento, mas também de romper com suas práticas da modalidade presencial.

Na fala acima, fica evidenciado que o Professor 1 descobriu as ferramentas e as possibilidades formativas através de sua experiência diária com a plataforma. Em outro momento, este professor demonstra que outros docentes, por possuírem mais experiência com o moodle, e/ou infraestrutura de outros empregos conseguiram explorar melhor as ferramentas:

[...] tem professor lá no e-tec que tem o domínio das ferramentas muito grande, que consegue explorar quase todas. Ele usa o Hot Potatoes, ele usa às vezes videoaula.

Infelizmente o e-tec ainda não tem estrutura para produzir essas videoaulas, mas tinha professor que já tinha uma estrutura de um outro emprego, então ele disponibilizava, então ele tinha um reaproveitamento de seus materiais. Então isso eu achei que me limitou muito. (Professor 1)

Outro ponto é que muitas vezes as ferramentas eram eliminadas pela falta de participação/aproveitamento dos alunos, como por exemplo, o chat:

Mas foram experimentos que às vezes eu tinha o retorno do aluno, às vezes não. O próprio chat com o tempo foi sendo bem subutilizado, pela disponibilidade de horários e o perfil de cada aluno eu não conseguia atender a maioria dos alunos no atendimento. Eu tinha que disponibilizar vários horários e, às vezes mesmo colocando final de semana, manhã, tarde e noite na semana, diluindo essa disponibilidade os alunos não participavam. (Professor 1)

No caso das atividades síncronas, como o chat, a participação é mais complicada, pois envolve a presença simultânea de professores e alunos no ambiente virtual, dialogando em tempo real. Oliveira (2013) ao analisar o uso de ferramentas no AVA da Rede e-tec, percebeu a preferência dos estudantes e dos professores pelo uso de ferramentas de comunicação assíncronas, tornando as ferramentas síncronas subutilizadas. Segundo a autora, "as ferramentas síncronas não foram apontadas como as mais preferidas, em função das limitações de uso dos estudantes sobre estas ferramentas em relação à disponibilidade de horário, velocidade de conexão, infraestrutura, etc" (*ibidem*, p.80).

3.3.6 Relação entre Teoria e Prática

Um dos pontos centrais da discussão sobre as concepções de Educação Profissional em disputa no Brasil corresponde à relação entre teoria e prática nos cursos técnicos. Segundo Araujo (2010, p.6-7) essa relação pode ser vista a partir de duas perspectivas: a perspectiva de unidade e a visão dicotômica. Ambas são reveladoras e materializam respectivamente os dois projetos filosóficos em disputa no campo da EPT: a filosofia da práxis, e o pragmatismo (*ibidem*).

A *filosofia da práxis* corresponde ao que se denominou no primeiro capítulo de *concepções educacionais contra-hegemônicas*. São "formulações críticas, sustentadas pelo materialismo histórico, que propugnam uma educação referenciada principalmente em conceitos marxistas e gramscianos tais como escola unitária, politecnia, formação onilateral e escola desinteressada" (ARAUJO, 2010, p.2). Segundo Araujo, a perspectiva da unidade entre

teoria e prática, vinculada a essa concepção filosófica

Pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social; a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidas como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. A separação entre teoria e prática, portanto, é só analítica. (*ibidem*, p.6)

O *pragmatismo* corresponde ao projeto de sociedade defendido pelo capitalismo, que diferencia aqueles que irão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, mantendo a divisão social e técnica do trabalho e colocando a educação a serviço de sua acumulação. A este projeto, geralmente corresponde a visão dicotômica da relação entre teoria e prática

que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Esta visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. (ARAUJO, 2010, p.7)

De acordo com os documentos institucionais, um dos objetivos do IMR refere-se à "conjugação entre teoria e prática no ensino". Nos projetos da Rede e-Tec e do curso de Meio Ambiente este objetivo é retificado. Neste sentido, tentou-se identificar elementos que permitissem compreender se essa unidade entre teoria e prática de fato ocorre nas práticas pedagógicas do curso de meio ambiente a distância.

O Coordenador de Curso se mostrou desconcertado quando questionado se haveria um equilíbrio entre teoria e prática nos cursos. Primeiramente, informou que o curso tinha uma proposta mais teórica, depois citou o trabalho de campo que é realizado:

"Mais teórica. É os dois né, e a gente faz o trabalho de campo também. Tem o laboratório, que ainda não está sendo utilizado porque o MEC não liberou o caminhão. Mas tem aulas práticas, a gente faz o trabalho de campo, tudo isso tem." (Coordenador de Curso)

É preciso levar em conta que o Coordenador de Curso, sendo entrevistado por uma pessoa externa à instituição tende a assumir uma postura defensiva. Isso transparece quando ele afirma que tem um laboratório, mas logo em seguida desmente, afirmando que o MEC ainda não o entregou.

Segundo Souza (2013), nas orientações da Rede e-Tec Brasil

o laboratório é considerado um espaço fundamental para o aprendizado do aluno, pois nele pode-se criar, recriar, questionar e vivenciar diferentes situações. O laboratório deve ainda proporcionar ao aluno o desenvolvimento da cooperação e a interação entre os significados construídos. A prática no laboratório deve visar à ação do aluno, é ele que vai ter que chegar a conclusões e assim cada vez mais aumentar sua capacidade de relacionar conteúdos e aprofundá-los. (SOUZA, 2013, p.36-37)

Na dissertação de Noé (2011) também é mencionada a ausência dos laboratórios móveis no Curso Técnico de Mecânica Automotiva a distância, ofertado no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), mostrando que essa carência provavelmente manifestou-se em âmbito nacional. Segundo o autor, estes laboratórios não chegaram a tempo das atividades, e as soluções emergenciais tomadas pela instituição não alcançaram o esperado:

Nas análises das disciplinas Metrologia e Termodinâmica Aplicada, não encontramos a efetivação destas práticas em laboratório móvel como o planejado e descrito em seu projeto. Foram feitas outras soluções emergenciais como contatos com oficinas automotivas autorizadas próximas dos polos e levados os alunos em aulas demonstrativas de práticas, sob a orientação de professores do IFPE, tais não alcançaram de forma adequada o que se tinha previsto no plano do curso. (NOÉ, 2011)

No caso do curso analisado, diante da ausência dos laboratórios móveis, o Coordenador considera que as visitas técnicas cumprem este papel:

Então esse laboratório que o curso de meio ambiente faz agora, é o que são as visitas técnicas. É esse que é nosso laboratório. Então a gente vai visitar os polos e vai trabalhar os conteúdos dentro do semestre, dentro do período que tiver. Vamos supor, vamos estudar hidrologia, então a gente vai estudar a bacia hidrográfica do *Município A*, vamos visitar o que tem nesse contexto. É esse que está sendo nosso laboratório. Aguardando o laboratório do MEC ficar pronto. (Coordenador de Curso)

Não se deve tirar a relevância que as visitas técnicas possuem para o desenvolvimento dos alunos, no entanto, estas visitas não justificam a ausência de laboratórios. Cada uma dessas atividades tem uma função distinta no processo de aprendizagem.

Quando perguntados sobre a relação entre teoria e prática no curso de meio ambiente, as visitas técnicas também foram mencionadas pelos Professores 1 e 2,

Teoria e prática?!(...) Olha ate que a gente começou a explorar bastante com as visitas técnicas... (Professor 1)

No entanto, o Professor 2 avalia que o curso é basicamente teórico e que essas visitas técnicas foram ineficientes.

"[...]o curso basicamente é teórico... o que se tinha de prática que foram a tentativa de fazer algumas visitas nos polos... elas para mim foram ineficientes... elas poderiam ser bem eficientes, mas não consegui se via ai coordenação ou o que seja chegar a um resultado eficiente do processo,entendeu? (Professor 2)

Já o Professor 3, apesar de não ter citado as visitas técnicas, acredita que existe relação entre teoria e prática, através das aulas presenciais nos polos. Porém emite a opinião de que é muito pouco.

Eu acho que existe (*relação entre teoria e prática*), porque tem as aulas presenciais que os professores vão até o polo e tudo. Mas eu acho que é pouco. Que existe, existe. Mas eu acho que deveria ser mais forte às vezes. (Professor 3)

De acordo com o Professor 1, as visitas técnicas consistiam em um trabalho transdisciplinar, envolvendo a integração entre as disciplinas ministradas online, visando a produção de um Relatório Técnico:

Então a gente fazia isso: de seis em seis meses, quando vinham as verbas, a gente marcava a visita técnica. Essa visita técnica em geral era transdisciplinar, então ela envolvia quatro professores de disciplinas que eram ministradas na EAD e cada disciplina tinha lá seu enfoque, mas a gente fazia um trabalho integrado que voltava na produção do relatório técnico. (Professor 1)

O Professor 1 descreve uma visita em campo realizada, deixando evidenciada a transdisciplinaridade mencionada anteriormente:

(...) então em todos polos que a gente foi, tentou marcar uma visita às ETAS - estação de tratamento de água. Tinha às vezes um rio, e era possível fazer o trajeto mostrando todo o procedimento e cada professor tinha um momento e A atividade era focada para conversar duas disciplinas: uma voltada para a saúde, pela água; e outra voltada para a parte técnica da vazão, dos cálculos, a enchente. Foi muito legal. (Professor 1)

O Relatório Técnico parece ser um elemento importante da formação do curso de Meio Ambiente, já que segundo o Professor 1, este "é o produto" que o aluno irá trabalhar no mercado. Assim, a visita técnica parece ser proveitosa para que os professores pudessem até mesmo acompanhar de perto a produção destes relatórios, envolvendo o conteúdo teórico das disciplinas e as práticas vivenciadas em campo.

Um ponto de fragilidade, é que essas visitas ocorriam apenas quando existia verba disponível, como aponta os discursos dos professores 1 e 3:

Teve um período em que houve corte de verba que a gente ficou sem fazer...mas fora isso sempre que teve verba a gente fez. (Professor 1)

Mas é claro que aí depende de recursos para essas viagens, etcétera... (Professor 3)

A qualidade das visitas aos polos parece depender do envolvimento de cada professor, já que foi possível perceber diferentes opiniões sobre essa atividade de campo. Enquanto o Professor 1 fez uma avaliação positiva dessas visitas, o Professor 2, mencionou uma grande quantidade de aspectos negativos, considerando-a ineficiente. Para o entrevistado, faltava um planejamento nas visitas, uma objetivação para que elas ocorressem.

(...) Porque não tinha objetivo da visita, não tinha um papel da visita, se o papel era uma questão interdisciplinar, se não era. Então ia lá pra explicar algo na área selecionada, o papel daquilo, né? Algumas disciplinas que exigiam, às vezes um equipamento, algumas coisa desse tipo e o aluno não ia ter, já que está trabalhando com o ensino a distância. (Professor 2)

Ele reclamou também da ausência de laboratórios importantes para algumas disciplinas, como por exemplo, Microbiologia.

Então uma disciplina minha era microbiologia. Então como é que você vai trabalhar com microrganismo? Ai você tem que trabalhar só com visão de fotos, de internet, é o que eu tentava apresentar. Então não tinha um laboratório pra se fazer isso. Certo? Não trazia um laboratório pra isso. (Professor 2)

Outra questão que prejudicava a qualidade das visitas era a falta de informações sobre as regiões dos polos, que na opinião do Professor 2, deveria ser uma atribuição dos coordenadores.

Por exemplo, a gente teve pouca informação das cidades, da possibilidade de ação dos alunos na cidade, de empresas. Então se você está aqui, (*na capital*), o polo é *cidade X*, qual informação que eu tenho? Então isso aí o polo de lá, junto com a coordenação deveria te dar essa informação. "*Ah os alunos podem fazer uma visita na empresa tal, está disponível*". Então quando se fazia isso, foram iniciativas próprias dos professores. Entendeu? (Professor 2)

Assim, devido a essas conjunturas de fatores estruturais, na opinião do entrevistado as visitas parecem ter sido mais um cumprimento de regulamento do que uma parte importante do processo formativo dos alunos:

E nesse caso, a visita ela era mais, como se diz? Ela era mais assim: "*ah, tem que fazer uma visita*". Não era: "*tenho que fazer uma visita com qualidade*". Aproveitar aquele tempo da visita pra que eu possa apresentar um conteúdo, para que eu possa rever, para que eu possa ter contato com o aluno. Tanto é que das vezes eu fui uma ou duas vezes, a presença era baixa, entendeu?
E aí é o que eu tô te falando, o resultado foi pequeno, gerar aquilo ali, né? (Professor 2)

Na fala acima, o Professor 2 também menciona a presença baixa dos alunos nas atividades presenciais. Já o Professor 1, apesar de lamentar o fato de nem todos os alunos poderem participar, tem a percepção de que houve uma presença muito boa nas atividades que participou:

Essa disciplina em si, eu achei que ela foi muito legal para os alunos mas teve um problema: nem todos puderam participar, porque era um sábado de manhã. Então muitos trabalham, muitos moram em municípios vizinhos e não conseguiram chegar até o município pólo. Então na maioria das vezes teve uma presença boa, a gente conseguiu fazer esse trabalho mais integrado, aí no final tinha que produzir um relatório contando essa experiência e com perguntas direcionadas. (Professor 1)

Segundo o Professor 1, quando não participavam das visitas técnicas, os alunos podiam fazer uma atividade paralela, que não contemplava a elaboração do relatório e nem a dimensão prática. Deste modo, ela lamentava o conhecimento desperdiçado por esses alunos:

Ele chegou a fazer um exercício, mas não com o mesmo propósito. Então a gente ficava naquela: o aluno fazia o seu conhecimento se ele puder participar, se ele não puder a gente lamenta, não nos pontos, mas no conhecimento. PROFESSOR 1

A partir das entrevistas é possível constatar as contradições existentes entre os fatores que fundamentam a implementação do curso de Meio Ambiente e da Rede e-Tec, relacionados às demandas do mercado de trabalho, as concepções pedagógicas do IMR, de união entre teoria e prática, e as práticas pedagógicas desenvolvidas de fato no curso analisado.

Observa-se que no curso analisado, a teoria é priorizada em detrimento da prática devido ao modo como o curso é executado, na modalidade a distância, e também à carência de infraestrutura adequada para realização das atividades práticas, nos momentos presenciais.

3.3.7 Formação do Trabalhador

No âmbito do curso de Meio Ambiente da Rede e-Tec no IMR, elementos dos dois

projetos de sociedade em disputa se fazem presentes na concepção, organização e execução do curso, entrando em contradição em diversos momentos. Neste sentido, se faz necessário desvendar de que forma essas contradições evidenciam o profissional que será formado.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Meio Ambiente, duas vertentes fundamentam a concepção de educação assumida pelo e-Tec no IMR:

a vertente filosófica humanista de formar o homem pleno, cidadão, dotado de competências e habilidades para atuar em sociedade, e a **vertente do processo de aprendizagem**, na elaboração de estruturas cognitivas promotoras de desenvolvimento de capacidades cognoscivas do sujeito, agindo e interagindo com os seus pares. Nesse sentido, mediante a relevância e adequação aos fins da educação aqui concebidos, **a concepção sócio-interacionista** do conhecimento reflete os ideais de homem sociedade e mundo ao qual se pretende formar. (IMR, 2014, p. 8-9)

A partir dessa definição é possível perceber que a concepção que embasa o curso contém uma vertente filosófica humanista compatível com a missão institucional do IMR, que é retificada no PPC:

O IMR tem como missão promover a formação integral do profissional-competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais, contribuindo dessa maneira com as condições de cidadania, de forma que o jovem possa buscar construir de forma propositiva uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (IMR, 2014, p. 8)

Essa concepção filosófica entra em contradição com outra vertente presente nos documentos: atender às demandas de mão-de-obra apontadas pelos institutos de pesquisa:

O curso visa preencher uma lacuna existente no mercado de trabalho no que se refere a formação de profissionais de nível médio para atuarem nesse setor, da mesma forma vai de encontro a uma necessidade apontada por diversos indicadores, que baseados nas previsões de empregabilidade -publicadas pelos institutos de orientação vocacional, apresentam uma crescente demanda por profissionais para o setor ambiental (*ibidem*).

Segundo Araujo (2010, p.1), as estratégias de formação do trabalhador não podem ser dissociadas de projetos de desenvolvimento social. Neste sentido, considerando os projetos educacionais em disputa, ou a formação do trabalhador tenderá a se direcionar para manutenção do *status quo*, ou a se contrapor ao estabelecido e se comprometer com um

modelo societário que tenha o ser humano como elemento balizador. Também Saviani (2013, p.26) aponta a impossibilidade da existência de neutralidade na disputa de projetos que atendem aos interesses capitalistas e aos interesses dos trabalhadores.

Diversos pesquisadores do campo Trabalho & Educação têm discutido que o projeto de sociedade do capitalismo tende a privilegiar a formação profissional, prática, em detrimento de uma formação científica, crítica, que permitiria aos trabalhadores compreenderem os processos que levam a suas técnicas de trabalho (MACHADO, 1989; KUENZER, 2007; dentre outros). Isso se deve à lógica da dominação, de modo que a ciência e a tecnologia sejam retidas pelo capital, e os trabalhadores conheçam somente o suficiente para exercerem suas funções, mantendo a divisão entre dominantes e dominados.

Com relação ao projeto societário que visaria a uma formação integral, unitária e teria o ser humano como balizador, é esperado o equilíbrio entre formação profissional e formação humanística, entre teoria e prática, considerando-se o trabalho como princípio educativo.

Quando perguntado sobre a existência de possível equilíbrio entre a formação profissional e a formação humana dos alunos, o Coordenador respondeu que a formação é predominantemente profissional. Para ele, nos cursos a distância é muito difícil desenvolver essa parte humanística devido à forma como o curso é organizado, com os conteúdos prontos, sem facilitar a mudança de abordagem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que é mais formação profissional (...) Então eu acho que essa coisa humanística, essa coisa mais voltada, isso acontece mais no presencial, a distância não tem jeito de você fazer isso porque a vivência é diferente. A vivência do aluno é outra. Então por exemplo, isso que eu quero te explicar: se eu estou lá essa semana de esgoto, a aula vai ser sobre esgoto, ela não vai mudar. Então com isso a participação do aluno porque essa visão humanística, essa discussão é quando é presencial, que o professor chega para dar aula de esgoto, ele não vai dar aula de esgoto. Ele vai dar aula de educação ambiental porque o aluno trouxe um problema da realidade dele, do município dele, da comunidade dele para sala de aula, então aquilo ali vai transformar a sala de aula. À distância isso não tem jeito. (Coordenador de Curso)

No entanto, essa impossibilidade é vista pelo coordenador considerando uma lógica de transmissão de conteúdos postos, sem diálogo. Seria um formato linear, onde não há troca entre sujeitos, que não permite espaço para intervenções e para que os alunos tragam suas próprias experiências de vida. Esse discurso foi repetido pelo Professor 2, que considera que dificilmente as experiências dos alunos poderiam ser incorporados no curso devido ao

formato linear na qual o curso é organizado na EaD:

Esse é um dos problemas da EAD, né? Porque você imagina o seguinte: numa sala de aula se o aluno traz uma dúvida porque ou ele já conhecia algo, ou ele passa a questionar a partir de um conteúdo visto, todos escutam, né? O professor responde e isso pode elucidar a dúvida de outros. No EAD, você tem um dificultador pra essa metodologia. Mesmo você tendo outras propostas, como o chat, o fórum, isso é complicadíssimo de se fazer. Por quê? Se você fizer uma pergunta, e alguns começarem a opinar e responder, depois você vai ter a dinâmica disso ainda muito complicada, porque ela é muito linear, o chat é muito linear, então na hora que você pergunta, você vai, vai e vai, na hora que você chegar lá na frente... Ou quando o professor vê todos aqueles ali, ele tem que fazer uma leitura de todo aquele processo, pra conseguir entender e responder tudo aquilo ali. (Professor 2)

Essas falas do Coordenador de Curso e do Professor 2 evidenciam a percepção de que seria difícil ocorrer um diálogo e trocas entre os sujeitos na EaD, dimensão que é indispensável para uma aprendizagem numa perspectiva de formação humana. No entanto, essa perspectiva não é própria da EaD como um todo.

Almeida (2009) esclarece que a EaD é uma modalidade capaz de propiciar o processo de humanização dos sujeitos, desde essa seja a finalidade proposta pelo curso em questão. A mediação pedagógica aparece como elemento fundamental para essa concepção, na medida em que possui como pilares a autonomia e emancipação dos sujeitos através do diálogo e da interação entre professores, alunos e seus contextos sociais (*ibidem*).

A formação crítica dos sujeitos na perspectiva marxista simboliza a possibilidade de que o trabalhador se coloque contra a exploração e alienação do trabalho no capitalismo. Segundo Sales e Oliveira (2012, p.151) "essa proposição é um desafio, que se traduz numa educação integral, que leve em conta o homem como um ser teórico-prático, inteiro, sem dissociação entre o plano teórico, racional, reflexivo e o caráter ativo do sujeito".

O Professor 1 acredita que a formação fornecida pelo e-Tec é muito técnica, sendo difícil inserir reflexões que levem alunos a desenvolverem o senso crítico. Isso foi percebido na visita técnica, conforme ilustrado no depoimento a seguir:

Ah, eles tem uma formação muito técnica. Eu não vou falar que eles são críticos não porque as disciplinas que eu peguei, todas elas eram técnicas e a gente fazia uma reflexão ou outra, dependendo do tema, dava uma brecha. Mas não era um aproveitamento que a gente tinha de imediato, então acabava acontecendo isso, eu acabava tendo dificuldade às vezes de associar os meninos. (...) algumas disciplinas você consegue fazer isso, mas são poucas. Quando eu discuti aquecimento global a gente fazia uma associação entre as teorias, o que eu marco e vejo, é ampliado um pouco essa visão. Mas no geral isso eu via também nas visitas técnicas, quando a

gente podia debater de forma mais imediata, que eles tem uma visão muito técnica. Até o posicionamento, por exemplo, do eucalipto, eu como geóloga defendo o não uso. Eles já defendem o uso dentro de uma visão mais técnica. É bem relativizado. (Professor 1)

Já o Professor 2 avalia que alguns alunos podem até ter conseguido fazer a análise crítica dos conteúdos durante as disciplinas, mas acredita que isso não atingiu a maioria do grupo. Na opinião do entrevistado é necessária uma metodologia específica para formar um trabalhador com visão crítica.

Porque pode ser que para alguns alunos fez efeito, pode ser que alguns alunos conseguiram perceber algumas coisas durante as disciplinas e fazer essa análise crítica. Mas como metodologia para que todos, ou a maioria, ou que de uma forma ou de outra levasse esse processo para o grupo dos alunos, eu acho que não. Entendeu? Se a proposta não é só colocar o aluno no mercado de trabalho - também é - mas tem que fazer um aluno, que ele chegue ao mercado de trabalho tendo uma visão crítica sobre aquilo que ele está sendo formado. Na minha análise isso não foi eficiente porque pra gerar isso, você tem que ter uma metodologia pra isso, uma proposta, né? Uma proposta interativa, construtiva, piagetiana, qualquer uma dessas, que possibilitaria ao aluno gerar um conteúdo daquilo e você gerar um conhecimento e gerar uma análise crítica dos fatos que estão em volta. (Professor 2)

Na fala acima o Professor 2 demonstra acreditar que a finalidade do curso é formar para o mercado de trabalho, e questiona que juntamente a isso, é necessário proporcionar uma visão crítica no sujeito, perspectiva que não tem sido eficiente em sua opinião. O entrevistado descreve como metodologia ou proposta adequada para desenvolvimento de um conteúdo crítico nos alunos, as perspectivas "interativas, construtivas, piagetianas". Como visto anteriormente, essas propostas estão presentes no Projeto Pedagógico do curso de Meio Ambiente, indicando que as mesmas parecem não se cumprir nas práticas pedagógicas do curso investigado.

Da forma como o curso a educação a distância é organizado, o processo de ensino-aprendizagem parece ter como finalidade preparar o aluno para fazer a avaliação final, espelhando no ensino presencial:

O ensino a distância ainda, na minha visão, tem pouco conhecimento, não tem uma formação tão teórica, como muita gente tem, mas pelo o que eu vi, ele ainda não chegou numa metodologia que proporcionasse também isso. Pra você fazer isso, você precisa ter, no meu modo de entender, muito mais... primeiro que você ficar preocupado com a dinâmica de tempo, é complicado. Segundo que você cai muitas vezes na mesma proposta do presencial, ou seja, vou acabar finalizando o curso numa prova presencial, ok? Então, por exemplo, o processo avaliador ele basicamente era avaliação, tinha uma avaliação a distância, no polos e uma

avaliação presencial. E outras atividades que você fazia, que era muito mais subjetiva do que real em relação ao aprendizado do aluno. Entendeu? (Professor 2)

Deste modo, durante o desenvolvimento das atividades não era possível perceber o efetivo aprendizado dos alunos. Ele acredita que neste ponto, a EaD não caminhou, já que está misturando o presencial com a tecnologia.

Então, você dava uma atividade e ele postava. Bom, ele postou porque ele conheceu? Ele postou porque ele copiou da internet? Ele postou por causa disso? Então você não tinha essa certeza. Então consequentemente se você não tinha essa certeza do aprendizado, isso eu acho que o EAD não caminhou, na minha análise, porque está misturando um pouco do presencial com a tecnologia. Então eu questionava. Às vezes que pude e tal eu questionei. Mas no final de tudo o aluno vai para o polo fazer uma prova presencial, isso é porque tem que ter um documento? Por que é isso? Será que tinha outra forma? Então você tinha que pensar em toda uma metodologia, pra você gerenciar esse processo de formação, questionadora, transformadora e tudo mais. (Professor 2)

Ainda segundo o Professor 2, não fica claro por parte da coordenação se a proposta pedagógica do curso atenderia a um critério qualitativo ou quantitativo.

Então isso precisa ficar claro dentro da parte da coordenação, da seleção e da parte aqui. Caindo de novo naquela proposta: é numérica? É de qualidade? É quantitativa? É qualitativa? Então no caso eu vejo que isso ainda é pouco claro, não tem clareza, pelo menos pra mim, do que você quer alcançar. Ou na verdade eu diria que a clareza é: a princípio eu vou ter número de alunos formado no ETEC, alunos com esse título. Se o aluno vai cursar aquilo ali depois, o que se preocupa? Se o aluno vai ter o título, o que se preocupa? que são situações completamente diferentes, entende o que eu estou te falando? (Professor 2)

Essa fala do entrevistado vai de encontro com o questionamento sobre o verdadeiro sentido da democratização do acesso à educação profissional através das políticas e programas de Educação Profissional criados na última década, a partir do governo Lula. Segundo Frigotto (2006, p.166), "a universalização do acesso legitima a aparente democratização", já que nega as condições objetivas e materiais que facultem uma escola de qualidade para classe trabalhadora. Para Frigotto,

A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (*ibidem*, p.179)

Ainda segundo o autor, o capital possui mecanismos fora da escola formal para formar

os trabalhadores que lhe convém (FRIGOTTO, 2006, p.172). Seguindo esta lógica, pode-se supor que a EaD funcionaria como um destes mecanismos, já que a preocupação quantitativa em detrimento da qualitativa - se realmente atingida em termos de indivíduos formados - atenderia ao critério de formação do exército de reserva do capitalismo, permitindo o controle dos salários.

No entanto, se o maior interesse do e-tec como proposta de formação do trabalhador, seria atender à metas quantitativas demandadas pelo mercado de trabalho, se faz necessário verificar se o profissional formado realmente atende aos critérios de um mercado competitivo, que não se contenta apenas com títulos no papel. Neste sentido, no próximo tópico adentrar-se-á na relação entre o curso de meio ambiente e o mercado de trabalho.

3.3.8 Mercado de Trabalho

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica a partir do Governo Lula, como abordado no primeiro capítulo da dissertação, teve como principal fundamento atender as demandas de formação técnica apontada pelos diversos institutos de pesquisa, como IPEA e FGV. Neste sentido, as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) estiveram centradas na valorização dos Arranjos Produtivos Locais (APL), sendo o e-Tec uma delas.

Segundo o Coordenador de Curso e o Professor 1, o Curso de Meio Ambiente da Rede e-Tec no IMR tem como norte formar um profissional preparado para atender às necessidades do mercado de trabalho nas regiões onde os polos estão instalados.

"É uma concepção mais aflorada no mercado, inclusive nos polos. O foco é - O que a cidade tem? O foco é isso, então vamos trabalhar nessa área. Então é focado na realidade de cada município, nas prefeituras". (Coordenador de Curso)

É bem voltada para o mercado de trabalho, inclusive é o diferencial. O técnico de meio ambiente a gente sempre procurar direcionar ele para o mercado. (Professor 1)

Para atender às demandas diversificadas das regiões do estado, o curso possui vários objetivos e possibilidades formativas, não tendo foco em uma área específica. Isso pode ser ilustrado na fala abaixo:

Então por exemplo, o curso técnico em meio ambiente, aqui no nosso estado ele vai ter um foco. Vamos supor o *Município B*, por exemplo, o foco desse aluno vai ser trabalhar com mineração. É o que tem de emprego lá, então ele tem que ser técnico

nisso. Tanto que tem aluno de graduação fazendo curso técnico para preencher um requisito das empresas que atuam lá. Então esse perfil técnico é que o projeto quer formar [...] Por exemplo, trabalhar com impacto ambiental. Trabalhar com educação ambiental. Trabalhar estação de tratamento de água, trabalhar estação de tratamento de esgoto. É uma infinidade deles. Vai depender de qual área a prefeitura tem. (Coordenador de Curso)

Ainda segundo o Coordenador de Curso, a grande abrangência em termos de áreas de atuação do Técnico de Meio Ambiente, permite que o próprio aluno direcione sua trajetória profissional:

A formação do aluno é para ele fazer tudo, ele pode fazer um concurso. Entendeu? Tem aluno aí que fez um concurso da Petrobrás. Concurso da Valle. Aonde que tem que eles encaixam no perfil de técnico de Meio Ambiente (...). Tem gente lá que já tem graduação e está fazendo um curso técnico. Então assim, eles vão reestruturando a sua vida de acordo com a oportunidade do mercado. (Coordenador de Curso)

No entanto, apesar de o curso ter como objetivo uma formação focada no mercado de trabalho, o Professor 1 considera que nem sempre o profissional formado atende à essas demandas. Isso ocorre devido ao currículo ser muito único e isso gerar uma dependência de direcionamento do próprio aluno às suas realidades.

Eu acho que assim, ele (o curso) te dá um aparato para você trabalhar em vários segmentos, mas às vezes, a demanda de mercado não corresponde ao profissional que está sendo formado. [...] Então é uma outra coisa que a gente peca. Eu acho que as vezes a EaD poderia ter um currículo mais direcionado para um contexto onde o pólo se insere e eu vejo o currículo muito único. É um currículo único. Ai o aluno é que flexibiliza, o aluno é que direciona para sua própria realidade. E às vezes eu acho que na grade curricular não existe esse direcionamento. Entendeu, é o aluno. É o aluno que acaba focando e priorizando por ele mesmo. (Professor 1)

O professor 2 enfatiza os diferentes objetivos e perspectivas pessoais de cada aluno com relação ao curso, sendo que alguns podem encarar um curso como processo formador para inserção no mercado de trabalho e outros apenas como titulação para ascensão salarial. Ele considera que, apesar disso também ocorrer no presencial, na EaD isso fica ainda mais confuso, já que as metodologias não propiciam uma formação completa dos alunos:

Então, por exemplo, se você é um aluno de ensino médio e vai fazer o curso do ETEC como processo formador, você depois vai querer depois usar aquilo como processo de trabalho com o mercado de trabalho. Se você é um profissional de um concurso público ou de uma empresa particular ou o que seja, você poderia estar usando aquilo apenas como titulação para aumentar seu salário, qualificação profissional, qualquer coisa desse tipo, então são duas coisas completamente diferentes. Isso acontece sim no presencial, mas eu acho que no EAD isso está ainda muito confuso. E as metodologias são bem diferenciadas, e elas ainda não propiciam uma formação completa, do curso, da proposta para esses alunos, entendeu?

(Professor 2)

Quando questionado se os profissionais formados pela rede e-tec estariam capacitados para atuar no mercado de trabalho, o Professor 1 respondeu afirmativamente, mas novamente enfatizou que isso depende da postura do aluno e do estágio que ele realizasse no curso.

Até certo ponto sim, mas ai é a questão se ele tiver uma postura mais autônoma, se ele procurar um estágio bacana. Essa parte de estagio eu acho muito frágil no projeto. (Professor 1)

Como visto na afirmação acima, o Professor 1 considera o estágio um ponto frágil do projeto. Segundo este entrevistado, o coordenador de curso fica sobrecarregado no processo de acompanhamento dos alunos, que acabam não tendo uma orientação individual.

Tem (orientação no estágio), mas eu acho um pouco fraco ainda. Porque é feito às vezes o coordenador do curso para ajudar todos ao mesmo tempo. Então é muito centralizado e às vezes o aluno não tem aquela orientação devida e individual, que deveria enriquecer. Então assim, já tem aluno que formou, que está no mercado de trabalho que eu vejo que dá conta, mas se você for pegar em termos de imagem mais da metade vai ter dificuldade porque não conseguiu aplicar na prática aquilo que aprendeu. (Professor 1)

Para o Professor 1, o curso presencial possui uma estrutura melhor, com laboratórios e acompanhamento de estágio. Já na EaD devido a algumas carências de organização, o aluno forma com algumas dificuldades.

Esse é o grande nó também. Ele tem condições? Tem mas vamos colocar na realidade, o presencial sempre vai estar melhor. Porque ele tem uma estrutura, tem um laboratório, tem a presença do professor ali sempre que ele precisar, ou pelo menos com uma frequência mais assídua do professor, das dificuldades que ele tem no fazer. Às vezes o técnico que formou em EaD só vai apreender as dificuldades dele depois que já formou. (Professor 1)

O Professor 1 exemplifica uma situação em que uma aluna formou com dificuldade em elaboração de relatório técnico e pediu ajuda:

Foi o que aconteceu com essa aluna: ela veio me pedir ajuda para escrever um relatório técnico e ela fez essa disciplina de como escrever relatório técnico no segundo módulo. Então pressupõe que ela deveria saber escrever. Mas ela formou sem saber, ou pelo menos teve uma insegurança de fazer esse primeiro relatório. (Professor 1)

Para o Professor 2, o Programa e-Tec no âmbito no IMR ainda não conseguiu chegar a um resultado efetivo em termos de prática profissional. Os alunos enfrentam muitas

dificuldades, o que exige muita determinação:

Estou dizendo pelas minhas disciplinas, não posso dizer pelos outros, porque eu acho que o processo de formação como técnico do Meio Ambiente exige além do conteúdo, uma prática. A obtenção desse conteúdo tem que ter uma metodologia pra gerar esse aprendizado técnico, que ele vá fazer uma atuação. E eu acho que não, o ETEC, o IMR, o EAD, não conseguiu, no meu ponto de vista, chegar a esse resultado. Então os alunos, pelo que eu vi às vezes, da minha disciplina, eram poucos que avançavam. Uma evasão muito grande do processo. Então eu acredito que, assim, pelo objetivo que era fazer uma formação desse grupo, eu acho que os poucos que formaram, o que tinha ali foram mais porque eles buscaram e tinham uma iniciativa grande, por conta disso, entendeu? (Professor 2)

Já o Professor 3 não sentiria segurança de indicar um aluno formado na EaD para o mercado de trabalho, já que não teve contato físico com o aluno.

Na verdade, vou justificar. Na verdade podem ser perfis de professores. Meu perfil é um perfil presencial e para te falar a verdade como eu não participei do campo, eu até tive a oportunidade mas tive alguns problemas também, eu pessoalmente não conheci nenhum aluno. Então eu não posso dizer se, apesar dos trabalhos que eles mandavam por email, trabalhos de qualidade, eu acho que eu não ficaria seguro de indicar um aluno. Claro ficaria seguro de indicar alguns alunos pelos trabalhos enviados por email, mas eu não sinto a mesma segurança do que se eu tivesse participado da formação deles como pessoal (presencial). (Professor 3)

Através da análise das entrevistas, foi possível perceber a grande contradição existente na proposta do curso de Meio Ambiente: apesar de o curso ter o foco no mercado de trabalho, os profissionais formados não estarão preparados para atender à estas demandas. A falta de confiança dos professores em indicarem os alunos só vem a ilustrar a fragilidade desta formação, que enfrenta problemas de ordem estrutural, institucional e financeira.

Se fosse levada à frente a tese do Professor 1, de que o curso técnico presencial é sempre melhor do que o curso a distância, seria possível perceber uma nova dualidade na Educação Profissional: a educação presencial, de qualidade, para os residentes em regiões metropolitanas; a educação a distância, frágil, para os residentes no interior e em regiões distantes de instituições formais. Certamente, essa dualidade deveria se refletir na colocação dos profissionais no mercado de trabalho, e conseqüentemente nos salários, mantendo as desigualdades sociais.

3.3.9 O foco no aluno

Quando se coloca em pauta a formação do trabalhador, é importante pensar em quem seria este trabalhador, ou seja, este aluno a ser formado e o seu papel no processo de aprendizagem. No caso da EaD, isso se faz ainda mais importante, já que o aluno assume o foco, a centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o papel central do aluno como agente do processo de ensino-aprendizagem, o sucesso do curso dependerá em grande parte de sua postura, motivação, condições de estudo e responsabilidade com o processo educacional (BELLONI, 2012; TAROUCO, MOURO, ESTABEL, 2003). Neste sentido, os alunos da EaD precisam desenvolver diversas capacidades, entre as quais destaca-se: autonomia para estudarem sozinhos; domínio das ferramentas de estudo do ambiente virtual de aprendizagem; capacidade de colaborar com outros estudantes em uma comunidade de construção de conhecimento; disciplina e gerenciamento do tempo de estudo (PETERS, 2003).

Além destes diversos atributos, é preciso levar em conta o perfil do público atendido, suas características socioculturais, conhecimentos e experiências, de modo a integrá-las na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino destes cursos e assim criar as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 2012, P.32).

Segundo o Projeto Básico do e-tec no IMR, o público-alvo é bastante heterogêneo, e no geral envolve pessoas de classes menos favorecidas, residentes em diferentes pontos geográficos e com "perfis específicos de acesso ao conhecimento, principalmente no que se tange aos recursos tecnológicos" (Projeto Básico e-Tec IMR, 2008, p.16).

No caso específico do curso de meio ambiente, não foi possível descrever detalhadamente o perfil do público atendido, já que, segundo o Coordenador de Curso, não havia um cadastro específico que permitisse esse levantamento. No entanto, ele enfatiza que o perfil é variado, e depende muito de cada polo. Inclusive, a disciplina e participação dos alunos variam muito de acordo com a região aonde residem:

Depende do aluno, depende do polo, depende da turma. Por exemplo, a participação no Município A é completamente diferente da participação no Município B, são duas realidades distintas. (Coordenador de Curso)

Considerando a carência de informações prévias sobre o perfil dos alunos, as visitas

técnicas e encontros presenciais possuem uma dimensão fundamental para que os docentes possam compreender de fato quem são seus alunos, e as dificuldades que estes possuem. Isso pode ser exemplificado no discurso do Professor 1:

Lá (no e-tec) eu vi uma defasagem muito grande de conteúdos do ensino básico, e eu vi isso quando eu fiz a visita técnica. Então a dificuldade que eles tem na minha disciplina é porque eles tinham visto conteúdos de quinta série, defasagem que veio anterior. Acho que é a principal barreira da EAD: você tentar ver o aluno além do computador, além do meio, da mídia que está ali trazendo a intermediação. Aí eu tive essa dificuldade, de imediato eu pensei assim “*ah, são alunos do IMR*” então eu nivelei por cima. Quando eu fui aos polos, principalmente do *Município A* na época, e eu conheci os meus alunos, e eu vi além do computador, eu vi a dificuldade que eles tinham para escrever. Na hora de fazer o relatório técnico eu vi a dificuldade que eles tinham para conhecimentos básicos, de cartografia que eles não tinham e eu já pressupus que eles já soubessem, e não sabiam. Então eu pude dimensionar quem era o meu aluno, eu conheci o meu aluno. (Professor 1)

Na fala acima do entrevistado, é possível perceber que o Professor 1 iniciou o curso pensando que os alunos da EaD teriam o mesmo nível dos alunos do IMR na modalidade presencial, porém percebeu que na prática não é bem assim. Os alunos da EaD possuíam defasagens de aprendizagem provenientes da educação básica que repercutiam no aproveitamentos das disciplinas.

O Professor 2 também percebe que o aluno da EaD não é o mesmo do presencial e enfatiza a importância de um processo seletivo bem feito para permanência dos alunos no curso:

[...] não é o mesmo aluno que faz curso presencial que vai fazer curso de EAD, não é. E se o processo seletivo é mal feito o aluno não continua, ele vai evadir do processo, ele vai parar o processo. (Professor 2)

Segundo o Professor 1, no Brasil tem-se a "cultura do mastigado", e na EaD não é assim, o professor atua apenas como mediador:

Então é muita dificuldade que às vezes o aluno tem para poder depois fazer a sua própria formação. Ele tem que ser dono da sua própria formação, ele tem que ir atrás. Ele tem que ser um aluno “pro-ativo”, sinérgico, trabalhar em equipe, correr atrás e não é todo mundo que tem esse perfil. Culturalmente, no Brasil, a gente tem aquela cultura do mastigado: eu vou te explicar já para você aprender. E aí você pega na mão do aluno, você leva ele para um caminho que está mais preparado. Na EAD não, é ele que faz. O professor é intermediador o tempo todo. (Professor 1)

Belloni (2012, p.113) considera que, em um país como o Brasil onde os níveis de cultura geral e escolaridade são de um modo geral pouco elevados, é fundamental que as

experiências de EaD enfatizam a interação social entre estudantes e instituição, de modo a favorecer o desenvolvimento da autoaprendizagem. Isso poderia ocorrer através do uso de técnicas de comunicação como: "criação de estruturas propiciadoras de interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e a criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, "plantão" de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias, etc)" (*ibidem*).

No entanto, outro fator dificulta o processo de aprendizagem no e-tec: a falta de iniciativa dos alunos em interagir com os professores e esclarecer suas dúvidas, ou até mesmo a falta de conhecimento sobre a utilização do chat ou do fórum como ambiente tira-dúvidas. Deste modo, fica mais difícil dos professores perceberem as dificuldades dos alunos e ajudar a resolvê-las.

[...] mas você não vê o aluno, a dificuldade que ele tem, e o aluno também não vai te procurar. Ele tem uma limitação muito grande de chegar para você e *falar* “ - ó, eu tô com dúvida nisso, eu tô com dúvida naquilo outro”, e aí ele vai deixar de perguntar as vezes. Tem vergonha de perguntar ou não sabe utilizar o chat, não sabe utilizar o fórum. (Professor 1)

Segundo o Professor 1, muitas dificuldades dos alunos podem ter a ver com o perfil cognitivo dos alunos, que a seu ver não são bem explorados na EaD:

[...] tem aluno que é mais visual, tem aluno que é mais da fala e outros aprendem mais no fazer. Então os tipos de inteligência que cada aluno tem, a EaD acaba que ela não atende, porque ela pressupõe que o aluno já venha com ... que ele aprenda a ler, que ele aprenda lendo, aprender fazendo, de acordo aí com as teorias pedagógicas. Mas de qualquer maneira eu vejo isso, essas dificuldades. Eu sempre tento colocar isso nas minhas disciplinas. (Professor 1)

3.4 O Papel da EaD na Expansão da EPT

Como discutido ao longo desta dissertação, a expansão da Educação a Distância como política pública no Brasil a partir do governo Lula, tem como principal justificativa a *democratização do acesso*, argumento que tem sido retificado nos diversos programas criados pelo governo e também nos discursos dos organismos internacionais.

O Professor 2 considera que esse papel democratizador envolve os diversos níveis de ensino, sendo um objetivo geral desta modalidade:

O papel é proporcionar mais acesso às pessoas para a educação. Acho que o papel seria esse. Proporcionar que as pessoas tenham acesso a uma formação de ensino médio, curso técnico, ensino superior. Esse seria o papel da educação a distância. (Professor 2)

Com relação à expansão da Educação Profissional impulsionada a partir do segundo mandato de Lula, a coordenadora adjunta enfatiza que a educação a distância aparece nesse processo como forma de atingir regiões distantes das grandes cidades.

Então ele (o Lula) teve essa visão, falo ele porque foi no governo dele, com a assessoria dele, de expandir o ensino técnico. Começou aí. Depois, viram que essa expansão não era suficiente, porque as escolas não conseguiam ainda atingir as áreas mais distantes das grandes cidades, onde tinha as instituições federais que ofereciam cursos técnicos. Aí que veio a ideia de oferecer esse curso a distância pela Rede e-Tec Brasil. (Coordenadora Adjunta)

Ela alude também o caráter social da Rede e-tec ao mencionar que o programa atinge um público que dificilmente teria a oportunidade de fazer um vestibular:

Tenho muita coisa contra o PT, mas isso eu tenho a favor. Foi a maneira de levar o curso para os lugares onde aquelas pessoas jamais teriam, não tinham nem como sonhar em fazer um vestibular, nem fazer vestibular, porque é caro uma pessoa se manter aqui. (Coordenadora adjunta)

O coordenador do curso de Meio Ambiente enfatiza a oportunidade que a EaD fornece às pessoas que não teriam tempo para estudar, por trabalharem o dia todo, ou até mesmo por questão de deslocamento.

E outra coisa: as pessoas não tem mais tempo para ficar indo na escola. A vida é muito corrida hoje, então você trabalha hoje em trabalhos distintos, por exemplo, então você precisa fazer o quê? Ter um tempo para estudar que a educação a distância vai te ajudar a fazer isso. [...] Milton Santos já falava isso: a compreensão do tempo e do espaço. As pessoas não vão ter mais tempo para ir à escola, então tem que ter outro local e outra oportunidade para estudar. E essa é uma das oportunidades da educação a distância, inclusive. (Coordenador de Curso)

Observa-se que o discurso do coordenador de curso possui um forte viés capitalista, pois a EaD teria o papel de preencher o tempo livre do trabalhador com os estudos, já que ele estaria ocupado no mercado de trabalho no resto do tempo. Este argumento não considera o fator humano, não leva em conta que os trabalhadores precisam ter lazer, conviver com suas famílias e fazer outras atividades que não sejam trabalhar e se capacitar para o trabalho:

Então você é caixa no supermercado, mas você tem um horário na hora do almoço de três horas, mas você trabalha de sete as dez, tem como você estudar numa escola? Não tem. Porque sua folga é de duas às cinco da tarde. Aonde que você vai estudar? a distância. Porque na hora que eu tenho uma folga eu vou lá na *lan house* e faço minha aula. Ou no meu celular, eu faço minha aula. (Coordenador de Curso)

Considerando a necessidade de formação para ocupar os postos de trabalho na atualidade, Demo (2005, p.34) considera que "hoje teríamos de aceitar como "trabalho" o estudo", enfatizando a necessidade da qualidade educativa como componente crucial da produtividade. Este discurso condiz com o conceito de *formação ao longo da vida*, que tem sido colocado como uma dos pontos principais da emergência da EaD na atualidade.

Segundo Belloni (2012), a formação ao longo da vida tenderá a ser vista, em um futuro próximo,

como único caminho para alcançar ou manter condições de competitividade em nível individual ou nacional, numa economia globalizada altamente tecnologicizada. A educação ao longo da vida será crucial para a competitividade do indivíduo no mercado de trabalho, assegurando igualdade de oportunidades, e para a competitividade do país, que necessita de recursos humanos cada vez mais qualificados. (BELLONI, 2012, P.45)

O capitalismo encontrou na EaD uma forma de ocupar o tempo livre do trabalhador, uma *mais valia* que implicará em lucros a longo prazo. Ou seja, cumpre-se exatamente a principal razão de ser do capitalismo, a maximização de lucros através da exploração do trabalhador, transformando o trabalho em alienação, em fardo negativo na vida das pessoas.

Outra papel bastante colocado para expansão da EaD, principalmente no ensino técnico, é o atendimento às demandas de mão-de-obra qualificada apontadas pelos institutos de pesquisa em todo o país. A EaD deste modo proporcionaria a diminuição das desigualdades sociais através do acesso ao emprego técnico e pelo desenvolvimento econômico que essa formação permitiria para os Arranjos Produtivos Locais (APL). Isso é visível em um texto disponível no portal da Rede e-Tec:

A perspectiva da Rede e-Tec é a expansão e democratização da oferta de profissionalização voltada para o interior do país e também para as periferias das áreas metropolitanas orientando-se pelas necessidades de desenvolvimento econômico e social do estado. Para tanto, se deve tomar como referência as demandas dos trabalhadores por uma formação ampla e qualificada, as necessidades sociais e culturais e regionais identificados pelos estados.(Portal da Rede e-Tec, MEC)

No entanto, para que esse papel de desenvolvimento econômico e social fosse cumprido, seria necessário ter uma grande taxa de conclusão nos cursos técnicos, bem como inserção profissional. Apesar do grande investimento do governo federal, o Professor 1 acredita que o retorno em termos de qualificação é baixo. Neste sentido, considera que o e-Tec vai perder espaço dentro das políticas de educação profissional:

(...) é um investimento alto para um retorno baixo em termos de qualificação.. numa turma de 50 alunos por pólo você formar 1, 2. Às vezes você vai deslocar um professor para ir numa aula presencial, que é importante... Às vezes deslocar uma equipe, pagar diária, pagar transporte, para atender as vezes um ou dois alunos que é o que tem acontecido nas últimas visitas que a gente fez.. Então eu vejo assim é um projeto interessante. Mas que precisa ser reformulado. Nos moldes que ele está hoje, ele vai perder espaço no PRONATEC. Vai perder cada vez mais investimento porque a evasão é muito alta. O investimento é alto e o retorno é baixo, isso em termos de mercado não é interessante. (Professor 1)

A Tabela 5 contém a relação de alunos que ingressaram em 2010 e em 2011, que foram matriculados, que evadiram ao longo do processo, formandos e em estágio, em setembro de 2013.

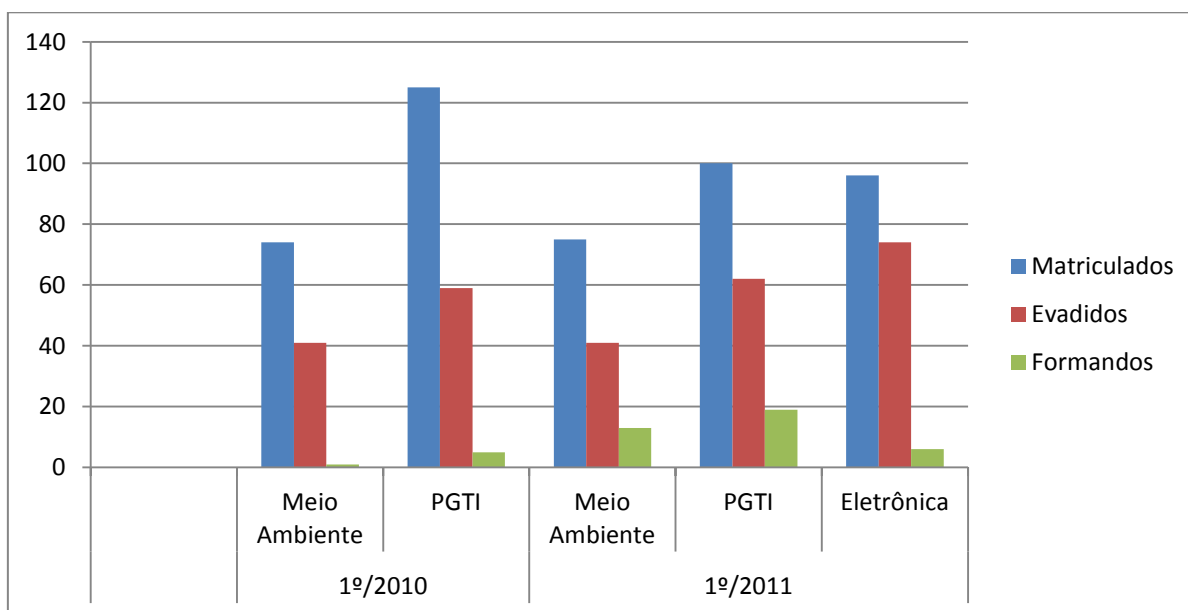
Tabela 5. Relação de matriculados, evadidos, formandos e em estágio de 2010 a 2013

Turma	Cursos	Matriculados	Evadidos	Formandos	Em estágio	% formandos	% Evadidos	%Estágio
1º/2010	Meio Ambiente	74	41	1	4	1%	55%	5%
	PGTI	125	59	5	8	4%	47%	6%
1º/2011	Meio Ambiente	75	41	13	4	17%	55%	5%
	PGTI	100	62	19	7	2%	62%	7%
	Eletrônica	96	74	6	1	6%	77%	1%

Fonte: dados disponibilizados pela coordenação do IMR, referentes a setembro de 2013¹⁴

O Gráfico 9 permite visualizar com clareza o quanto o fenômeno da evasão é alarmante nos cursos da Rede e-Tec no IMR.

¹⁴ É importante esclarecer que existe uma lacuna nos dados, já que a soma entre os alunos evadidos, formandos e em estágio não corresponde ao número de matriculados. Através de um email, o coordenador geral da Rede e-Tec esclareceu que estes alunos concluíram as disciplinas, mas possuem um período de dois anos para cursar o estágio. Deste modo, não se sabe quando irão formar e nem se um dia irão formar, uma vez que o estágio é obrigatório para obtenção do título de Técnico em Meio Ambiente.

Gráfico 9. Evasão na Rede e-Tec/ IMR

Fonte: dados disponibilizados pela coordenação do IMR, referentes a setembro de 2013

Através da análise da Tabela 5 e do Gráfico 9 é possível constatar que a evasão representa a maior contradição da Rede e-Tec, na medida em que se contrapõe ao principal objetivo do programa, que é a democratização do acesso. Afinal, não adianta ter um grande número de matrículas se uma pequena parcela dessa população irá se formar, e possivelmente se inserir no mercado de trabalho.

Fini, Heijmans e Lusher (2013, p.237) consideram que a democratização do acesso envolve tanto "as oportunidades de ingresso como as condições oferecidas pela escola e pelo sistema de ensino para a permanência/persistência do estudante até a conclusão do nível escolar em que se encontra". Neste sentido, o abandono/evasão estaria relacionado a um maior ou menor grau de democratização do acesso ao nível técnico (*ibidem*).

Estes autores consideram que o fenômeno da evasão é complexo por envolver um conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais (FINI, HEIJMANS, LUSCHER, 2013, p.237). Deste modo, para prevenir a evasão, seria necessário conhecer as dimensões-chave envolvidas no processo.

Analisar as causas da evasão dos cursos técnicos da Rede e-Tec não era um dos objetivos deste trabalho, no entanto as entrevistas com o Coordenador de Curso e com o Professor 1 deram elementos para perceber que, para estes sujeitos, o fenômeno está ligado

mais ao aluno e ao seu engajamento do que a fatores pedagógicos e institucionais, por exemplo.

O Coordenador de Curso enfatiza que é comum o aluno ingressar na EaD com o senso comum de que será fácil, e depois desistir:

Eu acho que não conseguiram acompanhar. A maior evasão é essa, você entra num curso a distância achando que você vai pegar o diploma, com duas semanas você desiste. Você não entrou, você não leu, então se você não tem um domínio, uma disciplina, você não fica não. Todo mundo acha que é muito fácil, quando vê o que é, desiste. Aí só fica quem quer. E quem quer, vai longe. (Coordenador de Curso)

O Professor 1 acredita que a evasão é um grande fardo da educação a distância e ela está ligada a uma questão cultural. A exigência de maior organização e disciplina nos estudos faz com que as pessoas que não se adequam a esse perfil se percam no curso:

Eu falo assim, ainda é o grande fardo da educação a distância, a evasão. Porque é uma coisa cultural, primeiro você poderia analisar porque tem mais evasão na educação a distância do que no presencial, porque não tem esse hábito de ter uma autonomia de estudo, de ter um ritmo de estudo.. e eu vejo, eu fui aluna agora, primeiro eu fui professora da educação a distância, depois eu fui aluna na especialização, e eu vi a dificuldade que é realmente. Eu trabalhava em quatro empregos, estava estudando para concurso, fazendo especialização. E as atividades, elas tem um ritmo, então se você não se organizar, não tiver um tempo próprio para fazer aquelas atividades, uma disciplina muito grande, você se perde. E aí você vai entregar sempre atrasado, você vai sempre pedir para o professor adiar o prazo, vai ficar sempre atrás dos tufões, e por mais que você tenha flexibilidade não quer dizer que você não tenha responsabilidade. (Professor 1)

Além da questão do perfil, o Professor 1 também menciona outras situações que tornam o curso difícil para os alunos da EaD, como: a dificuldade de acesso à plataforma; a organização do tempo; estrutura física do pólo; dentre outros.

Na educação a distância se o aluno não tiver esse desprendimento ou se o tutor não tiver esse cuidado ele vai abandonar facilmente. Então eu vejo essa evasão onde ela é bem demarcada. É mais fácil desistir, é mais fácil. Ele tem muita dificuldade. Ele tem dificuldade na plataforma, no tempo das atividades, tem dificuldade de acessar às vezes a internet. Com a estrutura física mesmo, porque no *Município A* os computadores eram obsoletos, a escola que dava apoio tinha com frequência problema de conexão, de internet. Eles ficaram duas semanas para resolver o problema de uma ferramenta que atrapalhou o acesso da internet ao fórum. Então é muita dificuldade que às vezes o aluno tem para poder depois fazer a sua própria formação. (Professor 1)

Dentre as pesquisas e publicações relacionadas à evasão no e-Tec, foram encontrados

os trabalhos de Baird, Zampieri e Dias (2013); Grossi, Gomes, Nunes (2013); Pacheco (2011). Os dois primeiros são artigos publicados em congressos nacionais de educação a distância, enquanto o último consiste em uma dissertação de mestrado.

O artigo de Baird, Zampieri e Dias (2013) teve como objetivo identificar as causas da evasão em um Curso Técnico em Serviços Públicos ofertado no âmbito da Rede e-Tec, no Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi composta por 20 estudantes que desistiram do curso, sendo esta população predominantemente do sexo feminino (70%), com faixa etária entre 18 a 35 anos. Um dado importante apontado pela pesquisa é que a grande maioria destes alunos desistiu nos três primeiros meses de curso, sendo que "houve uma redução significativa na taxa de desistência a cada mês transcorrido". Deste modo, parece haver uma relação direta entre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a permanência. Segundo os autores, as principais causas da evasão "estão relacionadas à falta de organização do curso em relação ao ambiente on-line de aprendizagem, falta de apoio/incentivo institucional entre outros". Já com relação a fatores que poderiam ter evitado a evasão, "foi possível identificar outros fatores, tais como: necessidade de maior contato com o professor formador e tutor à distância".

O artigo de Grossi, Gomes e Nunes (2013) teve como objetivo analisar as características sócio-demográficas dos evadidos da primeira turma do curso técnico em Segurança do Trabalho na modalidade a distância do Polo Cabo Frio do Instituto Federal Fluminense (IFF). Dos 101 ingressantes no curso, 28 evadiram após o primeiro módulo do curso e 23 após o segundo módulo, demonstrando que a evasão é altíssima no início dos cursos técnicos. Outro ponto relevante demonstrado pelas autoras é que existe uma relação entre a pontuação que os alunos atingem no processo seletivo e a probabilidade de evadir, sendo que a maior parte dos evadidos teve nota inferior a 50% nos exames de seleção. As autoras apontaram ainda que "os estudantes do gênero masculino tem uma tendência ligeiramente maior a evadir do que os do feminino", sendo que a maior proporção é entre os solteiros e sem filhos.

Já a dissertação de Pacheco (2011) teve como objetivo "analisar a evasão no Curso Técnico em Secretariado do Programa e-Tec Brasil no estado do Paraná à luz das contradições sociais na formação social brasileira". A pesquisa empírica foi realizada com professores-tutores presenciais, visando identificar a opinião destes sujeitos sobre a evasão dos alunos. O levantamento de dados realizado de 2008 a 2011 constatou que 55% dos alunos

evadiram até o final do segundo módulo do curso. Segundo a autora,

o que se pode constatar é que os maiores índices de evasão aconteceram por três fatores, o primeiro deles está relacionado com as dificuldades de manuseio das tecnologias e por desconhecimento da metodologia utilizada no curso, com 82% dos alunos da turma de 2008 e 65% da turma de 2010. A falta de compromisso e interesse está em segundo lugar com 22,5% em 2008 e 42,5% em 2010 e o abandono do curso por migrarem ao ensino superior em terceiro, com índices de 40% dos alunos de 2008 e 22,5% de 2010. Temos também um quarto fator indicado pelos tutores com índices de 32,5% em 2008 e 10% em 2010, o abandono dos estudos, para poderem trabalhar (PACHECO, 2011, p. 100)

Na categoria denominada "Fatores Estruturais", Pacheco apresenta como fatores determinantes para evasão o fato de os alunos não possuírem computador, não terem acesso à internet em suas residências, não conseguirem acessar o curso no trabalho devido à ferramentas de bloqueio, e/ou falta de habilidade para o uso da tecnologia da internet e recursos do ambiente virtual (*ibidem*, p.103).

Observa-se em comum nestes estudos que a evasão geralmente ocorre no primeiro ano dos cursos da Rede e-Tec, demonstrando a importância de que a instituição desenvolva ações de prevenção do abandono e acompanhamento do aluno desde o início das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram analisadas as políticas de expansão da educação profissional no Brasil e o papel que a educação a distância ocupa nesse contexto, a partir da análise das diretrizes e práticas formativas de um curso ofertado por meio da rede e-Tec Brasil em uma instituição pública federal.

A análise realizada sobre a temática levou em conta o referencial teórico histórico-crítico característico do campo de estudos Trabalho & Educação, considerando a educação como parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória que, portanto não deve ser analisada de modo isolado, e sim imersa no contexto político, ideológico e social que a cerca (FRIGOTTO, 2010; CURY, 1987; SAVIANI, 2013).

Assim, o percurso desta pesquisa iniciou-se com uma leitura da trajetória política e ideológica da Educação Profissional desde a década de 1990 até a atualidade, evidenciando de que modo os diferentes projetos de sociedade em disputa se manifestam nas políticas e ações direcionadas à formação dos trabalhadores.

Foi visto que no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de formação para classe trabalhadora foram organizadas de modo a atenuar os efeitos da reestruturação produtiva, adequando o sistema educacional brasileiro às novas imposições do mercado. Neste sentido, os organismos internacionais comandaram uma ampla Reforma da Educação Profissional Brasileira, que destituiu o Estado da responsabilidade com a oferta de cursos técnicos e profissionais, sendo estes transferidos para o setor privado e voluntário. Além disso, através do Decreto nº 2208/ 1997 foi extinta a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico, restando apenas a possibilidade de que a oferta fosse concomitante ou subsequente. A Educação Profissional foi reestruturada de acordo com a lógica das competências, com foco no mercado e no perfil de competências necessárias para empregabilidade.

Apesar da eleição de Lula em 2002 ter trazido esperança para os grupos comprometidos com a luta pela democratização de uma educação de qualidade para classe trabalhadora, na prática observou-se que através de uma estratégia "transformista", o governo absorveu parte das demandas dos movimentos sociais e da corrente progressista, mas manteve

o mesmo padrão de política macroeconômica de FHC, bem como firmou alianças com as forças conservadoras e atreladas ao capital. Através de políticas de inclusão social e transferência de renda, Lula buscou uma espécie de 'humanização' do capitalismo que é característica da chamada Terceira Via, buscando neutralizar os antagonismos existentes historicamente na luta de classes. No entanto, humanizar o capitalismo é impossível, porque é da lógica do capital explorar a classe trabalhadora. Mais impossível ainda seria superar os antagonismos entre as classes através do próprio capitalismo vigente.

Com relação às políticas de Educação Profissional no primeiro mandato de Lula, observou-se que houve um relativo avanço com a retomada da possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico, através do Decreto de nº 5154, de 2004. Relativo, porque apesar da concepção progressista de educação profissional ter aparecido nos documentos veiculados pelo governo, esta não encontrou condições para se efetivar na prática. Prevaleceram políticas assistencialistas, e como aponta Kuenzer, focadas em uma "inclusão" que dada a sua precariedade, é "excludente".

No segundo mandato de Lula, a opção pela política novo-desenvolvimentista conferiu à educação o encargo pelo crescimento econômico equilibrado com equidade social. O contexto apontado pelas diversas agências de pesquisa como "apagão-de-mão-de-obra" foi o impulso necessário para a elaboração do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em seu conteúdo enfatizava justamente a importância entre Educação, Desenvolvimento e Territorialidade. No entanto, como apontou Saviani, devido ao vínculo com o setor empresarial, este plano acabou por atender a uma espécie de "pedagogia de resultados", preocupando-se mais com os fins do que com os meios.

O governo de Dilma Rousseff iniciou-se em um cenário favorável de crescimento econômico, mantendo a política novo-desenvolvimentista e os compromissos anteriormente firmados. O PRONATEC personificou essa política, sendo o carro-forte do governo de Dilma. Este programa deu abertura para que o Sistema S e as instituições privadas recebessem verbas e participassem da expansão de cursos e programas de EPT focados no atendimento às demandas do mercado de trabalho. Os dados demonstraram a predominância de cursos de curta duração e desarticulados da educação básica, deixando de lado os avanços da corrente progressista com relação ao Ensino Médio Integrado.

Diante do atual estágio de acumulação capitalista e das novas demandas de capacitação para classe trabalhadora, nota-se que a partir de 2003 a Educação a Distância passou a ser adotada como política pública nos diversos níveis educacionais, dentre as quais se enfatiza neste trabalho a Educação Profissional e Tecnológica. A justificativa para expansão dessa modalidade se deve à economia em escala, flexibilidade e possibilidade de atingir instituições carentes de instituições formais, sendo por isso sugerida pelos organismos internacionais para que os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento alcançassem o patamar dos países desenvolvidos.

A criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, como um das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação surgiu no contexto do "apagão-de-mão-de obra" com expressivas metas quantitativas para expansão de matrículas da EPT. Nos discursos do governo e do então secretário da SETEC ficou claro que o objetivo deste programa era promover condições de empregabilidade para que os jovens se inserissem no mercado de trabalho tendo como consequência o desenvolvimento econômico das regiões. Não foi evidenciada em nenhum momento a preocupação com a formação integral dos sujeitos, mostrando que visão de EPT do governo federal permaneceu centrada no modelo conservador, empresarial, que historicamente tem prevalecido no Brasil.

No governo de Dilma, houve uma significativa ampliação do Sistema e-tec, que passou a ser denominado Rede e-Tec e incluído como uma das ações do PRONATEC. O programa passou a abranger a educação profissional e tecnológica como um todo, e não apenas o ensino técnico de nível médio, como era no formato anterior. Houve abertura para oferta em instituições do Sistema S, privatizando mais uma vez os recursos públicos.

Como pode ser constatado na presente pesquisa, o e-Tec assim como o PRONATEC, sendo configurados como Programas e não como políticas de Estado, possuem caráter instável no que se refere aos recursos financeiros e oferta de cursos, estes últimos atendendo às demandas do mercado de trabalho nas regiões onde são ofertados. Deste modo, em qualquer crise econômica e movimento de oscilação na economia, ocorrem cortes e atrasos nas bolsas e verbas destinadas aos programas, trazendo consequências tanto para os processos formativos quanto para os profissionais envolvidos.

Além disso, a forma como o financiamento é realizado, através de convênios e rapasses diretos, faz com que os cursos a distância não sejam incluídos na matriz orçamentária

das instituições. Como consequência, as vagas da Rede e-Tec não são computadas no total geral, dificultando a institucionalização da EaD nas instituições.

No caso da instituição investigada, denominada neste estudo de IMR, foi possível perceber que de fato os cursos a distância não são institucionalizados. Estes cursos são desenvolvidos de forma isolada às demais atividades, por um grupo limitado de pessoas, em um Núcleo de Educação a Distância que ainda não foi sequer regulamentado institucionalmente.

A entrevista com uma pedagoga demonstrou a existência de preconceitos e resistência com a educação a distância, que parece envolver também a diretoria geral da instituição e membros do corpo docente. A disputa política interna pela implementação do e-Tec também foi evidenciada nos discurso dos professores do curso de Meio Ambiente, que no período das entrevistas avistavam um possível encerramento do programa na instituição.

O processo de autorização definitiva do Programa só ocorreu no final de 2014, apesar de os cursos terem iniciado em 2010. Como consequência disso, os profissionais envolvidos enfrentaram diversas dificuldades decorrentes do isolamento institucional, como por exemplo, a organização dos processos seletivos sem apoio da comissão específica da instituição.

Com relação ao curso de Meio Ambiente, as entrevistas demonstraram que o curso foi desenvolvido com o objetivo de atingir as demandas de formação das regiões onde os polos estão localizados, não havendo muito espaço para perspectivas humanísticas na grade curricular dos cursos.

As entrevistas com os professores apontaram falhas nos processos de capacitação do corpo docente, que acabou ocasionando na transposição das práticas do presencial para EaD, atitude reconhecida pelos próprios professores como equivocada. Outros problemas apontados pelos professores são relacionados à ausência de laboratórios específicos, problemas de comunicação com a coordenação e atrasos ou até mesmo não recebimento de bolsas remuneratórias.

Através da análise das entrevistas, foi possível perceber a grande contradição existente na proposta do curso de Meio Ambiente: apesar de o curso ter o foco no mercado de trabalho, os profissionais formados não estarão preparados para atender à estas demandas. A falta de confiança dos professores em indicarem os alunos só vem a ilustrar a fragilidade desta

formação, que enfrenta problemas de ordem estrutural, institucional e financeira

De um modo geral, os entrevistados compreendem que o papel da educação a distância na expansão da EPT é democratizar a oferta dos cursos profissionais a regiões que não possuem instituições formais. No entanto, a partir das entrevistas realizadas e dos dados disponibilizados pela instituição, nota-se que no âmbito da instituição investigada o Programa não tem atendido a critérios qualitativos e quantitativos, já que a evasão é altíssima e os problemas de organização decorrentes da resistência institucional têm ocasionado dificuldades para manter um padrão de qualidade nos cursos a distância.

Os dados apresentados no primeiro e segundo capítulo demonstraram o inegável papel quantitativo da educação a distância na expansão da educação profissional para áreas carentes de instituições e possibilidade de formação para a classe trabalhadora. Neste sentido, dada a sua relevância econômica e social, é preciso lutar para que o atendimento educacional através dessa modalidade seja acompanhado de uma equivalente qualidade, equiparada aos cursos técnicos presenciais ofertados pela rede federal de educação profissional.

Acredita-se que é possível lutar por uma educação técnica a distância que permita formar sujeitos críticos, desde que os conteúdos desenvolvidos no ambiente virtual permitam uma aproximação entre teoria e prática, compreendam o trabalho como princípio educativo, considerando as experiências dos sujeitos históricos e sociais que fazem parte do processo educativo.

Alguns elementos devem ser garantidos para o alcance da requerida qualidade nos cursos técnicos a distância:

- Capacitação dos professores pesquisadores e demais profissionais que atuarão nos cursos, tanto no que se refere aos conhecimentos das especificidades da docência na EaD, quanto também na Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva unitária;
- Integração entre os momentos teóricos e práticas, através da realização conjunta de atividades intelectuais no moodle e as correspondentes práticas nos laboratórios e nas pesquisas de campo, nos polos.
- Regulamentação de uma carreira docente virtual, acabando com o sistema de bolsas e existindo concursos públicos específicos para essa finalidade;

- Existência de uma coordenação geral que englobe o ensino presencial e o ensino a distância, de um mesmo curso, na instituição de ensino, permitindo maior articulação entre os dois cursos e equiparação da qualidade.

A partir do estudo teórico e empírico realizado no presente trabalho foi possível constatar que a Educação Profissional Técnica de Nível médio a distância, analisada no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (2007) e Rede e-Tec Brasil (2011) configura-se em uma estratégia política que tem como base um conceito de democracia restrita. A democratização proclamada por estes programas se refere simplesmente ao acesso, sem levar em conta as condições estruturais e pedagógicas que permitiriam a permanência dos estudantes, e a qualidade requerida para que estes alcançassem a inserção em lugares privilegiados no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G.M. Educação a distância e formação humana: um encontro possível e desejável. **Debates em Educação**, Maceió, v. 1, n. 1, jan/jun 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/29/22>> Acesso em: 12 fev. 2014.
- ALONSO, K. M. A expansão da EaD no Brasil: reflexos sobre a sua institucionalização. In: FIDALGO, F. S. R. et al. **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: Editora CAED - UFMG, 2013, p.131-142.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out/dez 2010.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2002.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, p. 53-64, 2008.
- ARAÚJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO,7., Marília, maio 2010. Anais ... Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Marcos_Lima_Araujo_o_marxismo_e_a_pesquisa_qualitativa_como_referencias_investigacao_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 15 jul. 2014.
- AROUCO, L. M. R.; MORO, Eliane L. S; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar em Revista**, n. 21, p. 1-16, 2003.
- BAIRD, R. R. P; ZAMPIERI, P. N. A; DIAS, C. A. A problemática da evasão no processo de implantação do Curso Técnico em Serviços Públicos a distância em Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2013, Belém, 2013

Anais... Belém: UniRede, 2013. Disponível em:

<<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT5/113937.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo em la práctica). Washington, 1995.

BASILIO, C. P. **e-Tec Brasil:** a educação a serviço do capital. 90f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BIELSCHOWSKY, C. E. A formação técnica mais próxima, graças ao ensino a distância.

Folha Dirigida, 24 de agosto de 2007. Disponível em

<<http://www.folhadirigida.com.br/script/FdgDestaqueTemplate.asp?pStrLink=7,85,0,140782>

> Acesso em: 15 ago. 2013.

BRAGA, R. Para onde vai o "lulismo"? **Boletim Cedes**, Rio de Janeiro, dez./jan. 2010.

Disponível em <<http://cedes.iesp.uerj.br/PDF/11janeiro/Ruy%20Braga.pdf>> Acesso em: 4abr. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. MEC, 2008. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Acesso em: 21 de setembro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.** MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CEB nº6 de 20 de setembro de**

2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=245343> Acesso em: 30 mar.2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.

39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 29 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em 14 mai.2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 14/07/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições 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. Diário Oficial da União, Edição de 25/04/2007. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm Acesso em: 14 mai.2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm Acesso em:30 abr.2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010.** Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7416.htm Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm Acesso em: 30 jul.2014.

BRASIL. Decreto nº6.301, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm Acesso em: 15 abr.2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº6, de 10 de abril de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000006&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em: 8 fev. 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010.** Brasília, 2012. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em: 2 fev. 2014.

BRASIL. **Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em: 30 mar.2015.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm> Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11180, de 23 de setembro de 2005.** 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 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm> Acesso em: 1 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)... Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm> Acesso em: 1 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm> Acesso em > 30 mar.2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 1 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm#art47> Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº11892 de 29 de dezembro de 2008.** 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/111892.htm> Acesso em: 3 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC.** Edital de seleção de projetos de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em <http://www.cepe.cefetmg.br/galerias/Arquivos_CEPE/Documentos/Processo_2201_2012_64_edital.pdf> Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil.** Reunião Técnica, fev. 2013. Disponível em <http://redeotec.mec.gov.br/images/stories/ppt/2702_manual_gest2.ppt> Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018, de 11 de setembro de 1997.** Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional –PROEP. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>> Acesso em: 13.ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1005, de 10 de setembro de 1997.** Institui no âmbito da Setec a Unidade de Coordenação do Programa de Reforma da Educação profissional (Proep). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf> Acesso em: 3 mai.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº9394/96 e no Decreto nº 2.208/97.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2013** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064> Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica** . Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Lei_organica.pdf> Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf> Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998.** Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, implementado sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho – MTb... Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A38CF493C01392681525B103F/Res194.pdf>> Acesso em: 30 mai.2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set, 2006.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez, 2011.

CASSIOLATO, M.M; GARCIA, R. C. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2014.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** Vol.1, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTIONI, R. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr, 2013.

CASTRO, A. T. B. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. **Revista de Políticas Públicas**, v. 17, n. 2, p.362-366, jul./dez, 2013.

CATAPAN, A et al. **Currículo Referência para o sistema e-Tec Brasil.** Florianópolis: NUP/UFSC, 2011. Disponível em <<http://www.etc.ufsc.br/file.php/1/cr/pretextos/1.html>> Acesso em: 12 ago. 2014.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Clavatta, M; Frigotto, G. Apresentação. In: Frigotto, G., Clavatta, M (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, p.11-24, 2006.

Clavatta, M; Ramos, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Os riscos do Pronatec para a Educação Técnica Profissional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011.

CONTEE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011**. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/docs/PRONATEC.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2013.

Costa, R. L. Rede e-Tec Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou Expansão do Neoliberalismo? **Em debate**, Florianópolis, n. 8, p. 90-109, jul./dez, 2012.

Costa, R. L. Rede e-Tec: análise crítica da organização pedagógica. In: II Colóquio Nacional :A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2012, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2012. Disponível em <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo2/Renata%20Luiza%20da%20Costa%20.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2015.

Coutinho, W. C. **Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04**. 158f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

Cury, C.R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

Dantas, Rodrigo. A crise no governo Lula: seus pressupostos e perspectivas históricas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES, n. 32, p. 69- 87, 2004.

Delors, J.et al. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1999.

Deluiz, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

Demó, P. Capitalismo contemporâneo e política social. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 32-45, jan./jul,2005.

Demó, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

Dias, E. F. Traição ou lógica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES, n. 32, p. 9-21, 2004.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Sistema**. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/sistema/>> Acesso em: 20 mar. 2015.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

DORE, R; LUSCHER, A.Z.C. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p. 772-789, set./dez., 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FERREIRA, E. B. **A Educação Profissional no Planejamento Plurianual do Governo FHC**. 307f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago.1997.

FGV, Fundação Getúlio Vargas; Instituto Votorantim. **A Educação Profissional e você no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Disponível em <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm>> Acesso em: 24 jun. 2012.

FIDALGO, F; MACHADO, L. O PLANFOR e a conceituação da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.6, p. 93-109, jul./dez.1999.

FINI, R; HEIJMANS, R; LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA, D. M et al. **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p.235-272, 2013.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 201-220, 2006.

FRAGALE FILHO, R. **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANZOI, N. L; SILVA, C. O. B; COSTA, R. C. D. Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de Políticas Governamentais. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, ANPAE,2013. Recife. **Anais...** Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 25-54, 2006.

FRIGOTTO, G. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n.3, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil Contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005a.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n.3, 2005b.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARRIDO, S. L; SCHLEMMER, E. Reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico para Educação a Distância (online). **TC**, v. 3, p. C1-073, 2006.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4ªed. Riode Janeiro: Record, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Cuadernos Del carcere**. Tomo 2. 2ª ed. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999b.

GRAMSCI, A. **Cuadernos Del carcere**. Tomo 6. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000a.

GROSSI, M.G; GOMES, R.M; NUNES, R.C. Perfil sócio-demográfico dos alunos evadidos do curso técnico a distância em Segurança do Trabalho do Polo Cabo Frio – Instituto Federal Fluminense: Um estudo de caso. In: 19º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, Cabo Frio, abr. 2013. Anais... Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/336.pdf> Acesso em: 4 de mar. 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

IMR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2010)**. Brasil, Ministério da Educação, 2006.

IMR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-2015)**. Brasil, Ministério da Educação, 2012.

IMR. **Estatuto Institucional**. Brasil, 19 jul. 1982.

IMR. **Projeto Básico e-Tec**. Brasil, 2007.

IMR. **Projeto de Implantação de Curso de Educação Profissional de Nível Médio no âmbito do Programa Escola Técnica Aberta Do Brasil – E-Tec Brasil: Curso de Meio Ambiente**. Brasil, 2014.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Brasília, novembro de 2007. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/mapadoemprego.pdf> Acesso em: 25 set. 2013.

JORGE, T. A. S. **Políticas Públicas de Qualificação Profissional no Brasil: Uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ**. 05/08/2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 117f. Belo Horizonte, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. Cortez Editora, 1985.

LAPA, A; PRETTO, N. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, INEP, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.

LAZZARESCHI, N. O apagão de mão de obra no Brasil. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 7, 2010.

LITTO, Fredric M. EaD– Por que não?O retrato frente e verso da EaD no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.108-122, jun. 2009.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.

MACHADO, L. R. S.. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun., 2008.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 45-64, 2013.

MALANCHEN, J. Democracia na sociedade capitalista: qual democracia? In: VII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”(HISTEDBR):O trabalho didático na história da educação, Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/DEMOCRACIA%20NA%20SOCIEDADE%20%20CAPITALISTA%20QUAL%20DEMOCRACIA.pdf> Acesso em:15 abr.2015.

MARTINS, A. S. A relação Estado e sociedade civil no governo Lula. **Universidade e Sociedade, Brasília**, v. 13, n. 32, 2004.

MILITÃO, M. N. S. A. A reforma do ensino técnico. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.1, n.0, p.119-130, jul./dez., 1996.

MILL, D; OLIVEIRA, M. R. G; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: MILL, D; OLIVEIRA, M. R. G; RIBEIRO, L. R. C. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, p. 13-23, 2010.

MILL, D; RIBEIRO, L. R. C; OLIVEIRA, M. R. G. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL,D.; MACIEL, C (orgs). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. Cuiabá: EdUFMT, p. 103-124, 2013.

MILL, D; FIDALGO, F. S. R. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade média. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 75-98, 2007.

MILL, D. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G ; RIBEIRO, L. R. C. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, p.23-40, 2010.

MONACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 507-527, out./dez, 2011.

NAIM, M. **Ascensão e queda do Consenso de Washington: o Consenso de Washington ou a Confusão de Washington?**. Revista Brasileira de Comércio Exterior – RBCE, 2000.

Disponível em

<<http://empreende.org.br/pdf/Estado/O%20consenso%20de%20washington.pdf>> Acesso em: 9 mar.2015.

NOÉ, R. P. T. B. **Aulas práticas em educação online na formação técnica de nível médio: dificuldades e perspectivas**. 136f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, 2011.

NOSELLA, P; BUFFA, E. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, p. 351-368, jul./dez., 2005.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr, 2007.

OLIVEIRA, C. D. **Avaliação do uso das ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em educação à distância: um estudo de caso do e-tec do CEFET-MG**. 111f. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

OLIVEIRA, F. O enigma de Lula: Ruptura ou Continuidade? In: ESTANQUE, E. et AL(orgs). **Mudanças no Trabalho e ação sindical: Brasil e Portugal no contexto da transnacionalização**. Cortez: São Paulo, p.96-102, 2005.

OLIVEIRA, M. R.G; MILL, D; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de educação a distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G ; RIBEIRO, L. R. C. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, p.59-75, 2010.

OLIVEIRA, R. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 2, 2001.

PACHECO, M. M. **Políticas de Educação Profissional: a evasão no Curso Técnico em Secretaria do Programa e-Tec Brasil no Paraná**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**: Programa de Governo 2-002 – Coligação Lula Presidente. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://www.construindounovobrasil.com.br/images/downloads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>> Acesso em 30 jul.2014.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Editora Unisinos, 2003.

POCHMANN, M. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lúcia Maria Vanderlei. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

POCHMANN, M. O fenômeno do desemprego no Brasil: diagnóstico e perspectivas. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). **Reestruturação produtiva, desemprego no Brasil e ética nas relações econômicas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000a.p. 35-108.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000b. v. 1.

POCHMANN, M. **Tecnologia e emprego: algumas evidências sobre o caso brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2004.

PRETI, O. Educação a Distância e Globalização. In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT; Brasília: Plano, 2000, 268p.

PRETI, O. Educação a Distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v,79, n.191, p. 19-30, jan./jul. 1998.

PRETTO, N. L; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010.

RAMOS, M. **A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Temas de ensino médio: formação. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

RAMOS, M. N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Inep, p.283-310, 2006.

RAMOS, M. N. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545- 558, nov. 2007.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n.3, 2005.

SALDANHA, L. L. W. O Pronatec e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In: IX Seminário em Pesquisa da Região Sul - ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012. **Anais...**

Disponível em

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1713/141>> Acesso em: 30 jun. 2013.

SALES, M. V. S; NONATO, E. R.S. Ead e Material Didático: Reflexões sobre Mediação Pedagógica. **IEA Instituto de Estudos Avançados**. Disponível em:< <http://iea.org.br/ead-e-material-didatico-reflexoes-sobre-mediacao-pedagogica>> Acesso em: 13 fev. 2014.

SALES, P.E; OLIVEIRA, M. A. M. **A unidade teoria-prática em uma perspectiva marxista**. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 143-152, 2012.

SANTOS, C. A. **A expansão do ensino superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, J. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Inep, 2006, p.283-310.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100,p.1231-1255, out. 2007a.

SAVIANI, D. O ensino de resultados: Entrevista. **Folha Dirigida**, São Paulo, 26 abr. 2007b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SILVA, M. G. C. N et al. Uma discussão sobre os projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio a distância da Rede e-Tec Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2014, Florianópolis, ago. 2014. **Anais ...** Florianópolis: NUTE - UFSC, 2014, p.1182 - 1197.

SILVA, R. B. **A Educação Técnica Profissional e a Lei do Pronatec**. Democratizar, v. VI,

n. 1, jan./jul. 2012.

SILVA, S.A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2011.

SINGER, A. **Esquerda e direita no eleitorado brasileiro: a identificação ideológica nas disputas presidenciais de 1989 e 1994.** São Paulo: Edusp, 1999.

SOARES, R. D. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. In: GONÇALVES, L. A et al (orgs). **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA JR, J. Tempo Livre. In: FIDALGO, F; MACHADO, L (Orgs). **Dicionário de Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p.325, 2000.

SOUZA, F. R. A. **Avaliação das condições da oferta dos cursos da Rede e-tec Brasil: uma proposta possível.** 136f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SOUZA, R. A; SILVA, M. S. P. Organismos multilaterais e educação a distância. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p.35-47, jan/jun, 2012.

TAROUCO, L. M. R; MOURO, E. L. S; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar**, Curitiba, n.21, p.29-44, 2003.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior** (Tradução e revisão Laura A. Fusaro). Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

WILHELM, E. M. S. ; CARVALHO, H. G. ; PENTEADO, R. F. S. Educação a distância no BRASIL: programas, financiamentos e incentivos. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2012, São Luís. "Histórias, Analíticas e Pensamento Aberto Guias para o Futuro da EaD, 2012. **Anais...** Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/90a.pdf>> Acesso em: 11 abril 2015.

WOOD, E. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. et al. **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas.** CLACSO, 2007. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf> Acesso em: 20 mar. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: O papel da Educação a Distância na expansão da Educação Profissional no Brasil: diretrizes e práticas formativas da formação dos trabalhadores através da Rede e-Tec

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo analisar as políticas de expansão da educação profissional no Brasil e o papel que a educação a distância ocupa nesse contexto, a partir da análise das diretrizes e práticas formativas dos cursos ofertados por meio da rede e-Tec Brasil em uma instituição pública federal.

A sua participação consistirá em responder a **uma entrevista** com questões relativas a seu perfil e suas percepções sobre a Rede e-Tec em sua instituição de ensino. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que tanto a sua identidade quanto a de sua instituição serão omitidas por meio do uso de nomes fictícios. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se ao possível cansaço durante a realização da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra ocasião, de acordo com a sua preferência.

Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a análise/avaliação de políticas públicas de formação de trabalhadores através da Educação a Distância, em especial a Rede e-Tec Brasil. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva dissertação que estará disponível a partir de agosto de 2015.

Em caso de dúvida, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição através dos contatos: Marcela Rosa de Lima Machado (31 8881-2400, marcelarlm@gmail.com),

Fernando Selmar Rocha Fidalgo (31 3409-6160, fernandos@ufmg.br), Eucidio Pimenta Arruda (31 3409-6228, eucidio@gmail.com). Dúvidas referentes à questões éticas poderão ser esclarecidas diretamente com o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone (____) _____, informo que li e entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “O papel da Educação a Distância na expansão da Educação Profissional no Brasil: diretrizes e práticas formativas da formação dos trabalhadores através da Rede e-Tec”, como respondente da entrevista a ser realizada pelos pesquisadores responsáveis.

_____, _____ de _____
 (local) (dia) (mês)

 (Assinatura)

Agradecemos a colaboração.

Marcela Rosa de Lima Machado (Mestranda em Educação)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Orientador)

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda (Co-orientador)

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada: Pedagogo(a)

1 - Sexo: () Feminino () Masculino

2 - Grau de formação: _____

3 - Formação inicial: _____

5 - É servidor público da instituição? () SIM () NÃO

6 - Atua ou já atuou em cursos técnicos presenciais?

() SIM - Há/por quanto tempo? _____

() NÃO

7 – Possui experiência anterior em cursos à distância?

() SIM – Quanto tempo? _____

() NÃO

Questões:

1. Você tem algum conhecimento sobre o e-Tec, programa de cursos técnicos a distância que é desenvolvido aqui no e-tec? Se sim, o que sabe sobre o programa?
2. O que você pensa sobre a implementação da educação a distância para oferta de cursos técnicos aqui essa instituição?
3. Você saberia me dizer um pouco sobre o processo de institucionalização do e-tec nessa instituição? Por que os cursos a distância não foram incorporados no leque de atuação da coordenação pedagógica?

**APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada: Coordenador(a)
Adjunto(a)**

1 - Sexo: () Feminino () Masculino

2 - Grau de formação: _____

3 - Formação inicial: _____

5 - É servidor público da instituição? () SIM () NÃO

Questões:

1. Fale um pouco sobre o processo de implementação do E-TEC NO IMR. Quais os limites e as possibilidades neste processo?
2. Por favor, fale um pouco sobre a organização do e-Tec dentro do IMR. Como é organizado o NEAD – Núcleo de Educação a distância? Quais profissionais estão envolvidos e qual a função de cada um? (professores conteudistas, professores formadores, tutores presenciais e a distancia).
3. Por que os cursos da Rede e-Tec não foram incorporados institucionalmente pelo IMR?
4. Como você vê a questão da qualidade dos cursos à distância? Quais são os elementos que garantem essa qualidade?
5. Para você, qual o papel da Educação a Distância na atual expansão da EPT?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista semiestruturada: Coordenador de Curso**I - Dados sobre o coordenador**

- 1 - Sexo: () Feminino () Masculino
- 2 - Grau de formação: _____
- 3 - Formação inicial: _____
- 4 - Curso técnico em que atua: _____
- 5 - É servidor público da instituição? () SIM () NÃO
- 6 - Atua ou já atuou em cursos técnicos presenciais?
- () SIM - Há/por quanto tempo? _____
- () NÃO
- 7 - Possui experiência anterior em cursos à distância?
- () SIM – Quanto tempo? _____
- () NÃO
- 8 - Recebe bolsa para trabalhar no curso da Rede e-Tec?
- () SIM - Modalidade: _____
- () NÃO
- 9 - O que te atraiu a trabalhar nos cursos técnicos a distância?

II - Gestão institucional e de profissionais envolvidos

1. Fale um pouco sobre o processo de implementação do Curso de Meio Ambiente no âmbito da Rede e-Tec em sua instituição.
2. Existe algum tipo de articulação entre o curso de Meio Ambiente presencial e à distância, na instituição?
3. Gostaria de saber um pouco sobre o processo de seleção de professores e tutores para trabalhar no curso. Como é organizado? Quais os requisitos?

4. Como ocorre o processo de formação de profissionais envolvidos no curso (coordenadores, professores e tutores)?
5. Qual o principal perfil de aluno do curso de Meio Ambiente, em sua opinião?

III - Concepções e práticas pedagógicas dos cursos

1. Descreva o processo de construção do projeto pedagógico do Curso Técnico em que você coordena, no âmbito da Rede e-Tec em sua instituição (quais aspectos foram priorizados, quem participou da construção da proposta, etc.)
2. Existe alguma relação entre os projetos pedagógicos e currículos dos cursos ofertados à distância e presenciais na instituição investigada?
3. Na sua opinião, qual concepção de Educação Profissional tem sido adotada nas práticas pedagógicas dos cursos da Rede e-Tec nessa instituição?

IV – Avaliação do curso

1. Como você avalia a formação propiciada através dos cursos técnicos de nível médio ofertados no âmbito da Rede e-Tec Brasil nessa instituição? (materiais, infraestrutura, Corpo Docente, etc.)
2. Qual perfil de trabalhador você acredita que o curso de Meio Ambiente da Rede e-Tec esteja formando?
3. Ocorre algum equilíbrio entre a formação profissional e a formação humanística dos alunos? de que modo?
4. Em sua opinião, por quais motivos os cursos da Rede e-Tec não irão abrir novas turmas nessa instituição, no presente momento? Há alguma previsão de continuidade no futuro?
5. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens da implementação dos cursos técnicos a distância?

IV – Percepções sobre o papel da educação a distância

1. Para você, qual o papel da educação a distância na atual expansão da Educação Profissional no Brasil?

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista semiestruturada: Professores

I - Dados sobre o docente

- 1 - Sexo: () Feminino () Masculino
- 2 - Grau de formação: _____
- 3 - Formação inicial: _____
- 4 - Curso técnico em que atua: _____
- 5 - É servidor público da instituição? () SIM () NÃO
- 6 - Atua ou já atuou em cursos técnicos presenciais?
() SIM - Há/por quanto tempo? _____
() NÃO
- 7 - Possui experiência anterior em cursos à distância?
() SIM – Quanto tempo? _____
() NÃO
- 8 - Recebe bolsa para trabalhar no curso da Rede e-Tec?
() SIM - Modalidade: _____
() NÃO
- 9 - O que te atraiu a trabalhar nos cursos técnicos a distância?

II - Concepções e práticas pedagógicas dos cursos

1. Como foi o processo de seleção para trabalhar no curso técnico a distância?
2. Você recebeu alguma formação específica para trabalhar nos cursos técnicos a distância?
Se sim, como foi esse processo de formação?
3. Você participou do processo de elaboração do projeto político pedagógico do curso? Se sim, de que forma? Se não, tem algum conhecimento sobre o mesmo?
4. Na sua opinião, os cursos técnicos a distância seguem as mesmas diretrizes dos cursos presenciais?

5. Caso você já tenha trabalhado com cursos técnicos presenciais, ocorreram mudanças em suas práticas pedagógicas na modalidade à distância? Quais?
6. Qual a sua leitura sobre os métodos de ensino e metodologias utilizados nos cursos à distância da rede e-tec?
7. Como você percebe a relação teoria e prática na oferta das disciplinas do curso? Você poderia especificar uma em que ela fosse bastante clara?

III – Avaliação do curso

1. Faça uma avaliação sobre a formação propiciada através dos cursos técnicos de nível médio ofertados no âmbito da Rede e-Tec Brasil na instituição em que você trabalha. (Pontos positivos e negativos)
2. Como você avalia os materiais didáticos impressos e digitais utilizados no curso? Você participou da elaboração desses materiais?
3. Em sua opinião, quais as principais diferenças entre a formação técnica presencial e a formação técnica a distância?
4. Você acredita que os alunos formados através da modalidade EaD estarão tão capacitados e preparados para o mercado de trabalho quanto os alunos formados nos cursos presenciais?
5. Na sua opinião, os saberes não formais dos alunos tem sido demonstrados/reconhecidos no desenvolver dos cursos? De quem forma?
6. Qual perfil de trabalhador você acredita que o curso esteja formando?
7. Você acredita que o curso proporciona uma formação humana, crítica e emancipadora aos alunos? Se sim, de que forma?

IV – Percepções sobre o papel da educação a distância

1. Para você, qual o papel da educação a distância na atual expansão da Educação Profissional no Brasil?