

Deise Kinsk Reis Silva

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: um estudo exploratório da proposta formativa e
da inserção profissional**

Belo Horizonte

2020

Deise Kinsk Reis Silva

Versão final

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: um estudo exploratório da proposta formativa e
da inserção profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Belo Horizonte

2020

S586e Silva, Deise Kinsk Reis, 1988-
Egressos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância [manuscrito]: um estudo exploratório da proposta formativa e da inserção profissional/ Deise Kinsk Reis Silva. - Belo Horizonte, 2020.
168 f., enc., il.
Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Suzana Santos Gomes

1. Educação - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Ensino a distância – Teses . 4. Percepção - Teses. 5. Educação para o trabalho - Teses. 6. Avaliação educacional – Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana Santos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.425

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária: Moema Brandão da Silva CRB6/ 1581



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA DEISE KINSK REIS SILVA

Realizou-se no dia 03 de março de 2020, às 14:00 horas, Sala 4108- Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 242ª defesa de dissertação intitulada *EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA PROPOSTA FORMATIVA E DA INSERÇÃO PROFISSIONAL*, apresentada por DEISE KINSK REIS SILVA, número de registro 2018664756, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora (UFMG), Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ), Profa. Maria José Batista Pinto Flores (UFMG), Profa. Andreia de Assis Ferreira (CP/UFMG).

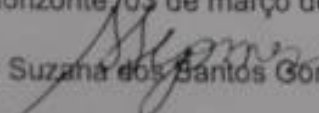
A Comissão considerou a dissertação:

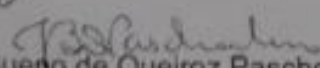
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

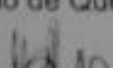
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:


Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 03 de março de 2020.


Profa. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)


Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutora)


Profa. Maria José Batista Pinto Flores (Doutora)


Profa. Andreia de Assis Ferreira (Doutora)

Dedico este trabalho a minha mãe, Aparecida dos Reis Galvão:

*“Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela
Descreve o efeito dela, breve, intenso, imenso
Ao ponto de agradecer até os defeitos dela
Esses dias achei na minha caligrafia tua letra
E as lágrima molha a caneta”.*

Emicida, “Mãe”

AGRADECIMENTOS

A todos os Orixás e à espiritualidade, que me concedem a luz e a cosmovisão necessária para tornar os desafios e as dificuldades um aprendizado essencial da vida.

Ao meu companheiro Tom e à minha filha Lara, pelo apoio e companhia nesta trajetória acadêmica.

À minha família: vó Catarina, mãe Aparecida, irmãos Diane, Ericson e Elton, primos e primas, tios e tias e aos amigos que a tornam maior.

À minha orientadora, Profa. Dra. Suzana Santos Gomes, pela confiança em meu trabalho e pela disponibilidade em me auxiliar em todo percurso de pesquisa.

Ao diretor Prof. Júnio Jaber e sua equipe do IFNMG – Campus Diamantina, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, sempre solícitos e atenciosos.

Aos egressos do Campus Diamantina que aceitaram participar da pesquisa.

Às amigas Deluma, Leila, Monalisa, Ingrid, Anie, Eneida, Aline, Kelly, Izabela, Glayci, Dayse Liz, Tamara, por estarem por perto e incentivarem as minhas buscas. Eu as amo.

Às professoras Andréia Assis, Maria José, Jussara Paschoalino e Inajara de Salles, pelas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de linha, em especial ao Anderson, Tiago, Lorena, Erika, por possibilitarem momentos de risos em meio aos desafios da construção do conhecimento.

Ao Afirmação na Pós, aos seus membros e à coordenadora, Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda, Saravá!

Aos funcionários da FaE/UFMG, pela cooperação constante, e aos demais professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), pelos conhecimentos transmitidos durante minha trajetória acadêmica.

À Escola Estadual Professora Djanira Rodrigues de Oliveira, seus professores e alunos, em especial à sua equipe pedagógica, Rosilene, Hailza, Helenir, José Manuel, e, postumamente, à professora Silvana, que apoiaram meu exercício profissional e acadêmico.

A todos professores e professoras da minha vida, por fazerem parte da minha construção social, profissional e humana.

Aos pobres, pretos e pretas, favelados, trabalhadores deste país, que transitam pela vida e superam suas dificuldades com esforço e felicidades próprias.

A todos que participaram direta ou indiretamente da conclusão deste trabalho.

*“Eles querem que alguém
Que vem de onde nós vem
Seja mais humilde, baixa a cabeça
Nunca revide, finge que esqueceu a coisa toda
Eu quero é que eles se [...]*

*Nunca deu nada pra nós [...]
Nunca lembrou de nós [...]*

*Da lama pra primeira classe, chamem de progresso
Mas não quero só cinco estrelas, eu quero o universo”*

Emicida, “Mandume”

RESUMO

A presente pesquisa investigou as percepções dos egressos da educação profissional técnica de nível médio a distância, acerca da formação recebida e da inserção profissional. O estudo foi realizado no Campus Diamantina do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) com os egressos de três cursos técnicos a distância da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec). Buscou responder a seguinte problemática: *Como os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância, de um instituto federal avaliaram os resultados da formação acadêmica e profissional?* Com base nessa questão, foi necessário aprofundar em estudos sobre educação profissional, Educação a Distância (EaD) e avaliação institucional no campo da educação que contemplaram dos autores Fidalgo e Machado (1999), Belloni (2000, 2005, 2012), Kuenzer (2006, 2007), Frigotto (2007a, 2007b), Gadotti (2010), Valente (2011), Gomes (2014, 2015), Machado (2015), Magrone (2017), Dore, Sales e Silva (2017), Mill (2016, 2018), Freire (2019). O levantamento bibliográfico e documental permitiu identificar conflitos na a permanência e na evasão acadêmica; na dualidade educacional; na expansão da educação profissional por meio da EaD; e na avaliação institucional como melhoria da qualidade da educação. A metodologia adotada envolveu pesquisa exploratória, levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo. Quanto aos procedimentos para coleta de dados foram utilizados o *survey* e a entrevista semiestruturada com os egressos. Os resultados revelaram que os parâmetros para a qualidade da formação recebida, na percepção dos egressos, têm influência direta quanto a sua inserção profissional. Verificou-se baixa inserção profissional na área de formação e as demandas de maior número de aulas práticas. Além disso, os egressos reconhecem a importância do curso na vida profissional e pessoal e o avaliam como uma experiência positiva na trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Egressos. Educação Profissional Técnica. EaD. Avaliação Institucional.

ABSTRACT

The presented study investigated the perceptions of the graduates of technical and professional education at high-school level, about the qualification received and the professional insertion. The study was carried out at the Diamantina Campus of the Federal Institute of Northern Minas Gerais with graduates of three online technical courses from the Open Technical School Network of Brazil (Rede e-Tec). We sought to answer the research question: How do the graduates of online technical courses of a Federal Institute evaluate the results of their academic and professional qualification? Based on this issue, it was necessary to deepen studies on Professional Education, Online Education and Institutional Evaluation in the field of Education, which included the authors Fidalgo (1999), Belloni (2000, 2005, 2012), Kuenzer (2006, 2007), Frigotto (2007, 2007a), Gadotti (2010), Valente (2011), Gomes (2014, 2015), Machado (2015), Magrone (2017), Dore, Sales e Silva (2017), Mill (2016, 2018), Freire (2019). The bibliographical and documentary research allowed the identification of conflicts about academic permanence and evasion; educational duality; the expansion of Professional Education through Online Education; and an institutional evaluation of how to improve the quality of education. The adopted methodology involved exploratory, bibliographic, documentary and field research. As for the procedures for data collection, a survey and a semi-structured interview with the graduates were used. The results revealed that the parameters for the quality of the qualification received, in the perception of graduates, have a direct influence on their professional insertion. There was a low professional insertion rate in the area of qualification and the demand for a greater number of practical classes. And yet, the graduates recognize the importance of the course in professional and personal life, and evaluate it as a positive experience in the academic trajectory.

Palavras-chave: Graduates. Technical and Professional Education. Online Education. Institutional Evaluation

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa da delimitação do município de Diamantina-MG | 30 |
| Figura 2 – Polos do Campus Diamantina em 2015 | 34 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – período versus quantidade de unidades educacionais | 17 |
| Gráfico 2 – Recursos para acesso diário e pessoal | 87 |
| Gráfico 3 – Conceito atribuído aos profissionais que atuaram na formação | 94 |
| Gráfico 4 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores/tutores | 98 |
| Gráfico 5 – Avaliação do espaço físico, em porcentagem (%) | 99 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Avaliações do IFNMG..... | 36 |
| Quadro 2 – Número de egressos do Campus Diamantina..... | 39 |
| Quadro 3 – Retorno do <i>survey on-line</i> | 40 |
| Quadro 4 – Benefícios profissionais que o curso técnico proporcionou | 104 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Retorno dos egressos para participação na entrevista..... | 41 |
| Tabela 2 – Perfil dos egressos | 83 |
| Tabela 3 – Distrito/município de residência..... | 85 |
| Tabela 4 – Localização da residência | 85 |
| Tabela 5 – Renda mensal | 86 |
| Tabela 6 – Oferta, conclusão e evasão dos cursos pesquisados..... | 88 |
| Tabela 7 – Perfil formativo dos egressos | 89 |
| Tabela 8 – Avaliação de participação no curso | 91 |
| Tabela 9 – Avaliação da formação no curso | 92 |
| Tabela 10 – Avaliação da equipe pedagógica e de professores | 93 |
| Tabela 11 – Avaliação dos recursos didáticos | 95 |
| Tabela 12 – Instrumentos e materiais didáticos | 96 |
| Tabela 13 – Formas de organização de estudo | 96 |
| Tabela 14 – Motivação, expectativas e atuação profissional | 100 |
| Tabela 15 – Benefícios profissionais obtidos no curso técnico | 102 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| APL | Arranjos Produtivos, Sociais, Culturais Locais e Regionais |
| BDTD/UFMG | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais |
| BDTD/IBITC | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| CAED/UFMG | Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| COEP/UFMG | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPT | Educação Profissional Técnica |
| EEEP | Escolas Estaduais de Educação Profissional |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FaE/UFMG | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IF | Instituto Federal |
| IRFEPCT | Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| IFNMG | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais |
| IFTM | Instituto Federal do Triângulo Mineiro |
| IFETS | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOODLE | <i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment</i> |
| PAC | Plano de Aceleração do Crescimento |

| | |
|----------------|---|
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PROFUNCIONÁRIO | Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PDI | Projeto de Desenvolvimento Institucional |
| PPCS | Projetos Pedagógicos dos Cursos |
| REDE E-TEC | Rede Escola Técnica Aberta do Brasil |
| SCIELO | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia |
| SAAS | Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos |
| E-TEC BRASIL | Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 | O problema de pesquisa..... | 23 |
| 2.2 | Contexto da pesquisa: caracterização do Campus Diamantina e dos cursos pesquisados..... | 30 |
| 2.3 | Procedimentos para coleta de dados..... | 37 |
| 2.4 | Procedimento para análise dos dados..... | 41 |
| 3 | EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO | 44 |
| 3.1 | Os preceitos da Educação Profissional Técnica no Brasil | 44 |
| 3.2 | A nova classe média brasileira: perfil e contexto | 50 |
| 3.3 | Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec): concepções educacionais para atendimento das necessidades do capital | 57 |
| 4 | AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO A DISTÂNCIA: ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS | 64 |
| 4.1 | Educação a Distância: as abordagens pedagógicas e sua relação com a educação técnica de nível médio..... | 64 |
| 4.2 | Avaliação institucional para a melhoria da qualidade da educação | 71 |
| 4.3 | As contribuições advindas das pesquisas com egressos | 77 |
| 5 | OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFNMG, CAMPUS DIAMANTINA | 83 |
| 5.1 | Perfil socioeconômico dos egressos..... | 83 |
| 5.2 | A percepção dos egressos quanto à formação obtida e aos processos de ensino-aprendizagem | 88 |
| 5.3 | A percepção dos egressos sobre a inserção profissional | 100 |
| 5.4 | Análise dos dados obtidos por meio das entrevistas | 103 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 112 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – Recurso educacional..... | 125 |
| APÊNDICE B – Roteiro do <i>survey</i> dos egressos | 137 |
| APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para egressos | 146 |
| APÊNDICE D – Consolidado das entrevistas com a categorização de análise de dados | 149 |
| APÊNDICE E – Infográficos da pesquisa com egressos de cursos técnicos EaD | 161 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *Egressos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância: um estudo exploratório da proposta formativa e da inserção profissional*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Docência, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade.

O interesse por esse tema originou-se da minha trajetória acadêmica e profissional, de aprofundamentos e colaborações advindas da orientação acadêmica e da formação curricular obrigatória do programa.

Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e possuo, também, formação no curso superior de Tecnologia em Produção Multimídia. Em 2013, conclui a Especialização *Lato Sensu* em Designer Instrucional para Educação a Distância, na modalidade *on-line*, pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Concomitantemente, conclui o Curso de Aperfeiçoamento em EaD ofertado pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais (Caed/UFMG).

Possuo experiência profissional como professora e tutora, designer instrucional e pedagoga. Essas experiências provocaram o surgimento de questões sobre a organização pedagógica, institucional e a qualidade da formação promovida por instituições que ofertam a modalidade de Educação a Distância (EaD) e, principalmente, por observar que, em cursos do ensino profissionalizante médio-técnico na rede pública de um instituto federal, o processo seletivo foi realizado por sorteio, sendo que os recursos didáticos foram idênticos para todos os polos.

Além desses pontos, emergiram questões em torno da educação profissional, como, por exemplo, se as cidades nas quais os cursos foram ofertados eram adequadas às demandas locais. Sobre os aspectos da EaD, as principais questões foram se as teorias pedagógicas favoráveis à modalidade vêm sendo utilizadas para o planejamento e a oferta dos cursos, dentre as quais pode se destacar a aprendizagem autônoma, ativa, contextualizada e colaborativa.

Na revisão da literatura realizada, foram localizados estudos que se articulam com a presente pesquisa. Dentre eles, destacam-se os seguintes autores: Arieira *et al.* (2009), Machado e Velten (2012), Fiuza e Sarriera (2013), Nascimento (2014),

Barros e Neves (2015), Sabbatini (2015), Arruda e Arruda (2015), Laham e Lemes (2016), Afonso e Gonzalez (2016), Dore, Sales e Silva (2017), Nascimento e Oliveira (2017), Costa e Libâneo (2018), Oliveira e Souza e Silva (2019).

Nascimento (2014) investigou a eficácia e a efetividade dos cursos técnicos do Campus Camaçari do Instituto Federal Baiano. A autora ressalta que, em 2009, ainda não existia um sistema de avaliação para a modalidade da educação profissional. Segundo ela, para determinar um indicador de qualidade educacional e da formação recebida, é necessário considerar mais do que o desempenho de alunos.

A dimensão qualitativa que se destaca trata da formação integral para os trabalhadores, que articule o desenvolvimento intelectual, técnico e atitudinal, bem como para o exercício da cidadania e do trabalho. Essa garantia de formação integral está presente na Resolução nº 6 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, verifica-se:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 3).

Com essa diretriz, norteadora dos novos princípios e critérios para a formação técnica de nível médio pelas instituições públicas, como os institutos federais (IFs), é que se vislumbram desafios de se incorporar o desenvolvimento integral humano na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da educação profissional. Logo, aquela também que é ofertada na modalidade EaD.

No estudo de Costa e Libâneo (2018, p. 2) sobre a educação profissional técnica a distância, constatou-se que era visível a expansão da oferta da educação profissional por meio do aumento de matrículas para o estímulo da qualificação das classes mais baixas, em que se inclui o programa Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec). Esse foi incorporado, em 2011, ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Afonso e Gonzalez (2016), a respeito da educação profissional, destacaram o amplo debate sobre a Reforma do Ensino Médio e de outros níveis da educação, que culminou com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014). O PNE previa o cumprimento de 20 metas e estratégias. Para os autores, essa discussão demonstrava desafios tanto para a

garantia de qualidade da educação, quanto para o comprometimento de um plano que atravessasse diferentes gestões e intenções governamentais.

Segundo Oliveira e Souza e Silva (2019), os desafios se espelhavam na ausência de diagnósticos de cada área da educação para o cumprimento das metas e na falta de estratégias que articulassem as novas metas, com programas já existentes, como o Pronatec. Haja vista, as metas e as estratégias relacionadas à educação profissional técnica a distância presentes pretendiam:

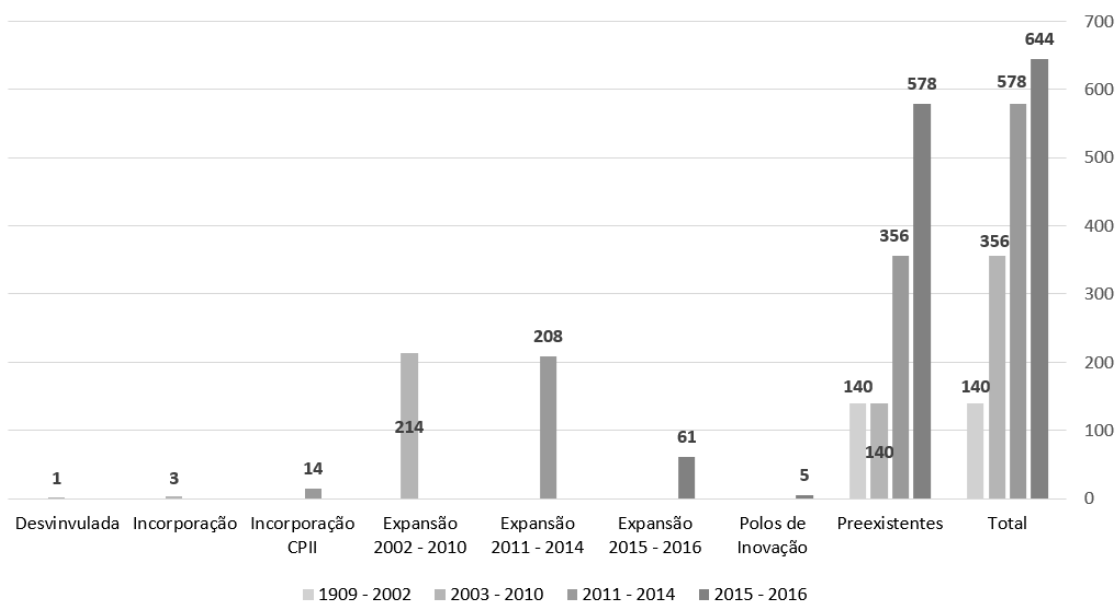
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

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, s.p.).

Verificou-se que a expansão da Educação Profissional Técnica (EPT) que já havia sido iniciada em 2003 foi articulada ao plano da Rede Federal de Ensino Técnico (COSTA; LIBÂNEO, 2018). Na análise das estratégias para o cumprimento das duas metas que se referem à educação profissional técnica de nível médio, constatou-se a demanda pela articulação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a garantia das mesmas. Somada a essa estratégia, o plano previa a articulação da formação básica, a preparação para o trabalho e o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Além das evidências destacadas, a partir de 2007, nos marcos legais, os autores Dore, Sales e Silva (2017) complementam a discussão afirmando que, de 2011 a 2014, houve o registro de inauguração e/ou funcionamento de mais de 500 unidades de ensino voltadas para a educação profissional, o que indica a contínua expansão dessa modalidade no Brasil. No gráfico apresentado a seguir, com fonte de dados da Rede Federal de Ensino Técnico (BRASIL, 2018a), é possível notar o aumento de unidades educacionais voltadas para o desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Esses dados confirmam a contínua expansão da educação profissional, que teve maior crescimento no período de 2003 a 2010, passando de 140 unidades preexistentes para 356 (nesse período também houve a desvinculação de uma unidade e a incorporação de mais três).

Gráfico 1 – Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – período versus quantidade de unidades educacionais



Fonte: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2018b).

Os estudos de Dore, Sales e Silva (2017) trazem outros delineamentos necessários sobre a EPT relacionados à sua expansão. Os autores defendem a promoção de discussões científico-acadêmicas que apresentem “o modelo dualista de escola organizado na sociedade capitalista” (DORE; SALES; SILVA, 2017, p. 3), que problematizem a falta de conciliação entre trabalho e estudo, que estudem os *egressos sobre a trajetória educativa e a inserção no mundo do trabalho* e, por fim, que dimensionem a evasão na formação profissional, que apresenta altas taxas de abandono.

Neste ponto, é difícil de especificar se a expansão contemplava uma formação integral, como se previa na Resolução nº 6 (BRASIL, 2012). Isso porque, como apontam Afonso e Gonzalez (2016), foram poucas as metas e as estratégias para o desenvolvimento da EPT. Além disso, Oliveira, Souza e Silva (2019) ressaltam que, mesmo sendo poucas, o desafio de uma permanente expansão até o fim do próximo decênio era visível que as presentes estratégias não consideraram os resultados ou revisão do antigo PNE (2001-2011).

Sobre as referências que tocam a modalidade de educação a distância, no PNE de 2014, a modalidade aparece como meio estratégico de oferta e de expansão não só de cursos técnicos de nível médio, mas de outros níveis, como o da Educação Superior. Costa e Libâneo (2018) atestam que as tecnologias aparecem como meio propício de expansão educacional quando se trata de atender as necessidades do

mercado de trabalho; estas aparecem como melhor custo-benefício quando se pretende investir na educação integral das classes sociais menos favorecidas. Porém, como contraponto, alertam sobre as fragilidades de se adotar o uso de tecnologias como solução de todos os problemas presentes no âmbito educacional.

Em referência ao PNE de 2001, a EaD apresentava maior visibilidade em sua integração ao ensino, mas é difícil confirmar sem pesquisa prévia. Arruda e Arruda (2015) certificaram uma inferência de 29 vezes do termo “Educação a Distância” para o PNE de 2001. Já no PNE de 2014 analisado para a presente pesquisa, o termo apareceu apenas três vezes. Além disso, os autores evidenciaram um aspecto crítico, dado que a EaD que se apresentava no PNE de 2001 valorizava “os meios e as tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmico e pedagógicos” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324), inferindo assim a qualidade dos cursos ofertados.

Em uma análise sobre a gestão de política pública para a oferta de cursos técnicos profissionalizantes na modalidade EaD, Machado e Velten (2012) afirmam que os IFs nascem como política pública para atender ao que especificam os documentos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b) e do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Lula (2007-2011), e, principalmente, para direcionar suas iniciativas para o desenvolvimento local e regional das cidades e municípios que atendem (BRASIL, 2019). Porém, tal direcionamento apresenta desafios, pois os IFs devem considerar territorialidade, cultura e desenvolvimento dos locais onde se encontram.

Na investigação sobre gestão e implementação da Rede e-Tec entre 2008 e 2010 nos IFs do Sul e do Sudeste de Minas Gerais, com o objetivo de verificar se as necessidades regionais e locais foram consideradas, bem como evitar que as ações educacionais sejam ofertadas de forma fragmentada, aponta que os IFs

[...] precisam estar atentos às conexões entre lugares e sujeitos sociais, à dinâmica da construção social do seu território de abrangência, às ações de mobilização da sociedade com vistas à construção de parcerias e compromissos comuns [...] (MACHADO; VELTEN, 2012, p. 380-381).

Nascimento e Oliveira (2017) apresentam um estudo realizado na Rede e-Tec e uma perspectiva da educação profissionalizante no Brasil. Os autores tiveram o interesse investigativo de entender as principais dificuldades dos estudantes em realizar uma disciplina na modalidade EaD no Curso Técnico de Guia de Turismo. As hipóteses levantadas pelas autoras referentes à não participação ou realização de

tarefas *on-line* delimitaram a “falta de tempo, o não-acesso ao computador com internet, não saber manusear a plataforma ou as atividades eram desinteressantes” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017, p. 257).

Sobre os aspectos da aprendizagem, houve indícios de que os questionários foram as atividades que mais estimularam a aprendizagem na disciplina. Nascimento e Oliveira (2017) concluem que houve desafios para conseguir especificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, pois entendem que os relatos se concentravam nos fatores tempo, compromisso e importância de uma qualificação profissional.

Já Laham e Lemes (2016), ao evidenciarem em sua pesquisa um público predominante feminino, a gestão do tempo para conciliar demandas do lar, do trabalho e do campo acadêmico é dada como um desafio. Por esse motivo, a modalidade foi avaliada como uma oportunidade ímpar para se obter uma formação profissional. Ao mesmo tempo, apresentava desafios quanto ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes para se estudar na EaD, já que foi evidenciado um equívoco quanto à dimensão “tempo” em cursos nesta modalidade.

No estudo de Sabbatini (2015), realizou-se a revisão da literatura sem apresentar os apontamentos dos discentes, mas enfatizarem-se as contribuições das práticas dialógicas para maior autonomia discente, bem como as estratégias da aprendizagem participativa na EaD. Para o autor, há nessa modalidade novas características de aprendizagem “marcada pela interatividade, abertura, participação, colaboração e diálogo” (SABBATINI, 2015, p. 82). E um dos vieses de superação da educação tradicional na EaD é proposto por meio da aprendizagem participativa.

Fiuzza e Sarriera (2013) enfatizaram em estudo da Educação Superior os motivos de adesão e de permanência de alunos para um curso na modalidade EaD. Os autores, por meio dos dados enviados pelos alunos, categorizaram e dimensionaram os fatores que contribuem para a permanência em um curso nessa modalidade.

Para a permanência, apresentam-se as três dimensões: as questões pessoais (endógenas), as questões acadêmicas (exógenas) e as questões contextuais (que envolvem tanto o aluno quanto o curso). Para os autores supracitados, a exploração dessas dimensões abre caminhos para melhor entendimento das características específicas da EaD e das questões pessoais dos alunos, como categorizado em

motivação/incentivos, afetividade/sentimentos, persistência/ desempenho pessoal (FIUZA; SARRIERA, 2013).

Quanto aos aspectos das pesquisas que evidenciaram as experiências, as vantagens e as limitações apresentadas pelos alunos sobre a EaD, os dados revelam que, além de avaliarem seus processos de ensino-aprendizagem¹, os alunos indicaram as competências e as habilidades destinadas aos estudos na modalidade. Entre elas, Barros e Neves (2015) constataram que, para os alunos, a locomoção até os polos de apoio presencial e o acesso à informática são desafios a serem superados, ao mesmo tempo que estudar na modalidade apresenta as vantagens de poder acessar de diferentes lugares e de fornecer condições “para o exercício efetivo da prática profissional e o consequente ingresso no mercado de trabalho” (BARROS; NEVES, 2015, p. 75).

Somado a isso, Arieira *et al.* (2009) revelaram uma trajetória acadêmica menor na EaD e a predominante trajetória histórica com o ensino tradicional de modo presencial em alunos que ingressam nessa modalidade. Pontuaram, entre as funções da EaD, a possibilidade de complementar a educação tradicional por meio do atendimento das subjetividades, bem como de proporcionar o acesso à educação a classes historicamente excluídas pelo modelo tradicional de educação.

Os estudos revelaram que, na maioria das pesquisas, na percepção dos alunos, as experiências bem-sucedidas com a modalidade EaD envolvem os seguintes fatores: flexibilidade, gratuidade, logística, acessibilidade, possibilidade de conciliar outros afazeres com os estudos (administração do tempo) e de inserção no mercado de trabalho. O levantamento também permitiu identificar críticas dos alunos com relação a visões preconceituosas sobre a modalidade EaD, muitas vezes avaliada como inferior, menos valorizada e, portanto, questionada por eles sobre sua validade no mercado de trabalho.

Diante do exposto, a avaliação de egressos tornou-se pertinente para investigar como apreciam sua formação acadêmica e profissional. Para a investigação, constituiu-se a presente dissertação de quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta a metodologia adotada no estudo, bem como a contextualização do campo de pesquisa, localizado

¹ Para Kubo e Botomé (2001), o termo “ensino-aprendizagem” (conectados por um hífen) seria o mais adequado quando se pretende referir-se à atividade humana do professor e sua relação com a aprendizagem do aluno. Para os autores, ensinar e aprender são dois eventos que estão relacionados e são interdependentes.

no município de Diamantina. Essa contextualização é necessária para o entendimento das características do desenvolvimento educacional e profissional do município e grande região em que os egressos residem.

Ainda, esse capítulo apresenta a metodologia da pesquisa exploratória, sendo o *survey* e a entrevista semiestruturada os procedimentos de coleta de dados, além do problema de pesquisa, que buscou responder à seguinte questão: *Como os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância de um instituto federal avaliam os resultados da formação acadêmica e profissional?*

O Capítulo 2 apresenta o aprofundamento do campo teórico sobre a expansão da educação profissional. O levantamento evidenciou as influências do desenvolvimento industrial e tecnológico nas concepções educacionais, a dualidade educacional, a predominância financeira como direcionadora da formação para o trabalho e a discussão sobre classes sociais.

No Capítulo 3, apresentaram-se as discussões acerca da avaliação institucional e os egressos da educação profissional da EaD, sendo passível de se compreender as finalidades de uma avaliação no campo educacional, suas concepções e critérios de análise. Ainda nesse campo teórico, foi possível dissertar sobre os parâmetros que definem a qualidade na formação, sobretudo em uma formação educacional em prol da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

O Capítulo 4 apresenta e analisa os dados levantados junto aos egressos de três cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, ofertados na modalidade a distância. Os dados analisados consideraram o levantamento teórico, os dados coletados no *survey* e as entrevistas gravadas *in loco*, em Diamantina, e transcritas. Os exames foram obtidos por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). Os dados levantados abrangeram o perfil socioeconômico e a percepção quanto à formação obtida e à inserção profissional.

Ainda neste estudo, será apresentado o recurso educacional com foco na intervenção pedagógica direcionada para uma sensibilização de toda a comunidade acadêmica, no sentido de propor discussões em torno da sua realidade social, profissional e humana. Principalmente que abordem a avaliação institucional, a avaliação de egressos, os paradigmas da educação profissional e da EaD. Por fim, traz as considerações finais.

Espera-se que esta dissertação possa colaborar com os subsídios que compõem a avaliação institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

(IFNMG), Campus Diamantina, com a compreensão da realidade dos seus egressos e com a revisão de melhorias em seu projeto pedagógico.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pretende-se, neste capítulo, apresentar o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa. Serão descritos os procedimentos, os instrumentos, a caracterização, bem como a problemática e os objetivos que foram atingidos. A partir da experiência profissional, da expansão da Educação Profissional Técnica (EPT) por meio da Educação a Distância (EaD) e da revisão bibliográfica, surgem problemáticas de pesquisas inquietantes para a investigação acadêmica. Por intermédio da percepção dos egressos, foi investigada a formação recebida, bem como a inserção profissional no mercado de trabalho.

Neste estudo, foram traçados objetivos que, além de determinarem os métodos investigativos, estruturam-se como um recurso educacional à proposta de intervenção pedagógica que poderá ser adotada como subsídio para o instituto federal pesquisado em seu projeto de avaliação institucional. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram o *survey* e a entrevista semiestruturada. Este estudo tem como fundamentos a pesquisa exploratória e a análise de conteúdo de Bardin (2016).

2.1 O problema de pesquisa

No contexto da educação profissional técnica de nível médio, é notória a sua expansão por meio da Educação a Distância (EaD), como também o atendimento de municípios brasileiros, antes pouco contemplados. Essa notoriedade pode ser observada no marco legal do Decreto nº 6.301, que criou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), “com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2007a).

No ano seguinte ao decreto, foi instituída nova legislação que também pode ser considerada uma contribuição para a expansão da EPT/EaD. A Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) e deu outras providências. Nessa lei não há muitos esclarecimentos quanto à atuação dos IFETS na EaD, mas o Decreto nº 6.301 (BRASIL, 2007a), vigente para os institutos, já concedia autonomia para atuação nessa modalidade, inclusive aos criados pela referida lei.

Três anos depois, houve a revogação do Decreto nº 6.301 e a publicação do Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011a), que instituiu a Rede e-Tec Brasil mantendo a finalidade de desenvolver a EPT na EaD. Sobre essa questão, Machado (2015) faz ampla comparação entre os decretos, constatando que essa revogação transformou a proposta de sistema em rede. Entre outras características, a Rede e-Tec passa a integrar a Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (Setec/MEC), configurando-se “como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, ofertada na modalidade a distância” (MACHADO, 2015, p. 96).

No âmbito acadêmico, é verificada a EaD como campo propício para a expansão da EPT. Machado, Fidalgo e Arruda (2018), por meio de pesquisa que trata do papel da EaD nas políticas de expansão da educação profissional, evidenciam:

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 (MACHADO; FIDALGO; ARRUDA, 2018, s.p.).

Consonante a esses apontamentos, procurou-se neste estudo responder a seguinte questão: *Como os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância de um instituto federal avaliam os resultados da formação acadêmica e profissional?* Essa problemática central provocou o surgimento de outras questões que demandam aprofundamento de análise científica, sendo algumas delas: “Como os alunos percebem a modalidade a distância?”, “Quais perfis profissionais têm se constituído por tais cursos?”, “O município de oferta tem absorvido a mão de obra capacitada?” e “Como os egressos avaliam a formação recebida?”.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral investigar os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino-aprendizagem, inserção profissional, impacto socioeconômico e mercado de trabalho. E os objetivos específicos são:

- conhecer e analisar os cursos técnicos ofertados a distância pela rede de ensino tecnológica, identificando os princípios pedagógicos;
- mapear e analisar os índices de evasão e de aprovação nos cursos técnicos EaD a partir da comparação dos dados obtidos entre o número de ingressantes e o número de concluintes;

- identificar e analisar, por meio da coleta de informações em *survey on-line* e entrevistas, a percepção dos egressos sobre a formação obtida no curso técnico EaD, como também de dados sobre inserção no mercado de trabalho;
- desenvolver uma infografia que auxilie a compreensão dos dados levantados na pesquisa e que possa compor o processo de avaliação institucional;
- disponibilizar o instrumento de pesquisa *survey on-line*, a fim de subsidiar a instituição em seu projeto de avaliação institucional.

Quanto ao referencial teórico, destacam-se as contribuições do pensamento freiriano que definem uma educação formadora, centrada nos alunos (educandos) e que crie possibilidades para a construção do pensamento crítico, o qual seja capaz de confrontar a ideologia predatória do neoliberalismo. Os argumentos traçados por Freire (2019, p. 15) são em prol de uma “prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos”.

O autor apresenta em seus ideais a constituição de uma prática educativa centrada nos alunos, sendo necessário transpor as necessidades objetivas e considerar também as subjetivas em um ideal de educação que não se limita ao educar. A prática educativo-progressista é fundamentada no conceito de *ética universal do ser humano*, apontada por Freire (2019, p. 17) como uma ética que se opõe à ética “do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” e que “condena a exploração da força de trabalho do ser humano”.

Nesse ponto, o autor reforça a necessidade de um delineamento ético que componha as práticas formadoras, selecionando ainda um viés crítico ao sistema econômico capitalista, pois este se centra no lucro. A ética universal do ser humano, por outro lado, volta-se para a natureza humana, tornando possível

[...] reconhecer a própria presença humana no mundo, como algo original e singular [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2019, p. 20).

O autor traz com tais apontamentos a percepção da própria existência humana, no sentido dela ser condicionada e não determinada. O condicionamento que existe pode ser analisado por diversas perspectivas, como a da genética, a da cultural, a social e assim por diante. Porém, a sua constituição ética é que permitirá o horizonte crítico do sujeito frente a si mesmo e ao mundo.

Pensar a pesquisa – que focalizou ex-alunos de uma instituição educacional e não de alunos em processo formativo – debruçada na educação freiriana é considerar uma exploração em torno da formação integral dos sujeitos. É pensar o passado, a formação recebida e se ela levou em conta a educação como processo formativo e integral do ser humano. Assim, são considerados os apontamentos feitos pelos egressos e sua percepção acerca do processo formativo.

Entendidos os princípios de educação delineada, avança-se nos aprofundamentos necessários em algumas categorias teóricas que justificaram a constituição da pesquisa. Entre elas, temos as categorias: *percepção*, *evasão* e *egressos*.

A categoria *percepção* compõe o viés analítico da pesquisa, focado na análise da percepção dos egressos do Campus Diamantina do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Sobre essa categoria, destacam-se, primeiramente, os autores Bacha, Strehlau e Romano (2006), que desenvolveram uma revisão bibliográfica acerca do conceito da percepção em estudos filosóficos, psicológicos, semióticos e fenomenológicos. Os autores identificaram como o termo vem sendo utilizado em pesquisas acadêmicas, sobretudo com o significado de captar atitudes e opiniões dos sujeitos de pesquisa.

No estudo do conceito da percepção na perspectiva filosófica, os autores supracitados incluem Chauí (2000), porém optaram por não abordarem o que a filósofa define como *campo perceptivo*. Em suas palavras, explicam

[...] que se trata de uma relação complexa entre o corpo-sujeito e os corpos-objetos num campo de significações visuais, tácteis, olfativas, gustativas, sonoras, motrizes, espaciais, temporais e linguísticas. A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valorização do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo (CHAUI, 2000, p. 154).

A autora sugere, por meio de tais apontamentos, que é adequado considerar o campo perceptivo para indicar uma interpretação ampla que se estabelece entre o mundo, o corpo e os sentidos. Contribui, assim, para remover a simplicidade de análise apenas no constructo percepção, ou seja, a percepção é englobada pelo campo perceptivo e é uma *relação* do sujeito com o mundo exterior. Isso não se reduz a estímulos físicos nem à interpretação dita pelo sujeito, pois a

[...] percepção envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. [...] isto é, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função (CHAUI, 2000, p. 155).

O que se entende em tal apontamento é que deve ser considerado o contexto de desenvolvimento social dos sujeitos, uma vez que esse integra a forma de reconhecimento humano do mundo e sua significação. O campo perceptivo descrito pela autora é útil ao presente estudo, pois considera que a percepção se realiza no campo da relação do sujeito com o mundo. Leva em conta ainda os significados e valores do mundo percebido ligados aos sujeitos. A percepção que na pesquisa se apresenta trata da relação entre os egressos com a formação recebida e o mundo do trabalho no município que receberam a formação ou residem. Somam-se a essa percepção os dados contidos no perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa.

Outra categoria justificadora do aprofundamento de pesquisa trata da categoria *evasão*. Nesse sentido, *evasão* escolar pode ser entendida como

[...] sinônimo de abandono escolar [...] situação que configura como desperdício econômico, social e acadêmico. A *evasão* escolar significa a desistência dos estudos por qualquer motivo, exceto sua conclusão. É um fenômeno complexo, associado à não concretização de expectativas de indivíduos. É resultado de múltiplas causas vinculadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (FRITSCH, 2017, p. 84).

Fritsch (2017) revela que a *evasão* é uma forma de abandono escolar e traz prejuízos sociais e econômicos para os próprios evadidos, que têm suas expectativas frustradas. Considerou-se relevante pontuar tal definição na presente pesquisa, para estabelecer a diferenciação eminente entre o aluno evadido e o aluno egresso. Ambos são ex-alunos de instituições educacionais, sendo o aluno evadido aquele que, de alguma forma, não obteve a conclusão do seu processo formativo e o egresso é considerado aquele que concluiu o curso e obteve diploma.

Ressalta-se que muitos estudos sobre a modalidade EaD e sobre a EPT apresentam preocupação com *evasão* dos alunos. Nesse sentido, Souza (2009), Gnecco (2012), Villas Boas (2015), Radin (2015), Jardim (2015) e Portal (2016) indicam fatores que devem ser considerados para evitar a *evasão*, sendo: pensar nas ferramentas de interação entre professor e aluno bem como na qualidade das

interações, considerar o perfil sociocultural do aluno e sua adaptação à modalidade EaD e revisar a organização pedagógica e institucional de oferta de cursos EaD.

Do ponto de vista da EPT presencial, Fritsch (2017) identifica que os motivos da evasão são constituídos por fatores e variáveis associados à responsabilidade de estudantes, famílias e professores e relacionados às instituições, à comunidade local, ao Estado, aos governos e às políticas públicas. O grande destaque em seus estudos é o equívoco de se tentar localizar um culpado para tal fenômeno, entendendo, ainda, que são analisadas apenas as dimensões visíveis. As invisíveis – que estão vinculadas à relação trabalho e educação, mundo do trabalho (neoliberal), realidades sociais, exigências profissionais e de qualificação – não são analisadas. Para a autora, são justamente as dimensões invisíveis que reproduzem uma pedagogia desumanizadora, sendo a raiz do fenômeno evasão e distanciamento do direito à empregabilidade e à formação integral dos estudantes.

Ainda sobre a evasão, Machado (2015) analisou a implantação da Rede e-Tec em uma instituição pública e apontou diversos problemas intrainstitucionais associados aos impactos da evasão na EaD. Entre eles, estão a desconsideração da perspectiva humanística na grade curricular de oferta de curso e a transposição das práticas presenciais para a EaD. A autora ainda aponta que a capacitação da equipe multidisciplinar, a regulamentação da carreira do docente virtual, a composição de uma coordenação geral que articule o ensino presencial e a distância de um mesmo curso e, por fim, a integração de atividades voltadas para os discentes são elementos que devem ser atendidos para que a qualidade nos cursos técnicos a distância seja alcançada e, assim, reduzir a evasão.

Para complementar os apontamentos sobre a evasão presentes nas pesquisas acadêmicas, surgem os motivos que colaboram para a permanência e possível conclusão do processo formativo, o que vai resultar no aluno egresso. Um dos fatores de permanência explorados por Machado e Velten (2012) analisa a cultura e a realidade socioeconômica nos locais de atuação dos IFETS, sendo que, para a proposta de um curso,

[...] a oferta deve se referenciar em dados atualizados sobre as atividades produtivas existentes no local ou região, nas tendências observadas no mundo do trabalho, nos recursos existentes no território, nos programas e projetos educacionais em andamento previstos para serem oferecidos e nas características sociodemográficas, culturais e educacionais da população atendida (MACHADO; VELTEN, 2012, p. 384).

Verificou-se que essa reflexão destaca a importância de se conhecer a região de atuação da instituição educacional de forma global, identificando as condições de desenvolvimento econômico, as oportunidades de trabalho, as opções de formação educacional e a população que a compõe. Para as autoras, esse atendimento territorial será umas das contribuições para a organização de propostas educacionais dos IFETS que estejam consonantes ao objetivo central da Rede e-Tec, qual seja, ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país.

Sobre as variáveis de maior relevância para a permanência dos estudantes em um curso EaD, Kohls e Martins (2017) tiveram suas hipóteses corroboradas em pesquisa por dois fatores, sendo o primeiro referente à dedicação do estudante e o segundo, à qualidade do curso. Os autores constataram que, entre os diversos fatores de permanência do estudante em um curso, é fundamental o empenho dos estudantes, a dedicação às leituras, a realização e entrega das tarefas, a participação nas discussões, e assim por diante. Outro fator de permanência correspondente à qualidade do curso estaria ligado aos “elementos multimídia como subsídio para apreensão dos conteúdos, a quantidade de atividades e discussões promovidas durante o curso” (KOHLS; MARTINS, 2017, p. 319).

Sobre a permanência dos alunos, Sabbatini (2015) reconhece na EaD as possibilidades de rompimento das práticas bancárias e tecnicistas, dando a vez para uma educação “marcada pela interatividade, abertura, participação, colaboração e diálogo características da cultura digital” (SABBATINI, 2015, p. 82). Porém, reforça a crítica ao perfil dos alunos que chegam aos cursos de EaD marcados em sua trajetória de educação por memorização, repetição e padronização. Ou seja, há a necessidade de se desenvolver um perfil de aluno para se estudar EaD. Em apoio ao desenvolvimento de habilidades para a EaD, o autor destaca:

Como visto, a concepção de aprendizagem participativa, quando aplicada à modalidade de educação a distância, pressupõe em primeiro lugar a assunção de que as habilidades de interação, discussão e participação não podem ser concebidas como preexistentes; pelo contrário, devem ser desenvolvidas junto aos estudantes de forma gradual (SABBATINI, 2015, p. 94).

Com base no levantamento apresentado, foi possível identificar a contribuição de diversas pesquisas que tratam da percepção, dos egressos, da evasão e da permanência educacional com relação à EPT na EaD. Neste estudo, são articulados

cursos de bacharelado e licenciatura da Educação Superior de Tecnologia e cursos de pós-graduação. Como instituição de ensino, o IF ainda desenvolve programas de extensão e divulgação do conhecimento científico e promove a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo (IFNMG, 2013). Em 2018, o IFNMG atendia pouco mais de 17 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação, formação continuada e nos cursos técnicos. Sobre os cursos técnicos em 2018, presencial e EaD, o IFNMG, com sede em Montes Claros, apresentou o total de 7.351 alunos matriculados, divididos em seus 11 *campi*.

Sobre os aspectos pedagógicos do PDI, o IFNMG propõe um rompimento com os paradigmas do ensino tradicional, pois compreende o aluno como sujeito ativo em que o papel do ensino seja “contribuir para a formação crítica, transformadora e cidadã” (IFNMG, 2013, p. 206). Sua proposta de ensino propunha contemplar “fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais, visando à formação de um profissional capaz de tomar decisões e resolver problemas, alicerçado nos princípios éticos comprometidos com a transformação e a justiça social” (IFNMG, 2013, p. 71). E ainda, por se tratar de uma instituição pública, seus princípios estão associados à democratização da sociedade, em que a educação pública deve atuar na luta pela igualdade de direitos.

Antes de aprofundar sobre o funcionamento do Campus Diamantina – *campus* pesquisado –, cabe esclarecer as nomenclaturas de “câmpus”, *campus*, Campus Avançado, *campi*, polo e as corretas designações que compõe as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IRFEPCT). Câmpus é a forma aportuguesada do termo em latim *campus*, e pode ser utilizada no singular e no plural. No latim, *campus* indica o singular e *campi* o plural. Os três termos são definições de “área que compreende local, uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou investigação científica ou tecnológica” (BRASIL, 2015), bem como destinado ao “exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial” (BRASIL, 2013, p. 10).

Já o Campus Avançado é vinculado a um *campus* ou a uma reitoria, com o intuito de desenvolver atividades de ensino e extensão por meio de oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. A Portaria nº 1.291 (BRASIL, 2013) também traz a definição de polo de EaD para a organização dos IFs e complementa que podem ser criados com órgãos da administração pública, e que não

é necessária a autorização do ministro de Estado de Educação, apenas autorização do Conselho Superior da Instituição. O Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011a) formaliza o sistema de polos de apoio presencial, os quais devem possuir “espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos”.

Sobre o funcionamento do Campus Diamantina, segundo informativo publicado pelo IF (IFNMG, 2018), em 2014, houve audiência pública com a sociedade civil referente aos cursos que deveriam ser implementados. Em 2015, houve a oferta de seu primeiro curso técnico na modalidade presencial, disponibilizando, por meio do Edital nº 27, de 23 de fevereiro de 2015, 30 vagas para o curso noturno de Técnico em Informática. Após essa experiência, em 2016 iniciaram-se as obras para que o Campus Diamantina tivesse sua sede própria no município de Diamantina. Os dados do informativo atestam, ainda, que, em dezembro de 2018, o Campus Diamantina, já com sede própria de 42 hectares e área construída de 2.800 m², possuía infraestrutura de 7 laboratórios, biblioteca, 5 salas de aula e 233 alunos matriculados.

Para esta pesquisa, foi selecionado o Edital nº 215, de 21 de setembro de 2015 (IFNMG, 2015), que corresponde ao primeiro processo seletivo do IFNMG e ao primeiro do Campus Diamantina para cursos técnicos a distância de nível médio nas modalidades subsequentes (oferecidas para quem concluiu o Ensino Médio) e concomitantes (oferecidas a quem já tenha cursado o primeiro ano do Ensino Médio), pela Rede e-Tec Brasil.

O processo seletivo desse edital optou por classificar seus candidatos por meio da avaliação curricular do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, calculando-se a média aritmética de cada ano do Ensino Médio. Destaca-se ainda que o processo reservou 50% de suas vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, com base em sua declaração de renda familiar, e que se declarassem pretos, pardos ou indígenas. As demais vagas foram para a livre concorrência.

Foram selecionados, para este estudo, egressos de três cursos técnicos do Campus Diamantina: Administração, Informática para a Internet e Secretariado. A escolha de aprofundamento nesses cursos ocorreu com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016), que apontou que egressos de tais cursos, considerando a representação territorial do município, podem atuar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, na indústria e no comércio, além da própria

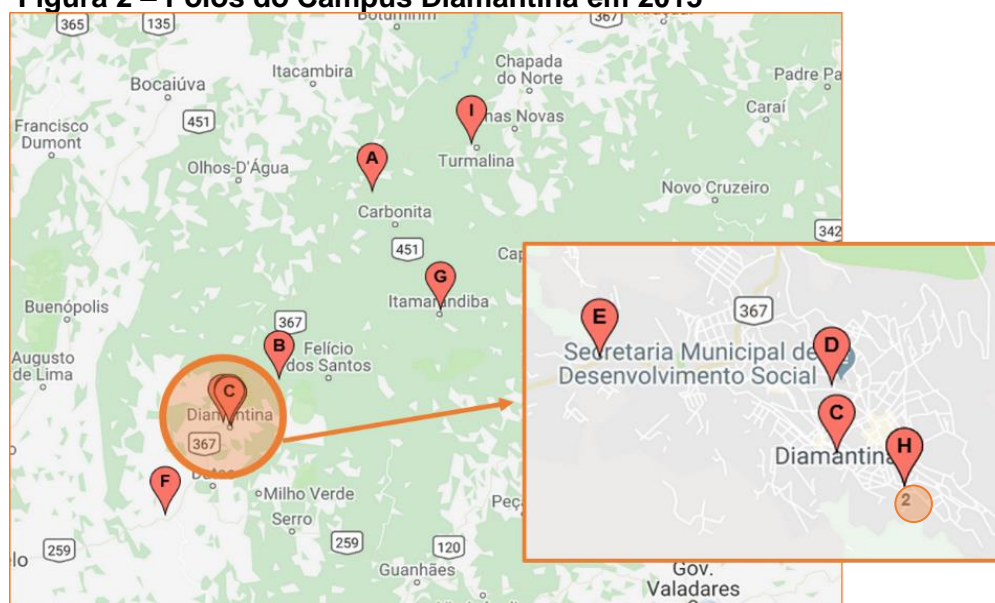
oferta de prestação autônoma de serviços. Ou seja, são cursos que preveem um grande campo de atuação, viáveis para o desenvolvimento municipal.

Segundo os documentos que trazem o planejamento pedagógico dos cursos pesquisados no IFNMG (IFNMG, 2014a; 2014b; 2014c), incluindo o Campus Diamantina, o interesse de se implantarem tais cursos surge com base no compromisso institucional de capacitar, qualificar e desenvolver recursos humanos nas diversas áreas profissionais em consonância com a auscultação dos arranjos produtivos locais do estado de Minas Gerais. O documento ainda justifica que o curso visa ao crescimento dos setores de comércio, produção, serviços em geral e às transformações da economia mundial, o que gera uma busca de profissionais qualificados.

Em relação aos três cursos, o Edital nº 215/2015 de entrada previa para o Campus Diamantina a oferta de vagas em seus 10 polos de atendimento presencial. Na figura a seguir é possível ver a área de atuação do *campus*, distribuído nos municípios onde os polos estavam localizados³. Após a seleção por esse edital, a instituição realizou, por meio de chamada pública, uma convocação respeitando os termos do referido edital para o preenchimento das vagas remanescentes. Foi observada a necessidade de preenchimento de 25 vagas no curso de Administração e 22 vagas do curso de Informática, que são dois dos três cursos de egressos que serão investigados nesta pesquisa.

³ Em 2019, o *campus* atuava em cinco polos, sendo os sinalizados com asteriscos na legenda os que foram desativados (IFNMG, 2019).

Figura 2 – Polos do Campus Diamantina em 2015



| Legenda | Nome do polo | Legenda | Nome do polo |
|---------|--|---------|-----------------------------|
| A | Polo Carbonita | F | Polo Gouveia* |
| B | Polo Couto Magalhães de Minas ⁸ | G | Polo Itamarandiba |
| C | Polo Datas* | H | Polo Presidente Kubistchek* |
| D | Polo Diamantina (Sede) | I | Polo Turmalina |
| E | Polo Diamantina (Avançado) | 2 | Polo José Raydan* |

Fonte: Dados da pesquisa (2019). * Sinaliza os polos que foram desativados.

A oferta teve 560 vagas para processo seletivo nos cursos técnicos com modalidade a distância. As especificidades iniciais da organização pedagógica são: duração do curso compreende o período de dois anos, opção entre curso subsequente ou concomitante e limite de 40 vagas por polo de apoio presencial.

O curso técnico em Administração abriu seleção de alunos em oito polos (320 vagas): Carbonita, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina – Polo Sede, Gouveia, Itamarandiba, Presidente Kubistchek e Turmalina. Já o curso técnico em Informática para Internet abriu seleção em dois polos (80 vagas): Datas e Diamantina – Polo Sede. Por fim, o curso técnico em Secretariado abriu seleção em quatro polos (160 vagas): Carbonita, Gouveia, Turmalina e José Raydan.

Além dessas características, o plano dos cursos (IFNMG, 2014a; 2014b; 2014c) previa sua organização em quatro módulos de estudo, sendo o primeiro destinado à preparação dos alunos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os AVAs, são sistemas digitais desenvolvidos para mediar as interações entre os sujeitos da educação. Para Mill (2018), trata-se de um artefato presente nos processos educativos *on-line* e que possibilita o fomento de conhecimentos e a troca de informações e experiências em prol da aprendizagem.

Dentro da organização modular, os planos dos cursos previam: estudos individuais, destinados ao desenvolvimento de habilidades de gestão e organização do tempo de estudo e à autonomia no processo de aprendizagem; grupos de trabalho, que promoviam encontros entre os próprios alunos para realização de atividades coletivas e autoinstrucionais; e encontros presenciais coordenados pelo tutor presencial, sendo o momento de socialização das atividades entre os estudantes, da exposição de videoaulas, da avaliação dos conhecimentos ao longo do estudo e da autoavaliação (como processo de reflexão da própria aprendizagem).

Dentro da estrutura curricular obrigatória, foram previstas 300 horas de Prática Profissional Obrigatória. Segundo o plano de curso,

Entende-se por prática profissional as atividades voltadas para o aprimoramento da formação profissional do cursista, mediante a aplicação prática dos conhecimentos teóricos estudados no curso, tais como atividades práticas, visitas técnicas, pesquisas de campo, análise de situações problema, elaboração e execução de projetos, dentre outras (IFNMG, 2014c, p. 40).

A Prática Profissional Obrigatória é diferente de estágio curricular. O estágio, segundo o que consta no IFNMG (2014a), é uma atividade formativa que não prevê obrigatoriedade. É, porém, uma atividade a ser incentivada para que o aluno tenha vivência e enriquecimento da aprendizagem dos estudantes.

Sobre o material didático, os planos previam videoaulas e materiais que seriam disponibilizados na forma impressa e eletrônica. Não é especificado se são apostilas, livros, revistas e afins, porém é dito que poderá ser utilizado o material já existente no Portal da Rede e-Tec⁴, ou ainda elaborado outro material, a fim de atender às especificidades de cada região.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os mesmos planos de curso focavam as competências de perfil de conclusão do curso de forma sistemática, considerando as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Foi feita uma distribuição de 100 pontos, sendo que seria necessário ao estudante obter 70% desse valor para sua aprovação final. Ainda sobre a avaliação somativa, o módulo introdutório está isento de avaliação,

⁴ Foi localizado no atual Portal da Rede e-Tec o acesso para “Materiais Pedagógicos”, em que há a existência de alguns materiais de referência para utilização em cursos e demandas educacionais da Rede. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil/rede-e-tec-brasil-materiais-pedagogicos>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

porém é necessário que o estudante tenha cumprido 75% da sua carga horária como pré-requisito de continuidade no curso.

Cabe ressaltar a distribuição de pontos, como indica o Quadro 1, em que consta a previsão de avaliações presenciais e *on-line* para a avaliação do aluno.

Quadro 1 – Avaliações do IFNMG

| Avaliação | Modalidade | Pontuação |
|--|-------------------|------------------|
| Avaliação semestral | Presencial | 30 pontos |
| Avaliação <i>on-line</i> individual | A distância | 20 pontos |
| Apresentação de seminário | Presencial | 10 pontos |
| Atividades aplicadas (visitas técnicas, trabalhos de campo e/ou atividades práticas) | Presencial | 10 pontos |
| Participação nas atividades propostas pelo professor nos encontros presenciais | Presencial | 10 pontos |
| Participação nos fóruns de discussão da disciplina | A distância | 10 pontos |
| Autoavaliação | A distância | 10 pontos |
| Total de pontos distribuídos | 100 pontos | |

Fonte: IFNMG, 2014a, p. 44.

Além da distribuição de pontos indicada para os planos de cursos, consta um mapa norteador das atividades presenciais e *on-line* a serem realizadas nos cursos. Ressalta-se que, ao se compararem as informações dos planos de cursos, percebem-se semelhanças quanto à carga horária na Prática Profissional Obrigatória, à distribuição de pontos e aos princípios norteadores para as metodologias da EaD e do mapa de atividades presenciais e *on-line*.

Sobre o mapa das atividades presenciais e a distância, verificou-se o tipo de evento, o objetivo e a quem se atribui a responsabilidade de conduzir as atividades. O professor formador é o responsável por todas as atividades. Para o momento presencial de estudo, havia a previsão de uso do recurso de videoaula e também a de um momento de autoavaliação, realizada pelo professor formador e o aluno, com intuito de refletir sobre a própria aprendizagem.

Ainda sobre os projetos de curso, por se tratar de uma oferta na modalidade EaD, a sua proposta de ensino previa a superação do uso das tecnologias para o desempenho do trabalho. O princípio abordado se fundamenta em reconhecer as necessidades de seus sujeitos e, por meio da formação, em oferecer subsídios para que seus sujeitos possam atuar na sociedade de forma efetiva. Definem também que na EaD há a necessidade de autonomia por parte do aluno e preparo para quem oferta.

O que se pretendeu com a exposição do contexto de pesquisa é compreender as características norteadoras dos cursos com que os egressos tiveram contato. O contexto foi um dos elementos essenciais para entender a percepção dos egressos, trazidas pelos dados dos *survey on-line* e das entrevistas realizadas.

2.3 Procedimentos para coleta de dados

A pesquisa de caráter exploratório teve um percurso de aprofundamento teórico que incluiu estudos dos temas educação profissional, EaD, avaliação institucional e egressos. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica nos bancos de publicações acadêmicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBITC), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (BDTD/UFMG) e na Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, localizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como objetivo apresentar uma visão geral acerca do objeto de estudo e são adequadas quando o tema investigado é pouco explorado. Para o autor, nesse tipo de pesquisa há uma complexidade maior para formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A pesquisa bibliográfica, segundo Luna (2011), é fundamental em todo trabalho científico. O autor pontua outras características da pesquisa bibliográfica: determinar o estado da arte, que consiste em apresentar o que já se sabe, as lacunas, os entraves teóricos e metodológicos da área de pesquisa, bem como revisar teorias que “[...] circunscreve um dado problema de pesquisa dentro de um referencial teórico” (LUNA, 2011, p. 88). Delimita-se, então, que os resultados de uma pesquisa bibliográfica sejam capazes de explicitar e problematizar a relevância teórica e social.

Para a localização do acervo bibliográfico de potencial interesse da pesquisa, utilizaram-se na busca os seguintes descritores: “egressos”, “educação profissional técnica”, “educação a distância” e “avaliação institucional”. O recorte temporal usado foi de 2000 a 2019. Segundo Luna (2011, p. 99, grifo nosso), uma das formas de definir o recorte temporal é identificar que “[...] como as publicações são regulares, resultados mais antigos já *teriam* sido incorporados à literatura mais recente”. Ou seja, para a temática da pesquisa em questão, não houve localização de revisão de

literatura na área que pudesse compreender esse critério, mas há publicações regulares referentes aos descritores definidos. Dos resultados encontrados, foram selecionados livros, artigos científicos, teses e dissertações.

Somada aos resultados bibliográficos, realizou-se uma pesquisa documental que contou com leis, decretos, portarias, planos de cursos e planos de desenvolvimento institucional relacionados ao funcionamento e organização da oferta de cursos do Campus Diamantina que tivessem vigência de 2015 a 2017, período cursado pelos egressos em análise.

Quanto ao envolvimento da pesquisa empírica, de natureza quantitativa e qualitativa, utilizaram-se estes instrumentos de coleta de dados: a aplicação de *survey on-line* e a realização de entrevistas semiestruturadas. As pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa apresentam métodos e procedimentos científicos com objetivo de trazer maiores contribuições para a compreensão e a inter-relação dos fenômenos a serem estudados, bem como de apontar padrões, tendências e exceções (VIEIRA, 2010).

O público pesquisado é composto de egressos do Campus Diamantina, de três cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, ofertados por meio da EaD. Para tanto, foi aplicado o método de pesquisa *survey*, que, como define Babbie (2003), é um dos métodos válidos para as pesquisas das Ciências Sociais, por conseguir selecionar uma amostra, colher dados por meio de questionários complexos e, então, através de desenhos e análises dos dados coletados, promover uma descrição e explicação referente à amostragem.

Para envio do *survey on-line*, foi escolhido o serviço de e-mail da empresa Google. O serviço selecionado para montagem do questionário *on-line* para a coleta das respostas e organização prévia dos dados foi o Google Formulários (GOOGLE, 2018). O questionário *on-line* enviado aos egressos foi organizado em três blocos temáticos, sendo eles: dados socioeconômicos; avaliação da formação, dos processos de ensino-aprendizagem; e inserção profissional e mercado de trabalho.

Os dados dos egressos foram disponibilizados pelo Campus Diamantina, que encaminhou por e-mail uma listagem de egressos referente ao Edital nº 215 (IFNMG, 2015) dos três cursos técnicos pesquisados. Essa listagem continha nome completo dos alunos, endereço residencial, código de endereçamento postal, telefone fixo e/ou celular e e-mail. Inicialmente, foram utilizados os e-mails dos egressos para envio do

convite para participação na pesquisa. O *campus* apresentou uma relação de 248 egressos, distribuídos em seus polos, como mostra a relação a seguir.

Quadro 2 – Número de egressos do Campus Diamantina

| Curso técnico | Polo/Município | | | | | | | |
|---------------------------|----------------|-----------|----------------------|--------|----------|--------------|------------------------|-----------|
| | Diamantina | Carbonita | Couto de Mmagalhães* | Datas* | Gouveia* | Itamarandiba | Presidente Kubitschek* | Turmalina |
| Administração | 19 | 34 | 28 | 22 | 11 | 26 | 10 | 35 |
| Secretariado | - | 26 | - | - | - | - | - | - |
| Informática para Internet | 17 | - | - | 20 | - | - | - | - |
| Total de egressos | 248 | | | | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2019). * Polos que em 2019 estavam desativados.

Da listagem disponibilizada com os dados dos 248 egressos, foram identificados 18 dados de e-mails não informados pela instituição e dois e-mails com dados duplicados. Dessa forma, 20 egressos foram invalidados para a pesquisa, considerando-se que o primeiro contato para o convite de participação da pesquisa e o envio do *survey* foi realizado *on-line*, com os serviços do Gmail e do Google Formulários para coleta dos dados. Após essa análise, foram encaminhados 228 e-mails para egressos válidos para participação na pesquisa.

O convite para participação da pesquisa por meio do envio de respostas pelo *survey* ficou disponível para preenchimento de abril a agosto de 2019, para atendimento de conclusão desta dissertação. Contou com 12 reenvios de convites para aqueles egressos que não se manifestaram. Definiu-se a seguinte classificação: *não responderam*, para aqueles que não enviaram um retorno, positivo ou negativo, referente ao *survey*; *respondentes*, para aqueles que responderam de forma positiva ao *survey* dentro do prazo estipulado para coleta de dados da pesquisa; e *recusou*, para aqueles que responderam de forma negativa ao *survey* dentro do prazo estipulado para coleta de dados da pesquisa.

Ao final do período estipulado para recebimento de respostas, dos 228 e-mails válidos dos egressos foram observados os seguintes retornos: 153 envios não responderam no período da pesquisa; 48 foram os respondentes finais; 26 contas de e-mail entraram na categoria “Inválido” pelo Google, estas, segundo o serviço de e-mail, são mensagens que não puderam ser entregues por não existir o e-mail

informado ou pelo e-mail não poder receber; e 1 egresso se recusou a participar da pesquisa.

Quadro 3 – Retorno do *survey on-line*

| Classificação | N. de egressos | Porcentagem referente ao total de egressos |
|----------------------|----------------|--|
| Egressos válidos | 228 | 100% |
| Não responderam | 153 | 67,5% |
| Respondentes | 48 | 20,8% |
| Inválido pelo Google | 26 | 11,3% |
| Recusou | 1 | 0,4% |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda como procedimento para coleta de dados, pretendeu-se realizar entrevistas com os egressos respondentes do *survey on-line*. Sobre a entrevista, Vieira (2010, p. 97) entende que seu “objetivo é extrair a informação do entrevistado que passa, assim, a ser a considerado fonte dos dados obtidos”. A entrevista teve caráter semiestruturado, sendo estruturada por contar com “uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (GIL, 2008, p. 113), ao mesmo tempo que essas perguntas servem como guias que exploram os objetivos da pesquisa e criam espaço para o entrevistado falar com espontaneidade sobre suas percepções.

O que se pretendeu foi a realização de entrevista com seis egressos que foram selecionados por meio de alguns critérios, a saber: terem respondido ao *survey* completo; serem no máximo dois o limite de alunos dos três cursos pesquisados, ou seja, dois alunos por curso.

Os egressos respondentes do *survey* foram convidados em agosto, via *e-mail*, seguindo a ordem de sorteio. O convite disponibilizava, via *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B), a data de realização das entrevistas e o local sendo no município de Diamantina. Tendo em vista o baixo retorno positivo para participar da entrevista e o esgotamento dos convites seguindo a ordem do sorteio, foram feitos 10 reenvios de e-mail, convidando todos os egressos respondentes que ainda não haviam manifestado interesse em participar ou não.

Além disso, procurou-se convidá-los para a entrevista por meio dos telefones disponibilizados ao Campus Diamantina e a busca de egressos *in loco*, residentes no município de Diamantina. Do resultado de convite para a entrevista, foi possível realizar três entrevistas. Sendo que sete egressos respondentes recusaram participação e apresentaram os seguintes motivos: sem interesse de participação (3);

sem recurso para se deslocar até Diamantina para participar da entrevista (3); não estaria na cidade para participação (1).

Tabela 1 – Retorno dos egressos para participação na entrevista

| Classificação | N. de egressos | Porcentagem referente ao total de egressos respondentes |
|-----------------------|----------------|---|
| Egressos respondentes | 48 | 100% |
| Não responderam | 38 | 79,16% |
| Aceitaram | 03 | 6,25% |
| Recusaram | 07 | 14,58% |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os egressos que manifestaram interesse em colaborar, mas não teriam recursos para se deslocar até Diamantina, foram convidados a participar de entrevista gravada via chamada telefônica, condicionada ao envio do TCLE (Anexo B) assinado e do material digitalizado via e-mail, porém os manifestantes não enviaram os documentos. As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas para melhor análise e aproveitamento dos dados, sendo possível realizar a transcrição com o auxílio de softwares digitais.

Torna-se relevante esclarecer que esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (Coep/UFMG) e aprovado sob Parecer nº 3.282.581. A diretoria do Campus Diamantina se mostrou aberta ao estudo e disponibilizou o Termo de Autorização (Anexo A) para coleta de dados relevantes para a pesquisa. Os participantes da pesquisa receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados e às providências e cautelas que serão adotadas para que não sofram danos permanentes. Após os esclarecimentos, aqueles que estiveram de acordo, entregaram o TCLE assinado (Anexo B).

2.4 Procedimento para análise dos dados

Na análise dos dados, que conta com as informações coletadas no *survey on-line* e com as entrevistas realizadas, foram adotados os procedimentos de organização, codificação, tabulação, cálculos estatísticos e análise qualitativa dos dados. Inicialmente, para as informações do *survey*, utilizaram-se tabelas explicativas e gráficos na perspectiva da Estatística Descritiva, que, segundo Babbie (2003, p. 383), no processo da pesquisa, “é um meio de descrever dados de formas

maneáveis”. Delimita-se ainda que as descrições decorrentes dos dados coletados em pesquisa poderão se dar pela análise de variáveis isoladas ou relacionadas entre elas.

Na organização dos dados, na perspectiva da Estatística Descritiva, elegeu-se a análise univariada, que, como define Babbie (2003), relata as variáveis encontradas e as agrupa em dados compreensíveis para exploração científica. A presente análise contou com os recursos da distribuição de frequência dos dados agrupados, com a apresentação de porcentagens, com as tendências centrais que definem a moda e os valores mais ou menos frequentes e com a dispersão como recurso que verifica a amplitude das variáveis.

Após a checagem dos e-mails dos respondentes, foi necessário realizar uma codificação, que, segundo Bardin (2016), constitui um processo que recorta, agrega e enumera os dados brutos. Por meio da ferramenta Google Formulários, foi possível codificar e também categorizar os dados recebidos, agrupando suas frequências por meio da porcentagem.

Quanto ao percurso de análise das entrevistas, depois de realizadas, elas foram transcritas e aprofundadas no procedimento definido como “análise de conteúdo”. Segundo Franco (2018, p. 8), a análise de conteúdo contribui diretamente “para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais” e define como objeto de estudo o comportamento humano que se expressa por meio de mensagens, sendo elas verbais ou não verbais. Consonante a esse entendimento, Bardin (2016) define que

[...] a Análise de Conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 44).

Como se vê, esse procedimento de análise de dados de pesquisa científica coincide com o viés de análise que considera o sujeito de pesquisa participante do processo de construção do conhecimento. Como afirma Franco,

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2018, p.10).

Além dessa importância, o procedimento de análise de mensagens está vinculado às condições contextuais de seus emissores, condições contextuais que, segundo a autora,

[...] envolvem a evolução histórica da humanidade; situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2018, p. 13).

Ou seja, na análise de conteúdo, a contextualização aparece como um dos requisitos para se identificar os significados e os sentidos atribuídos às mensagens. Esses sentidos compreendem a atribuição de significados identificados a partir de manifestações cognitivas, subjetivas e valorativas.

Dessa forma, as mensagens analisadas pelo método de análise de conteúdo foram decorrentes das entrevistas realizadas com os egressos. No processo de análise, recorreu-se ao procedimento de pré-análise (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018) que permitiu a organização e a sistematização das mensagens por meio de indicadores (criados a partir da frequência de temas comuns apresentados) e de categorias (criadas *a posteriori*⁵) para a discussão final, alinhada com os teóricos trabalhados em pesquisa. Por fim, realizou-se o procedimento de inferência⁶, em que, de maneira lógica e científica, se busca compreender um conhecimento manifesto nas mensagens que possa ser vinculado a teorias e, também, a outros dados e elementos presentes no processo da pesquisa.

⁵ “Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e sentido atribuído por parte dos respondentes [...]” (FRANCO, 2018, p. 66).

⁶ “[...] é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada da descrição à interpretação” (FRANCO, 2018, p. 32).

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

Pretendeu-se, neste capítulo, apresentar alguns apontamentos sobre a expansão da Educação Profissional Técnica (EPT) e sobre as características de uma nova classe trabalhadora, com base nas contribuições de autores como Frigotto (2007a), Kuenzer (2007) e Dore, Sales e Silva (2017). Procurou-se destacar alguns delineamentos acerca do desenvolvimento da sociedade moderna que possivelmente impactaram o perfil do aluno que ingressa e conclui a formação na EPT por meio de EaD no Brasil.

Verificou-se que o desenvolvimento da EPT no Brasil, marcado pelo avanço tecnológico e industrial, tem relação forte com a constituição social do país organizado em classes. A influência da organização de classes no sistema de ensino oficial é anterior à regulamentação da EPT ou mesmo do estabelecimento da modalidade de EaD, sendo que o conhecimento propedêutico e o conhecimento técnico-científico vêm sendo disponibilizados para públicos distintos e de forma desarticulada entre si também na modalidade presencial. Tal observação contraria a ideia (vigente especialmente nas classes mais desfavorecidas) da liberdade de escolha profissional por meio da educação ofertada pelo ensino técnico de nível médio a distância.

3.1 Os preceitos da Educação Profissional Técnica no Brasil

Estudiosos da educação profissional, tais como Fidalgo e Machado (1999), Kuenzer (2007), Alves (2009), Dore, Sales e Silva (2017), ressaltam o desenvolvimento do percurso histórico dessa modalidade educacional e problematizam a dualidade presente na educação. Constatam-se diferentes intenções nos projetos para a Educação Profissional e para a Educação Básica. Para entender tais diferenças quanto às suas intencionalidades, torna-se relevante considerar os impactos do campo econômico – em meio ao capitalismo, à globalização e à mundialização – sobre o campo educacional, a educação profissional e o próprio trabalho.

Alves (2009), em seus estudos sobre trabalho e educação, entende o trabalho como parte da atividade humana e reconhece que este não é um processo natural, mas sim uma atividade teleológica (ação orientada à realização ou efetivação de um

fim), isto é, o trabalho é uma atividade objetiva e de objetivação, tendo como conhecimento do mundo humano a finalidade e a expressão humana. Dessa forma, cabe pontuar que a relação do trabalhador com o capitalismo é realizada pelo intercâmbio de valor “o mais valor”, sendo que este é definido como relação social que tende a produzir uma mercadoria que, por sua vez, necessariamente precisa ter um valor de uso para efetivar seu valor de troca.

Já Fritsch (2017) entende que o trabalho seja uma categoria mediadora e constitutiva do ser social. “É uma atividade cultural, ação humana e, conseqüentemente, produto e processos de uma sociedade historicamente situada” (FRITSCH, 2017, p. 83). O trabalho estabelece, portanto, relações além daquela com o produto trabalhado, sendo parte constitutiva da vida em todas as suas dimensões, sendo, por exemplo, parte da formação educativa, do aprendizado, das interações e das experimentações.

Pode ser que a atividade laboral pareça de fácil compreensão, mas o uso das forças naturais, do próprio corpo e do intelecto expressa também a forma humana da habilidade, da técnica e do saber. Em sociedades capitalistas, o trabalho intelectual e o tácito tendem a obter valorizações mercadológicas diferentes entre si, e tal determinação é de suma complexidade, dado que pode haver diversos fatores que influenciam a definição do “mais valor”: demanda, atendimento de classe ou intencionalidade política e burguesa.

Ao analisar o percurso histórico da educação profissional no Brasil do século XX, Kuenzer (2007) afirma que a formação para o trabalho não atendeu a uma política pública específica para a educação profissional, mas sim às demandas de expansão dos setores industrial, comercial e de serviços. Segundo Campello e Filho (2008), o que se destaca do período do século XX em relação à educação profissional, no Brasil, trata da oferta dessa modalidade de ensino sendo destinada às classes sociais menos favorecidas economicamente e da acentuação da dualidade educacional. Houve também a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou por três marcos: em 1961, em 1971 e em 1996.

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, vigente até o presente ano, segundo Campello e Filho (2008, p. 180), apresenta “as principais características da reforma da ‘educação profissional’ dos anos 90, no Brasil”. O que se destaca é a inserção da educação profissional em capítulo específico, conforme indica no Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997):

[...] seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. O decreto especifica três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico (CAMPELLO; FILHO, 2008, p.180).

Ressalta-se, ainda, que inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação mantinha uma proibição do desenvolvimento do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, e que este passa a ser obrigatoriamente oferecido em paralelo ou de forma complementar à Educação Básica. A proibição evidencia características da educação profissional dos anos 1990 que apresentavam a formalização do dualismo escolar, o distanciamento entre o pensar e o agir, o aligeiramento da educação profissional e a adesão da escola à cultura de mercado (CAMPELLO; FILHO, 2008).

O atendimento à expansão dos setores industrial, comercial e de serviços e a acentuação da dualidade educacional nesse período destacavam, na educação profissional, a divisão social e técnica do trabalho taylorista/fordista: fragmentado, de tecnologia eletromecânica e que valorizava uma formação especializada, parcial e centrada na memorização.

No período fordista de organização do trabalho, a hegemonia expressou uma reforma econômica, intelectual e moral. No Brasil, segundo Campello e Filho (2008, p. 181), a hegemonia se expressou no século XX por meio “das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado” na educação profissional. As escolas diferenciavam a formação para trabalhadores e burgueses. A dualidade observada no Brasil distinguiu a educação para formação profissional daquela das escolas acadêmicas, de forma que esta era mais intensificada no nível médio e distinta para aqueles que conseguiam cursar o ensino superior. Como destacado por Kuenzer:

A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (KUENZER, 2007, p. 1156).

Com pouca necessidade de trabalho intelectual e também com falta de correspondência entre o conhecimento teórico e a prática laboral, os trabalhadores com ou sem educação profissional se desenvolviam de forma que a prática se sobrepunha à teoria. Verifica-se, no período taylorista/fordista, uma educação profissional de caráter operacional e de acentuação das diferenças de classe no período de acumulação rígida. A educação geral mantinha o privilégio das funções

intelectuais e diretivas e não fazia parte de um projeto que integrasse a educação profissional ou de uma educação profissional que agregasse à educação geral.

O paradigma da educação profissional, na segunda metade dos anos 1990, segundo Fidalgo e Machado (1999), apresentou novos desafios emergentes da globalização econômica, da nova dinâmica de acumulação de renda e dos avanços tecnológicos, exigindo uma nova institucionalização. Foi necessária a adaptação das instituições e do conceito de “formação profissional” à globalização econômica.

Com a reestruturação da produção, o enxugamento do quadro de profissionais das indústrias, além da mudança do perfil das qualificações e das instituições de formação profissional não estava alinhado com a dinâmica emergente de acumulação de renda. Com o avanço das tecnologias de automação, é visível a redução da força de trabalho. Nesse contexto, acrescentam-se as mudanças na educação profissional quanto às suas propostas de formação. De forma oposta, existiam as propostas que visavam a privilegiar certo perfil social, cultural e acadêmico, e, de outro lado, existiam aquelas que ainda mantinham o prestígio e o reconhecimento (FIDALGO; MACHADO, 1999; MAGRONE, 2017).

Do século XX para o século XXI, não só a educação profissional como a Educação Básica passaram por diversas regulamentações, reformas expansionistas de oferta e tentativas de democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. No mesmo período, observou-se a transformação do mundo do trabalho, de uma acumulação rígida para uma acumulação flexível. Essa mudança impacta em toda a sociedade, sendo que se compreende como acumulação flexível um regime que se ajusta de forma a assegurar o aumento do capital financeiro. Porém, tal regime intensifica

[...] os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical [...] o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1159).

Cabe ressaltar que, para a permanência de um regime de acumulação, são necessárias condições de formação do trabalhador que atendam às unidades do sistema produtivo. Qual seria o papel da educação profissional brasileira quanto à manutenção do sistema capitalista, do regime de acumulação, das diferenças de classe e do aprofundamento da dualidade estrutural? Percebe-se que, por meio da formação profissional, é que se garante força de trabalho atualizada para atender aos

movimentos e às mudanças presentes nos setores econômicos e nos meios de produção.

Na visão pedagógica que considera a relação entre educação e trabalho, ainda tenciona-se a questão: “Como se estabelece a formação do trabalhador no regime de acumulação?” Segundo Kuenzer, é perceptível a

[...] valorização do capital por meio dos processos pedagógicos, à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores (KUENZER, 2007, p. 1155).

A organização do trabalho que se caracteriza pela automação dos meios de produção necessita de menor energia intelectual e criativa para o desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento se opõem ao trabalhador quando há uma escalada desigual sobre o conhecimento. Em decorrência, desenvolvem-se os aspectos negativos da alienação deste em relação à produção, ao consumo, à cultura e ao poder.

No regime de acumulação, as empresas enfrentam uma reestruturação necessária para garantirem a margem de lucro e a sua competitividade, reduzem o emprego regular em decorrência das contratações parciais, temporárias ou de subcontratação. Mas, ao mesmo tempo, mantêm um núcleo fixo de trabalhadores estáveis,

[...] com boas condições de trabalho, política generosa de benefícios e oportunidades de qualificação permanente, para assegurar capacidade de adaptação às novas exigências do trabalho, inclusive mobilidade geográfica. Estes profissionais são submetidos permanentemente a processos de formação científico-tecnológica e de gestão, uma vez que o domínio do conhecimento de ponta se configura como vantagem competitiva (KUENZER, 2007, p. 1164).

Em contrapartida, tem-se o grupo de trabalhadores de alta rotatividade e baixa qualificação, considerados os incluídos/excluídos no mercado de acordo com as necessidades apresentadas. O que se observa no quesito flexibilidade é que, para os trabalhadores estáveis, está de acordo com a qualificação, mas, para os trabalhadores de alta rotatividade, está de acordo com a própria desqualificação. Verifica-se, ainda, a coexistência de diferentes intenções formativas, mas ambas, independentemente do aprofundamento técnico-científico, estão direcionadas para atender ao regime de

acumulação. O oposto de se atender à acumulação poderia ser verificado nos preceitos da pedagogia histórico-crítica.

Então, a educação básica se apresenta de forma diferente para esses dois grupos de trabalhadores. Esse fator perpetua a dualidade estrutural na acumulação flexível. Para os trabalhadores estáveis, é apresentada uma formação completa, “assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada” (KUENZER, 2007, p. 1165); e, para os trabalhadores de alta rotatividade, uma formação incompleta, de treinamentos rápidos para atender às variações das trajetórias profissionais.

Porém, a despeito da formação completa ou incompleta, o resultado contribui para a “flexibilidade por meio da desqualificação”, que é uma forma de precarizar as condições de trabalho por meio de contratações temporárias, transferência de responsabilidades do empregador para o empregado e controle sobre a oferta de formação profissional.

Magrone (2017, p. 20) também observa os aspectos da desqualificação na ótica da economia capitalista, em que se verifica um contexto de “migração de capital para regiões nas quais se encontram relações mais aderentes entre produtividade, câmbio e salários”; ou seja, migra para regiões que facilitem as relações de trabalho, bem como a redução dos custos salariais. Segundo o mesmo autor, já é possível identificar que a classe social na qual se está inserido é fator que recorta as possibilidades de escolha sobre autonomia e liberdade educacional para o mundo do trabalho no país.

Cabe destacar uma conclusão primária apresentada por Kuenzer (2007, p. 1157): “a expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classes.” Tal aprofundamento das diferenças de classe nem sempre é percebido devido à mobilidade social que a profissionalização proporciona. Mas suas limitações são visíveis quando há restrição à formação intelectualizada e ao nível superior, bem como “o acesso à ciência, tecnologia, à sócio-história, às artes” (KUENZER, 2007, p. 1158), o que indica a dualidade assumida.

Kuenzer (2007) evidencia, ainda, a importância de se aprofundar sobre a relação das classes sociais e a “escolha” do futuro profissional. Em uma interlocução com os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu, Magrone (2017, p. 33) ressalta que a classe social pode ser representada pelos capitais econômico, cultural e social. Quanto ao capital cultural, na sua relação com a formação escolar, pode-se definir

“como o resultado dos investimentos visíveis e invisíveis, realizados pelas famílias, na educação dos filhos”.

Porém, a realidade vivenciada hoje é a da estrutura impositiva de classes sociais. Dentro de uma cultura de classe, os valores são transmitidos para os sujeitos que têm acesso ao seu nicho cultural. Ou seja, as classes média e alta têm acesso privilegiado a recursos materiais e simbólicos que as demais classes não têm. Dessa forma, o autor supracitado pontua que o estudo de classes devia ser:

[...] o núcleo central da análise das relações entre educação e trabalho, uma vez que, nas sociedades capitalistas modernas, o acesso privilegiado aos bens e recursos escassos é um apanágio das classes que conseguiram controlar com eficácia a transmissão do capital cultural [...] e do capital econômico (MAGRONE, 2017, p. 36).

Nesse sentido, o futuro profissional dos jovens e adultos oferece uma estreita composição de oportunidades relacionadas à cultura social na qual está inserido e, de fato, um distanciamento sublime da “liberdade de escolha”, ou de forma utópica, quando se relaciona “a igualdade de oportunidades”. Porém, mesmo com as críticas apontadas, observa-se um movimento não só de expansão da oferta de educação profissional no Brasil, mas também da constituição de uma nova classe média trabalhadora advinda dessas oportunidades.

Qual seria o perfil dessa nova classe? Essa classe média trabalhadora advém de uma expansão da oferta de educação profissional, da acentuação das diferenças de classes e da dualidade educacional em um movimento dos meios econômicos e de produção, que passam da acumulação rígida para a acumulação flexível. Pretende-se trazer tais delineamentos no próximo tópico de estudo.

3.2 A nova classe média brasileira: perfil e contexto

Ao problematizar a relação da educação e trabalho, com respeito às influências do mundo econômico no campo educacional para a vida do trabalhador, surgiram questões sobre o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, a organização dos processos produtivos ao longo do tempo, o desenvolvimento político e social e o surgimento da nova classe média brasileira. O estudo de classe, assim como indica Magrone (2017), é pertinente nos aprofundamentos dessa relação. E ainda sustentou a compreensão do contexto de desenvolvimento da educação profissional.

Mesmo que a sociedade contemporânea tenha se modernizado com os avanços tecnológicos, isso não permitiu a “modernização” dos arranjos sociais, pois o que se identifica é a reprodução da diferença de classes e da dualidade estrutural presente no sistema educacional. O saber científico e intelectualizado é restrito não só ao público que recebe esse conhecimento, mas também às instituições privadas educacionais que ofertam esse conhecimento. O presente cenário que perpetuou a flexibilização do trabalho constitui-se de trabalhadores que produzem o ganho e a produtividade por meio do uso intensivo de tecnologias, da extensão da jornada de trabalho, da incivilidade e esgotamento do próprio capital e da destruição dos direitos da classe trabalhadora (KUENZER, 2007).

Segundo a autora supracitada, não há um parâmetro de organização ou de competências necessárias à subcontratação. Elas são mobilizadas de acordo com as necessidades do mercado e com a garantia de margem de lucro. Esse fenômeno não acompanha a dualidade estrutural, dado que ora será necessário um profissional com alta qualificação, ora um profissional com baixa qualificação, incluindo e excluindo os profissionais para a finalidade de extração da mais-valia. Isto é, o que predomina é o consumo de trabalho necessário à acumulação e não os parâmetros de qualificação dos profissionais necessários.

Dessa forma, trabalhadores qualificados que estão incluídos em um determinado arranjo poderão não estar em outros, ou os que são qualificados para certos postos da cadeia não o serão necessariamente para outros; estar incluído a partir de uma dada qualificação não assegura que não esteja excluído em outros momentos e vice-versa, dependendo das necessidades do sistema produtivo. As constantes evidências acerca da educação no período capitalista de acumulação flexível são de “elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2007, p. 1168) e, de fato, configuram a dualidade negada. Há o aprofundamento da distribuição desigual daqueles que possuem alta e baixa qualificação.

A educação para “os que vivem do trabalho” é oferecida de acordo com a origem de classe, promovendo conhecimentos genéricos, fragmentados, para que estes possam exercer e aceitar as condições de um mercado flexível. Ser flexível está diretamente relacionado ao movimento de incluir/excluir de acordo com as necessidades do regime de acumulação. O viés mercadológico e privado desse conhecimento é centralizado nas mãos de poucos e ofertado por uma classe de

privilegiados que reproduz os privilégios ao longo de gerações, sendo, dessa forma, a educação profissional incorporada e dominada pelo sistema capitalista.

Souza (2012, p. 26) define o capitalismo como uma irracionalidade fundamental, uma produção desvinculada das necessidades humanas, um meio de satisfação dos desejos humanos, um processo de “acumulação ilimitada de capital como um fim em si mesmo”. O autor apresenta uma crítica ao sistema capitalista, ao mesmo tempo que, de forma pontual, define esse sistema como um espírito presente na sociedade humana essencialmente para a acumulação desnecessária.

O capitalismo, por se tratar de um sistema de dominação eficiente que se reproduz no tempo, necessita de legitimação. Para isso, a economia ganha um significado neutro quanto à moralidade, sendo que o seu processo de transformação para construir uma nova justificação se fundamenta no progresso material e do bem-estar de uma sociedade (em outras palavras, no Produto Interno Bruto – PIB).

É notório, até mesmo pelas evidências encontradas na crise internacional do início dos anos 1990, que a economia capitalista é a ação reguladora dos atos sociais no mundo moderno. Um processo de acumulação (material) justificado será dado por meio da violência simbólica específica, que regula as práticas morais e políticas do capitalismo. Ou seja, o capitalismo se mantém pela inarticulada moralidade de seus fins, a sua acumulação não se justifica em si mesmo, mas evolui seu núcleo simbólico em cada contexto de perpetuação, em que, ainda, sua legitimação se esforça em estar implícita e invisível.

Logo, o capitalismo se constrói em torno de uma dimensão simbólica de justificação (SOUZA, 2012), percebendo a atividade econômica como neutra. Porém, como outrora destacado, se as estruturas econômicas e os modos de produção impactam a organização de toda a sociedade, não há como expressar neutralidade em tal contexto. Portanto, há a necessidade de identificar seus impactos, positivos e negativos, na constituição de classes na sociedade moderna brasileira e seus impactos na educação profissional.

O estudo das classes, como pontua Souza (2012), permite analisar as relações de desigualdade social, tanto em suas fundações quanto em sua reprodução ao longo do tempo. Mas, para a caracterização dessa classe, é necessária

[...] uma reconstrução histórica prévia que permita perceber e separar a antiga da nova classe trabalhadora do capitalismo moderno. Para isso, temos que compreender a fase do capitalismo imediatamente anterior à atual para que

possamos perceber o “novo” no presente momento do desenvolvimento capitalista mundial e brasileiro. Apenas assim poderemos determinar a mudança e a novidade da constituição de uma nova classe social entre nós (SOUZA, 2012, p. 32).

Ou seja, para o entendimento do que venha a ser “novo”, é importante contextualizar o período anterior a seu surgimento. Questiona-se: como se organizava a sociedade, sua classe trabalhadora, o desenvolvimento econômico e capitalista em contexto nacional e mundial? Pontua-se o período de 1960 a 1970, quando se iniciam os movimentos contraculturais e as críticas ao campo econômico, além de críticas referentes à hierarquia social e política.

Aponta-se então que a fase anterior ao capitalismo moderno seria o fordismo (1914), momento este em que Henry Ford organizou o trabalho com jornadas de 8 horas e com salário de valor fixo/diário. Esse período é marcado por um trabalho disciplinado, hierárquico e repetitivo, comprado pelo salário. O que Ford vislumbrava não era apenas a produção em massa, mas também o consumo em massa. No período taylorista/fordista, ao se analisar pela pedagogia da competência, a de maior destaque foi a psicofísica. Cabe comentar que tal competência não desaparece com os avanços tecnológicos, mas passa a ter menor dependência da experiência prática e maior conhecimentos científicos, adquiridos “por meio de cursos sistematizados” (KUENZER, 2007, p. 1172), identificando, assim, a necessidade de relação permanente de formação para o trabalho.

Ao mesmo tempo que se reorganizava o trabalho para o capitalismo flexível, o trabalhador é engolido por essa nova organização, de modo a acreditar na possibilidade de se ter autonomia por meio da comunicação. Porém, a autonomia nunca há de chegar, pois não há reflexo dessa ação ao se observar uma sociedade maior. Caracteriza-se, então, o perfil alvo de trabalhador do capitalismo flexível:

[...] no ocidente preferem contratar mão de obra jovem, sem passado sindical, com cláusulas explícitas de quebra de contrato em caso de greve: em suma, o novo trabalhador deve ser desenraizado, sem identidade de classe e sem vínculos de pertencimento à sociedade maior. É esse trabalhador que vai poder ver na empresa o lugar de produção de identidade, de autoestima e de pertencimento (SOUZA, 2012, p. 37).

O que se evidenciam são as intenções do capital em delinear uma caracterização da classe trabalhadora fundamental para estar condicionada ao processo de acumulação do capitalismo. Esse é reconhecido como membro útil à sociedade, além de atingir um relativo sucesso na trajetória pessoal construída pelos

trabalhadores a partir de vínculos comunitários comuns: o sindicato, as greves, o partido político e as associações de classe. Nesse sentido, um novo tipo de capitalismo se constrói na intenção de romper vínculos da classe trabalhadora e desestabilizar a sua luta contra o capitalismo, visar ao lucro de poucos e promover o trabalho repetitivo e monótono dos tempos fordistas.

Porém, o processo que constituiu o capitalismo contemporâneo contou com os filhos da revolução de 1960, que usufruíram pela primeira vez de uma educação pública de qualidade (os pós-materialistas), mas se chocavam com uma classe emergente, que ascendia social e economicamente. Muito se esperava dessa nova formulação de sociedade, como um capitalismo de um novo tipo ou o estabelecimento de limites para o mercado/Estado.

Na relação educação e trabalho no capitalismo moderno não se observa o atendimento de tais expectativas quanto ao pensar uma nova configuração social ou mesmo uma regulação da acumulação. O capital, na acumulação flexível, está cada vez menos dependente de uma alta qualificação para o trabalho, e, ainda que flexibilizado, conta com o conhecimento científico-tecnológico de forma estratégica e ofertado de forma privada e restrita.

Analisa-se então a constituição de uma nova classe que, mesmo quando se perpetua o acesso restrito à educação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica avançada, esforçou-se para alterar sua realidade pessoal. A sociedade moderna, dada como complexa em seu desenvolvimento, funcionamento e compreensão, reduz ao senso comum a apreensão do conceito de classe social; e o reduz aos privilégios materiais e aos bens econômicos de transferência de propriedade e dinheiro.

Como ressalta Souza (2012, p. 23), tanto a escola quanto o mercado de trabalho criam expectativas em relação a como o sujeito se portará na sociedade, porém com base no comportamento das classes privilegiadas. Ou seja, é almejado o acesso das classes desprivilegiadas aos recursos capitais culturais e econômicos, que podem ser ilustrados como “casamentos vantajosos, amizades duradouras e acesso a relações sociais privilegiadas que irão permitir a reprodução ampliada do próprio capital material”. Ainda segundo o autor, uma classe privilegiada ou não é resultado de uma apropriação de capital cultural e de capital econômico. A classe média apresenta seu diferencial pela apropriação do capital cultural, enquanto a classe alta pela apropriação do capital econômico (herança de sangue).

Mesmo em cenário tão adverso no que diz respeito às oportunidades de educação e profissionalização, no Brasil “nasce” a nova classe de emergentes ou a nova classe média, que é responsável pelo triunfo do regime neoliberal. Trata-se de cerca de 30 milhões de brasileiros que se inserem no mercado por esforço próprio, como pontua Souza (2012), e, para além, impulsionaram o capitalismo brasileiro da década 2000-2010. É denominada “nova” por constituir um desafio para a moderna compreensão de produzir e gerir bens e serviços na sociedade moderna.

Para Souza (2012), a nova classe média é produtora e consumidora de bens e serviço antes acessíveis apenas à antiga classe média e alta, ao mesmo tempo que é constituída de um grande contingente de desprovidos desses capitais de forma significativa. É definida por sua renda e consumo e por um estilo de vida e visão de mundo “práticos”. Essa nova classe média se apropria de forma diferenciada dos capitais cultural e econômico, é constituinte de um capitalismo financeiro que em seu processo silenciou dor e sofrimento relacionados à hegemonia e à violência simbólica. Verifica-se um abandono social e político de uma classe esquecida, em que sequer são nomeados seus conflitos, como violência, segurança pública, educação pública, carência da saúde pública, combate à fome, entre outros.

Ocorre o surgimento não só de uma nova classe média, mas de um novo perfil de classe trabalhadora que convive com o que restou do proletariado fordista. Uma classe que tem a capacidade de ascensão social por meio de oportunidades de qualificação e de inserção produtiva no mercado competitivo, mas, ao mesmo tempo, trata de uma classe que não conseguiu internalizar todas as transformações da dimensão produtiva do novo capitalismo financeiro. Como define Souza (2012), a ascensão da nova classe média trabalhadora se dá a

[...] custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e tão ou mais importante que tudo que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho (SOUZA, 2012, p. 50).

Somado a isso, Magrone (2017, p. 37) faz um diálogo com os estudos de Souza (2012) sobre a equívoca “nova” classe média brasileira que trata daquela “parcela da população cuja família conseguiu contrariar o destino de todas as gerações passadas”. Ressalta também que o equívoco é observado quando se tem a constituição de uma nova classe trabalhadora, e não de uma nova classe média, e

que, até há pouco tempo, pensar o futuro econômico e material não era privilégio da classe média, apenas o seu estado presente. Tal classe, denominada “batalhadores”, só pode atingir relativo êxito social primeiramente por conseguir conciliar trabalho e estudo; segundo, por realizar um esforço sobre-humano para atingir tal êxito, com um custo pessoal altíssimo.

Outro fator, segundo Souza (2012), que caracteriza a nova classe média e que contribuiu para a ascensão é o capital familiar, pouco analisado cientificamente e de difícil estratificação. Esse perfil dos batalhadores possui famílias estruturadas, com papéis tradicionais de pais e filhos bem desenvolvidos e atualizados; há a transmissão da ética do trabalho advinda da própria relação familiar frente às disposições necessárias para o trabalho moderno, sendo que disciplina, autocontrole, comportamento e pensamento prospectivo devem ser aprendidos. Essas disposições não fazem parte da capacidade natural humana e não estão disponíveis a todas as classes. O pensamento prospectivo traz a prática de se planejar a vida e pensar o futuro.

Cabe problematizar por que tal caracterização não é evidenciada na formação para o trabalho ou nas dimensões educativas, já que fica a cargo de uma configuração familiar refletir tais posturas e comportamentos necessários ao trabalho moderno. Com essa perspectiva em distinção das classes dominantes, a classe média sempre terá capital cultural e escolar menor, tendo como consequência um tipo de trabalho técnico, pragmático e ligado às necessidades econômicas diretas. Para Magrone (2017), não há o privilégio de escolha. Sobre essa questão, afirma-se que, para os batalhadores, “o trabalho e o aprendizado das virtudes do trabalho vai ser, para muitos, [...] a verdadeira escola da vida” (SOUZA, 2012, p. 52).

Como afirma Unger (2012, p. 10), “para muitos membros dessa classe a vida parece bloqueada”; por isso, o autor encaminha suas teorias para quatro proposições no sentido de instigar outras relações mercadológicas, fora das tradicionais. São essas: a revisão política industrial, a renovação dos acertos institucionais entre o Estado e as empresas privadas, a constituição de formas alternativas de propriedade privada e social e a retomada das discussões e proposições acerca do trabalho livre, sendo que este imputa o caminho para o autoemprego e a cooperação.

Contudo, cabe analisar o papel do Estado em abrir espaço para essa nova classe no sentido de democratizar as oportunidades para aprender a trabalhar, pois suas mazelas sociais não se restringem apenas às oportunidades econômicas, mas

também às características de famílias desestruturadas, trabalhos instáveis e mulheres como arrimo de família. São mazelas que naturalizam o sentimento de impotência, resignação e fuga, mas as oportunidades que se abrem com os cursos a distância desempenham um papel social ao “ampliarem o acesso às formações de qualidade para os trabalhadores” (COSTA; SANTOS, 2017, p. 243).

3.3 Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec): concepções educacionais para atendimento das necessidades do capital

Nas últimas décadas, a EPT evidenciou grande expansão devido a investimentos oriundos de programas como Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Rede e-Tec e Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), e também por meio da oferta de cursos na modalidade EaD. A Rede e-Tec é a ação concreta que oferta cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD, proporcionando a expansão e o atendimento à regiões brasileiras afastadas dos grandes centros metropolitanos. Nesse sentido, analisou-se a proposta de educação profissional que integra a Rede e-Tec.

Para Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), de 1995 a 2013 a predominância financeira na sociedade provocou mudanças estruturais na educação brasileira. No período de 2011 a 2015, a organização governamental brasileira mantinha as políticas macroeconômicas advindas de 1995. Em uma primeira fase, localiza-se “a educação entre os serviços competitivos ou não exclusivos do Estado” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 210), e em uma segunda fase há a reforma continua da legislação, o que impactou a educação nacional.

Dentre as reformas, evidencia-se, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), a criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec (BRASIL, 2007a), com a finalidade não só de ampliar, mas também de democratizar o acesso à formação profissionalizante de qualidade. Tal sistema possui cursos ofertados com as características de serem flexíveis e de poderem atender às demandas profissionais das regiões nas quais estão instalados, com Arranjos Produtivos, Sociais, Culturais Locais e Regionais (APL).

No período de transição do governo de Lula para o de Dilma Rousseff (2011-2016), houve a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a

transferência da responsabilidade executora do e-Tec para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). Paschoalino *et al.* destacam os possíveis prejuízos que a extinção da SEED pode apresentar para os cursos de pós-graduação: “as lacunas na reflexão sobre organização, a atuação e a implicação social da especialização EaD” (PASCHOALINO *et al.*, 2015, p. 14). Tal reflexão não se distancia das mesmas lacunas presentes na oferta da EPT.

Os princípios educacionais empregados a partir de 2011 contemplavam a política novo-desenvolvimentista, que criaria demandas de formação profissional para o atendimento do setor produtivo, como destaca Machado:

[...] 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 (MACHADO, 2015, p. 63).

A expansão da educação profissional permaneceu e continuou em ascensão consolidada no Pronatec, instituído a partir da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011b). O Pronatec reuniu, em suas ações, diversas instituições e atores para sua execução. Dentre elas, a rede federal, que incluía os IFETS, CEFETS, escolas e universidades. Em um período de três anos (2011-2013), só na Rede e-Tec foram realizadas 346.717 matrículas, o que correspondia a 21% das vagas ofertadas por meio do programa. Destaca-se que Minas Gerais foi o segundo estado com maior número de matrículas totais do Pronatec (MACHADO, 2015).

Ao mesmo tempo que promovia a expansão da EPT, o Pronatec recebeu duras críticas, por ter um caráter privatista, o de flexibilizar o compromisso do Estado com a educação e, ainda, o de se distanciar tanto dos fundamentos de Ensino Médio Integrado quanto de uma educação básica pública e gratuita.

Com a mudança executora referente às secretarias, também mudou o modo de organização do Sistema e-Tec Brasil, que passou a ser a Rede e-Tec Brasil instituída pelo Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011a). No decreto há o afastamento do objetivo de se criarem novas instituições para oferta de cursos EaD; além disso, o modo de oferta previa o edital e passou a oferecer termo de adesão por meio de demanda contínua (MACHADO, 2015).

Outros aspectos referentes à mudança do e-Tec foram destacados por Machado (2015), como as características referentes às instituições participantes: elas deixam de ser apenas instituições públicas e passam a ser instituições integrantes da

Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – unidades de ensino dos serviços educacionais e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

A inclusão de novos perfis de instituições participantes da Rede e-Tec contribui para sua expansão, incluindo o próprio Sistema S. Essa ação evidencia a crítica de Kuenzer (2007) e os estudos de Machado (2015), que apontam a abdicação do Estado quanto ao financiamento da educação pública e ainda a privatização dos recursos públicos. Pois bem, a EPT e sua expansão dentro da modalidade a distância incluem um complexo de ações, intenções, objetivos e rupturas, além dos próprios aspectos do capitalismo e da evolução de recursos tecnológicos.

Com os estudos de Magrone (2017) e mediante as políticas públicas de formação profissional, constata-se a falta de autonomia para a escolha profissional ou futuro profissional e que, para a existência de sujeitos autônomos, são necessárias condições sociais educacionais e institucionais eficientes, garantindo e encorajando a atividade crítica, a independência de opinião. Porém, analisando o desenvolvimento econômico mundial, compreende-se que o mundo contemporâneo é regido por uma hierarquia financeira determinada pela moeda dólar. Dessa forma, com o avanço econômico e a valorização do acúmulo de capital, há a desvalorização da força de trabalho ao lado da crescente exigência de maior qualificação ou especialização.

Contemporaneamente, há a evolução da análise dos impactos na sociedade não só da globalização, mas da concepção de mundialização. Segundo Mallmann, Santander e Souza (2018, p. 221), “as dinâmicas expansionistas da mundialização [...] têm sido aceleradas e aprofundadas sob efeito da globalização”. Segundo os autores, a mundialização trata de um dos níveis que constitui o sistema internacional; é diferente da globalização, que possui uma constituição econômica, homogênea e controlada por potências globais; a mundialização é cultural, cosmopolítica, plural e potencializa as inter-relações em nível mundial.

Coerente com essa perspectiva, Belloni (2000) complementa que “a mundialização do capital pode ser entendida como um estágio avançado do processo histórico de internacionalização do próprio capitalismo” (BELLONI, 2000, p. 31). Porém, essa ação não deve ser vista como uma evolução benéfica para o sistema social. Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016) analisam os impactos na educação sob a influência da mundialização do capital, pois compreendem a própria mundialização como um padrão de

[...] acumulação mundial que permitiu a livre circulação dos capitais em escala planetária [...] num modelo de funcionamento específico do capitalismo, predominante financeiro e rentista. Trata-se da camada de capitalistas rentistas, que não se responsabilizam por investimentos produtivos. Portanto, o processo de mundialização do capital sob predominância financeira acaba por resultar num regime de acumulação centrado no poder das instituições financeiras (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENNSKY, 2016, p. 207-208).

A transformação do processo de acumulação exige maior produtividade, o que também altera as estruturas educacionais para a formação do trabalhador. As estratégias pedagógicas que compunham a educação profissional, consonantes com as exigências do capital, já se tornavam alvo de críticas, pois visavam “contemplar e responder as demandas regionais ou locais, de modo a corresponder às necessidades dos setores econômicos” (FIDALGO; MACHADO, 1999, p. 98).

Verificou-se que essas dificuldades operacionais foram pontuadas por Fidalgo e Machado (1999), sendo a superação da dicotomia entre Educação Básica e educação profissional e o caráter emergencial da qualificação para o trabalho oferecem alternativas de formação para os trabalhadores desempregados e/ou desocupados.

Nas relações do fordismo com a formação profissional, segundo Magrone (2017), há aqueles que vão contra o regime do precariado (fundamento fordista), em que tendem a compreender que a formação profissional deve ser direcionada, específica e técnica, com jornadas extensas, previsíveis e fixas. Já os que identificam a superação dos moldes fordistas compreendem que a formação profissional deve ser flexível, ou seja, deve possibilitar uma jornada formativa variada e que valorize competências, habilidades e atitudes capazes de construir recursos intelectuais e psicológicos.

Contudo, os impactos do regime de acumulação flexível na dualidade presente da formação educativa para o trabalho trazem como consequência a necessidade de profissionais que se submetam aos processos flexíveis e que acompanhem as mudanças tecnológicas. A formação que antes era rígida, apoiada na memorização e na repetição da função laboral, agora necessita assegurar conhecimentos que substituam a estabilidade e rigidez pelo movimento e dinamicidade, ou seja, necessita assegurar o desenvolvimento de competências, considerado por Kuenzer (2007) e Frigotto (2007a) o ponto central da pedagogia na acumulação flexível.

Ao se especular que ainda exista espaço para a emancipação por meio da educação – mesmo com os avanços tecnológicos, desde a microeletrônica até a informatização/virtualização –, é destacada a ocorrência de eventos que desregulam a produção e não podem ser resolvidos pela automação, mesmo que robotizada, como panes, falta de peças ou necessidade de se elaborar uma solução repentina. A partir desses novos eventos, surge o modelo de competências focado nas soluções de problemas (KUENZER, 2007).

Esse modelo prevê o uso de conhecimentos teóricos, habilidades cognitivas complexas e a dimensão da corporeidade/psicofísica. Nessa perspectiva, o trabalho permitiria a superação da dualidade estrutural, pois resgataria a unidade teoria/prática. Mas tal modelo não seria possível pelos modos de produção capitalista e com as contradições presentes nesse sistema, como a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho.

Frigotto (2007a) destaca que o trabalhador flexível tem relação com subordinação (aquele que comanda e aquele que se subordina), sendo que sua formação mascara as relações sociais de classe por meio da “autonomia” tecnológica. Ao tencionar aspectos da economia e da educação mundial e brasileira, Frigotto (2007a), contundente com as ausências de escrutínio social, incita que, por finalidade, não trazem soluções do conflito sujeito *versus* sociedade, mas expõem as relações sociais capitalistas, em que se sobressaem o neoliberalismo, o liberalismo conservador e até o neoconservador, fundadas na natureza humana egoísta e individualista.

Por isso, o autor supracitado ainda ressalta com veemência o fetiche tecnológico, promotor de um determinismo em que a tecnologia solucionaria tudo, mas que na verdade mascara a violência de classe quando desvia a atenção do desenvolvimento coletivo para a competição individual.

Ao se problematizarem os impactos da economia capitalista, é possível identificar o induto sobre as “falsas” escolhas profissionais e sobre a formação profissional. A organização econômica mundial, que se guia pelo acúmulo de capital, impacta a aparente “livre” escolha do futuro profissional, assim como a transição da escola para o trabalho. Para Magrone (2017), existem dois fatores que se opõem na transição de escola para trabalho: o ingresso precoce no mercado e a necessidade de conciliar estudos e trabalho. Na pesquisa desse estudioso, que analisa os microdados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNDA), é possível

concluir que as estratégias de ascensão social de jovens de camadas populares são distintas das estratégias de jovens da classe média tradicional e da classe alta.

Entretanto, mesmo com os esforços pessoais de ascensão social e com as políticas públicas, como o Pronatec, o Ensino Médio brasileiro ainda se configura como “raso”, se forem observadas as reais competências e habilidades necessárias para a atuação em níveis técnicos “mais elevados da hierarquia funcional das empresas” (MAGRONE, 2017, p. 27).

Ao somar a crítica a esse Ensino Médio, Frigotto (2007a) afirma que os avanços tecnológicos e científicos no Brasil chegam de forma parcial e precária, desde os modos fordistas até os avanços de natureza digital-molecular; e na sociedade da informação e do conhecimento, as adaptações e as absorções ficam cada vez mais precárias, dado que os avanços técnico-científicos geram mudanças mais velozes.

Frigotto (2007a) sustenta que o cenário educacional brasileiro nunca trabalhou para a universalização da educação pública e laica, o que vai na contramão dos processos de desenvolvimento capitalista e restringe a formação técnico-profissional. Isto é, são falsos os aspectos de falta de trabalhadores qualificados, dado o baixo investimento em educação e formação profissional apresentados no país. Constatase, também, a dificuldade que a juventude brasileira tem para realizar a transição do sistema educacional para o universo do emprego, em que, segundo o mesmo autor, se perdem 160 mil jovens qualificados por ano no Brasil.

Torna-se relevante destacar a necessidade de se romper o círculo das “propostas precárias de Educação Profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo que se alimente o consumo predatório da força de trabalho” (KUENZER, 2006, p. 906) e, principalmente, para formular uma organização social que atenda às necessidades de quem vive do trabalho (FRIGOTTO, 2007a). Assim, percebe-se que o surgimento da educação profissional é marcado e perpetuado pelo dualismo escolar, sendo que tal modalidade educacional surge para os menos abastados da sociedade, a classe popular.

A falta de identificação de tal modalidade como legítima é uma forma de o Estado e as empresas dominantes do mercado de trabalho estabelecerem um controle social e econômico na sociedade. Segundo essa perspectiva, é importante promover discussões que desmistifiquem a ideia de que a escolha profissional é feita de forma autônoma e livre; que apresentem “o modelo dualista de escola, organizado na sociedade capitalista” (DORE; SALES; SILVA, 2017, p. 3).

Verificou-se, em consonância com a expansão da educação profissional, o aumento da oferta de cursos e de programas por meio da EaD. Porém, os princípios de educação profissional em torno da Rede e-Tec e seu distanciamento quanto ao entendimento de EaD vão na contramão do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Considerou-se relevante recorrer a Freire (2019) para problematizar a organização e a evolução da educação profissional, pode-se afirmar que há intenções em prol da profissionalização e da empregabilidade de toda uma nação, porém não há um processo educativo centrado no aluno.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 2019, p. 113).

Como se vê, essa abordagem vai ao encontro da crítica apresentada ao desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Não foi identificada uma política ou uma reforma educacional que condissesse com a formação integral da classe trabalhadora que garanta democracia, qualidade, gratuidade do ensino e oferta de um Ensino Médio integrado. A formação profissional analisada rompe com o mito da falta e da sobra de profissionais qualificados e da escolha de profissão pela classe trabalhadora, dado que a organização de políticas públicas brasileiras ainda se encontra frágil.

Diante do exposto, recomendam-se outros aprofundamentos acadêmicos que revelem com maior detalhamento o cenário da educação profissional, bem como a classe trabalhadora, que vise contribuir positivamente para a construção de outras relações sociais e econômicas menos predatórias e exploradoras do capital humano e para uma educação que valorize e evidencie a necessidade de aprendizagem dos alunos. É com essa perspectiva de superação desses moldes que são depositadas algumas das chances de superação, pela expansão da EPT na EaD, frente aos Institutos Federais de Educação (IFEs).

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO A DISTÂNCIA: ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

Este capítulo disserta sobre as abordagens pedagógicas da EaD, sobre os princípios da avaliação e sobre a avaliação institucional presentes no contexto educacional. Desta análise foi possível obter contribuições teóricas para a formulação de categorias de análise referentes à percepção dos egressos quanto a sua formação e inserção no mercado profissional. Para tanto, destacam-se as contribuições científicas de Belloni (2000), Sordi e Ludke (2009), Minayo (2011), Gomes (2014), Mill (2018), entre outros autores.

4.1 Educação a Distância: as abordagens pedagógicas e sua relação com a educação técnica de nível médio

Nesse tópico, serão apresentadas as contribuições de Belloni (2012), Valente (2011), Mill (2018), entre outros, sobre as abordagens pedagógicas presentes na modalidade EaD e sua relação para a oferta de cursos técnicos, por meio dos IFs do Brasil. São delineadas características presentes na oferta de cursos a distância e contribuições para a análise das percepções dos egressos.

Inicialmente, torna-se relevante delimitar o foco da EaD contemplado nesta pesquisa. Pinto (2003) destaca o uso indiscriminado da terminologia “tecnologia”. Para tanto, neste estudo, tecnologia trata da teoria, da ciência, do estudo e da discussão da técnica, que, por sua vez, é produto da humanidade e “serve à vida, mas para efeito de produzir materialmente, num sistema de relações sociais definidas, os bens de que o homem necessita” (PINTO, 2003, p. 155).

Ao se considerar, especificamente, a expressão “tecnologias educacionais”, Sancho-Gil (2018, p. 610) apresenta três aspectos conceituais: o primeiro remete a tecnologias educacionais “a um meio para mecanizar ou automatizar o processo de ensino com artefatos/dispositivos”; o segundo aspecto, além de ser um meio, tende a propiciar experiências de aprendizagens, assimilando os artefatos como meros transmissores de informação; e o terceiro aspecto associa os dois aspectos anteriores, porém define que “o ambiente em que o ensino e a aprendizagem ocorrem é tão importante quanto os próprios processos” (SANCHO-GIL, 2018 p. 611).

O que se apresenta é que a tecnologia educacional tem maior amplitude que apenas as experiências com seus artefatos. Os aspectos considerados serão aqueles

em que a tecnologia intervém e é suporte nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando uma experiência de construção do conhecimento, analisado por meio da percepção de egressos. Segundo Sancho-Gil (2018), um novo meio não deve ser aceito apenas como o mais eficaz, pois implicaria na “desconsideração do contexto e a centralização da intervenção educacional” nos aspectos tecnológicos, e não é essa perspectiva assumida nesta pesquisa (SANCHO-GIL, 2018, p. 611).

No contexto da educação aberta e a distância, segundo Belloni (2012), ganham mais espaço na sociedade contemporânea devido às mudanças econômicas mundiais. Como visto no capítulo anterior, as mudanças econômicas mundiais conduziram um processo de acumulação rígida a uma acumulação flexível; um de seus principais impactos na educação profissional são as exigências de se formar um trabalhador para atender a predominância financeira, “exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender” (BELLONI, 2012, p. 41), ou seja, um trabalhador flexível.

No entanto, modelos de EaD coexistem em todo o mundo. Por exemplo, em instituições europeias, como Ferns University (Hagen, Alemanha), Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha) e Open University (Inglaterra). Para Belloni (2012), essas acreditam na promoção de uma EaD com organização (em partes) industrial, destacando a importância das tecnologias, sobretudo a prevalência de uma filosofia humanística, de modelos institucionais integrados e de processos de aprendizagem abertos e flexíveis.

No Brasil, a EaD vem desempenhando um papel de apoio a políticas públicas de formação. Para Machado, Fidalgo e Arruda (2018), ela desempenha uma alternativa à expansão da educação profissional, seja por meio do aumento de matrículas, seja pelo acesso a regiões com difícil entrada para uma formação presencial nos grandes centros ou nas capitais.

Em uma análise sobre a gestão de política pública para a oferta de cursos técnicos profissionalizantes na modalidade EaD, Machado e Velten (2012) afirmam que os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS) nascem como política pública para atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b) e ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo Lula, entre 2007 e 2011 (BRASIL, 2019) e, principalmente, para direcionar suas iniciativas ao desenvolvimento local e regional das cidades e municípios a que atendem. Porém,

esse direcionamento apresenta desafios, pois os institutos devem considerar territorialidade, cultura e desenvolvimento dos locais onde se encontram.

No cenário nacional, a EaD, nos primeiros 15 anos do século XXI, atingiu pontos importantes; além de evidenciar a expansão notória, como já apresentado nesta pesquisa, evidencia-se que há um movimento em prol da EaD

[...] com atenção à criação e ao detalhamento da legislação sobre o assunto, à grande expansão da EaD, às experiências institucionais públicas e privadas mais densas (atendimento de mais pessoas, em diferentes níveis e localização do educando etc.), ao investimento público na formação pela EaD, ao atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), à mudança de mentalidade e à superação do preconceito contra a EaD (ainda que ele persista, mas com menor intensidade), à maior produção científica e busca do conhecimento sobre a modalidade etc. (MILL, 2016, p. 433).

Constata-se uma atenção nacional ao desenvolvimento da EaD. Há também uma mudança de mentalidade a partir de uma maior produção científica. Em uma análise periódica da EaD, Mill (2016) considera quatro períodos de análise, sendo o primeiro o pré-1996, o segundo de 1996 a 2005, o terceiro de 2005 a 2015 e o quarto, considerado prospectivo, o pós-2015.

O pré-1996 pode ser caracterizado como um período que antecede a inserção da EaD na legislação brasileira. Coincide com as análises da educação profissional com acepções do modelo industrial de desenvolvimento do acúmulo de capital e do baixo uso de tecnologias na formação educacional. O segundo período, de 1996 a 2005, ganha destaque por ser o momento de inserção da EaD na legislação educacional, após a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Por meio do Decreto nº 2.494 (BRASIL, 1998), houve a regulamentação da EaD, definindo-a como um ensino que possibilita a autoaprendizagem, por meio dos recursos didáticos (HERNANDES, 2017).

Nesse período, ganham destaques a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006); a aprovação do Plano Nacional de Educação para 2001-2010 (BRASIL, 2001), que possui seção própria para a EaD e foi considerada como meio de democratização e desenvolvimento cultural da nação; e a atualização da regulação da EaD por meio do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que trouxe mudanças consistentes para a modalidade.

Para Mill (2018, p. 439), por meio desse decreto, “fomentou-se o surgimento de novos cenários para a EaD em todo país”. Outra análise acerca do Decreto nº 5.622/2005 que deve ser considerada é sua mudança de concepção:

A educação a distância pode deixar de ser uma forma de ensino de autoaprendizagem, que se utiliza de recursos didáticos estáticos apresentados em suportes de informação veiculados pelos diversos meios de comunicação, como determinava o Decreto-lei nº 2.494, e passar a ser uma modalidade de ensino mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, em que professores e estudantes podem desenvolver atividades educativas em lugares ou tempos diversos (HERNANDES, 2017, p. 6).

Em relação ao terceiro período, que compreende de 2005 a 2015, Mill (2016) destaca o desenvolvimento da UAB em nível nacional e que contou com parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições públicas e os governos locais. Foi nesse período que houve a criação do Sistema Escola Técnica e Aberta do Brasil (BRASIL, 2007a), da Rede e-Tec (BRASIL, 2011).

Houve também a publicação da Resolução nº 6 (BRASIL, 2012), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e que a relaciona com a EaD. Em sua organização e planejamento, previa a oferta de cursos na modalidade EaD, tendo a especificidade de 20% da carga horária total do curso ofertada presencialmente⁷.

Na referida resolução, destaca-se a possibilidade de articulação do Ensino Médio com suas diferentes modalidades, incluindo a EaD, garantindo o respeito a sua regulamentação própria e a noção de formação integral, flexível, que envolva a prática profissional e as múltiplas dimensões do eixo tecnológico, que ela, a EaD, incita em seus princípios.

Atesta-se que a legislação federal é sensível às especificações que delimitam a organização, o funcionamento e a oferta de cursos na EaD. Dessa forma, por entender que o campo da educação é complexo e resistente a mudanças, cabe definir com melhor precisão o campo da EaD e da *aprendizagem aberta*, de modo que não se reduza aos modelos economicistas e industriais. Para Moran,

⁷ Exceto em cursos da área da saúde, onde a carga horária obrigatória presencialmente deve ser de 50% (BRASIL, 2012).

A educação a distância é uma modalidade da educação, isto é, uma maneira de organizar processos de ensino e aprendizagem que pode ser semelhante ao modo presencial, porém, ao final, deve promover os mesmos resultados: a formação integral dos alunos em nível intelectual, emocional e ético (MORAN, 2011, p. 111).

Belloni (2012), em seus estudos a respeito da EaD, dialoga com os autores Holmberg (1977), Moore (1973, 1990), Perriault (1996), Malcom Tight (1988), Peters (1973). Para a autora, estudar nessa modalidade vai além das suas formas institucionalizadas; que as atividades de ensino-aprendizagem são executadas de forma assíncrona, podendo ser em todas elas ou em parte delas; que a comunicação entre os sujeitos da educação é facilitada por meios impressos e/ou tecnológicos; que predominam as características dialógicas, autônomas, liberdade para o “aprendente” satisfazer sua aprendizagem e organização, racionalização e estruturação das formas de aprendizagem.

Para Mill (2018), apoiado em Holmberg (1985), Moore e Kearsley (2007) e Keegan (1980), a EaD é um modo de se organizar o ensino-aprendizagem, em que há a separação espaço/tempo entre alunos e professores. Trata-se de um aprendizado planejado e que envolve

[...] atividades realizadas sob supervisão (contínua ou não) de tutores/educadores, presentes com seus alunos em sala de aula, sem dispensar os benefícios do planejamento, do acompanhamento e da orientação de uma organização tutorial pedagogicamente bem estruturada. Assim, a construção coletiva e colaborativa do conhecimento pode se fazer de modo síncrono ou assíncrono, possibilitando maior flexibilidade ao processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2018, p.199).

A EaD se apresenta como uma modalidade⁸ educacional que possui seus sujeitos separados fisicamente, mas que deverá garantir rigor em organização e planejamento para que a construção do conhecimento seja permitida por meio dos processos de ensino-aprendizagem. Somado a isso, tal modalidade não é fim, mas sim um meio para o processo educacional. A EaD não está presa aos formatos e moldes do passado, pois se articula com desenvolvimento tecnológico, permitindo transformações contínuas em sua configuração de aprendizagem, garantindo a necessária qualidade educacional (BELLONI, 2012; MILL, 2018).

⁸ “No contexto educacional, modalidades são modos ou tipos de configuração para o ensino-aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação” (MILL, 2018, p. 198).

Em relação às abordagens pedagógicas presentes na EaD são encontradas delimitações na literatura acadêmica que embasam as principais experiências de oferta de EaD encontradas no Brasil. De cursos autoinstrucionais a cursos colaborativos, a EaD permite a organização de diversas propostas pedagógicas e apropriação de recursos tecnológicos.

Valente (2011, p. 13) faz críticas a uma formação que se baseia apenas na memorização, pois dessa forma não há subsídios educacionais suficientes para “preparar as pessoas para atuarem e sobreviverem na sociedade do conhecimento”. Por isso, com o emprego de uma abordagem pedagógica adequada, é possível ofertar uma EaD para a construção do conhecimento, baseada na interação do aluno com outros sujeitos da educação “que auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado” (VALENTE, 2011, p. 14).

Como apontam Valente (2011) e Teixeira e Barros (2018), a construção do conhecimento resulta em uma ação complexa e interativa entre seres humanos. Segundo Valente (2011, p. 25), “dependendo do nível de interação que se estabelece entre professor e aprendiz e entre aprendizes, é possível caracterizar” as abordagens pedagógicas adotadas.

Nesse aspecto, Valente (2011) delimita três abordagens presentes nas propostas de EaD. A primeira, *Broadcast*, não prevê interação entre os sujeitos de aprendizagem, e as tecnologias são meios de transmissão de informação. A segunda abordagem trata da *virtualização da sala de aula*, em que há uma reprodução da sala de aula tradicional, e prevê interações entre professor e aluno, porém as ações educacionais são centradas no professor. A terceira trata do *estar junto virtual*, que prevê um alto grau de interação entre os sujeitos da educação, entendendo que “a quantidade e a qualidade das interações entre professor e os alunos” (VALENTE, 2011, p. 33) mediados pela tecnologia permitirão criar condições de aprendizagem e colaboração (ALMEIDA, 2003).

Contudo, para Rodrigues (2011), há o delineamento de outras abordagens pedagógicas para a EaD, dentre elas destaca-se a abordagem conectiva. Quanto à *abordagem conectiva*, esta possui uma organização que considera a descentralização do saber e o trabalho coletivo; acredita no rigor e na sintonia da organização pedagógica e administrativa como parte responsável no desenvolvimento da autonomia, das individualidades e do projeto coletivo. Em seu processo,

[...] implica caracterizar a didática comunicativa como uma organização flexível, orientada para a ação e reflexão compartilhada. Para isso, é necessário levar em conta as heterogeneidades de tempos e formas de aprendizagens das pessoas, os diferentes saberes, científicos ou não, e as culturas singulares dos grupos sociais de cada região (RODRIGUES, 2011, p. 76).

O desenvolvimento da autonomia, bem como das heterogeneidades de aprendizagem, coincide, segundo Belloni (2012), com características da sociedade contemporânea que impactam sobre a EaD. A autora define que aprendizagem autônoma é um processo educacional que coloca o aluno como centro do processo educativo; este passa a ser sujeito ativo, condutor da sua aprendizagem. O professor, por sua vez, passa assumir um papel de mediador da informação que colaborem para a construção do conhecimento do aluno. “A noção de autonomia no contexto educacional refere-se à independência do estudante para realizar a aprendizagem em ritmo, lugar e forma próprios” (PUCCI; CERASOLI, 2018, p. 66).

Consonante ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, é importante delinear que, em sua maioria, o estudante da EaD é de “populações adultas que não têm possibilidade de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos” (BELLONI, 2012, p. 49). Com esse recorte de público presente na EaD, são vistos os desafios que requerem metodologias que viabilizem condições para aprendizagem autônoma. Para tanto, é necessário constante processo de pesquisa que compreenda as características socioculturais e socioeconômicas desse público, para assim atender a finalidade educacional.

Compreender o público-alvo da EaD, porém, não é o único elemento que define um *bom curso a distância*, como delimita Moran (2011). Para o autor, a avaliação do projeto educacional bem como a avaliação institucional permanente garantem as “reais melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e nos processos pedagógicos” (MORAN, 2011, p. 61). Os aspectos relativos à avaliação de um projeto educacional serão discutidos no próximo tópico, com a intenção de identificar parâmetros que garantam uma formação integral.

4.2 Avaliação institucional para a melhoria da qualidade da educação

O conceito de avaliação vem sendo amplamente abordado por diversos autores do campo educacional. Entre os autores localizados nesta pesquisa, optou-se por aqueles que focalizam em avaliação institucional de instituições educacionais. Para Belloni (2000, p. 9), “existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas”.

Dessa forma, as iniciativas de avaliação são dadas como recentes em território nacional, tendo o seu principal destaque a partir dos anos 1990, quando iniciativas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram criadas com a finalidade de avaliar as políticas públicas na área da educação (NASCIMENTO, 2014; GOMES, 2015).

Porém, antes mesmo de um aprofundamento no conceito da avaliação institucional, cabe retomar as definições acerca do conceito de avaliação. Para Belloni,

A avaliação é um processo que permite compreender, de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda, estabelecimento de rankings. Avaliar significa compreender as atividades, fatos ou coisas avaliadas com vistas a estimular seu aperfeiçoamento (BELLONI, 2000, p. 26-27).

Nascimento (2014, p. 37) destaca que “avaliação é um processo de aprendizagem sistemático e intencional que um indivíduo, grupo ou organização se propõe para aprofundar a sua compreensão sobre determinada intervenção social”. Já Minayo (2011) afirma que avaliação envolve “um conjunto de atividades técnico-científicas ou técnico-operacionais que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados” (MINAYO, 2011, p. 3).

Na perspectiva conceitual desses autores, a avaliação apresenta definições complexas, dado que, em seu âmbito, visa a se aprofundar em um objeto. A avaliação não configura uma ação objetiva, como ilustram Sordi e Ludke (2009, p. 315), não se trata de “práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas

que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e eventualmente, excluir pessoas/instituições”.

O princípio dissertado toma a avaliação como um processo de acompanhamento e intervenção; ela fornece subsídios para a compreensão dos fenômenos avaliados com a finalidade de promover melhoria ou aperfeiçoamento destes. Para Gomes (2014, p. 28), “a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos envolvidos no processo escolar”.

Porém, dado o contexto educacional de ausência de uma formação integral e que organiza os processos educativos com base nas demandas do capitalismo, o valor que se discute é aquele que se delinea de uma avaliação formativa. No contexto da aprendizagem escolar contextualizada, Gomes (2014) destaca que a avaliação formativa tem por objetivo promover a melhoria e o aperfeiçoamento das práticas educativas.

Neste estudo, foi examinada a *avaliação institucional*, que envolve a “compreensão acerca da efetividade social e profissional dos conhecimentos adquiridos no período da formação” dos egressos (LIMA; ANDRIOLA, 2018, p. 108). Compreende-se a possibilidade de uma avaliação institucional formativa, que, segundo Lima e Faria (2011), tem como objetivo o aprofundamento e o desenvolvimento de um projeto educacional. E, ainda, justifica-se que, na avaliação institucional na EaD, tem-se:

Para se garantir que os objetivos democratizantes da EAD sejam alcançados, a avaliação institucional torna-se instrumento indispensável para aquelas instituições de ensino que assumem com seriedade o compromisso da qualidade no desenvolvimento dos cursos a distância (AZEVEDO; SATHLER, 2008, p. 2).

Na perspectiva de Belloni (2000), a avaliação institucional se difere da avaliação educacional, sendo a educacional voltada para aferir a aprendizagem, o desempenho escolar ou profissional e de currículos. Também se difere da avaliação institucional empresarial, pois o caráter lucrativo altera os parâmetros de avaliação a ser adotada.

Quanto à avaliação da aprendizagem (educacional), Sordi e Ludke (2009) entendem tal processo como uma categoria que compõe o trabalho pedagógico, além de mensurar quanto o aluno aprende e de estar consolidada na cultura escolar. Para

os autores, no contexto de práticas pedagógicas colaborativas, a avaliação da aprendizagem é

[...] uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar [...] (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

A partir das contribuições desses autores, verifica-se aproximação da avaliação, em que há a finalidade de contribuir com melhorias e avanços de um projeto pedagógico. Além disso, no contexto da EaD, Bianchi e Araújo

[...] consideram que o modelo de avaliação de aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Deve estimular a reflexão, o diálogo, a interação e a colaboração entre todos os envolvidos (BIANCHI; ARAÚJO, 2018, p. 74).

Constataram-se semelhanças e especificidades em relação à avaliação institucional na educação, sendo que a “compreensão de avaliação como estratégia de solução de problemas e aperfeiçoamento das ações é elemento comum entre avaliação educacional e avaliação de políticas e de instituições” (BELLONI, 2000, p. 19).

A avaliação institucional formativa delineada é a que colabora com as estratégias de organização, solução de problemas, aperfeiçoamento e emancipação das ações institucionais no contexto educacional. Ainda, permite avaliar o processo pedagógico realizado por meio de indicadores de análise e levantamento dos princípios pedagógicos do objeto em questão.

Para Fernandes (2005), a avaliação institucional “é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar” (FERNANDES, 2005, p. 23). Sordi e Ludke (2009) destacam a ação de delinear indicativos de qualidade no processo avaliativo, porém, para isso, há a necessidade de identificar as características de qualidade presentes nas políticas públicas e avaliação.

No âmbito da avaliação institucional, há três conceitos que fundamentam os indicadores quantitativos e qualitativos: a eficiência, a eficácia e a efetividade. Para Nascimento (2014, p. 38), tais indicadores auxiliam na atribuição de valor “a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados”. Porém, ao se tratar

do campo educacional, há outros fundamentos para se indicar a qualidade da instituição de ensino.

Segundo Brito (2018, p. 3), “a literatura educacional brasileira que discute a questão da qualidade no ensino ressalta a complexidade, o caráter polêmico, a natureza histórica e o caráter de classe” e ressalta que o conflito em torno da conceituação de qualidade em educação, além de ser teórico, são também de ordem política. Assim, verificou-se que

[...] é necessário que as organizações sejam avaliadas para a garantia da qualidade, objetivando colocar no mercado de trabalho profissionais dotados de competências cada vez mais abrangentes, sofisticadas e inovadoras, aptos para se estabelecer no mercado profissional altamente competitivo. Dessa forma, identificar os atributos e dimensões da qualidade dos serviços educacionais torna-se relevante para se atender as expectativas dos futuros profissionais (BRITO, 2018, p. 3).

Portanto, para se ter a definição de uma qualidade da formação, segundo Sordi e Ludke (2009), há o envolvimento do trabalho pedagógico e as condições intra e extraescolares. Extraescolares quando se aproximam das dimensões socioeconômicas e culturais; e intraescolares por se relacionarem com a organização pedagógica, condições de oferta de cursos, formação de professores, acesso, evasão, permanência e desempenho escolar (GADOTTI, 2010).

Para Sordi e Ludke (2009), o resultado de uma avaliação descontextualizada produz uma cultura de educação de qualidade por *ranqueamento*, em que recompensa e pune seus sujeitos. As autoras defendem, ainda, que um processo que define a qualidade da formação de seus sujeitos deve, em primazia, considerar a subjetividade destes, em que seriam criadas suas próprias referências, tidas como qualidade negociada.

Próximo à discussão de atendimento da subjetividade, Gadotti (2010) especifica a qualidade social da educação. Para o autor, essa forma de compreender qualidade “acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2010, p. 5). A qualidade, nesse sentido, está associada à melhoria da vida social e, quando se foca na educação, diz respeito a um olhar a partir da comunidade escolar, além de também se aproximar de temas como gestão democrática.

Além disso, Gadotti destaca a qualidade da formação como um fator diretamente ligado aos aspectos da educação profissional quanto à sociedade da informação e à EaD:

A qualidade da educação é condição da *eficiência econômica*. Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Essa polivalência deve ser no sentido de que possua uma boa base de *cultura geral* que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo (GADOTTI, 2010, p. 9).

É perceptível a inter-relação entre os aspectos extraescolares que a qualidade da educação impacta, bem como aspectos esperados de um aluno egresso de um curso técnico. A exigência de autonomia, pró-atividade e adaptabilidade cada vez mais se aproxima de uma educação integral e emancipatória do cidadão, como direito a uma educação de qualidade. E não só nos moldes da educação formal, mas no que tange à educação a distância e às condições que são dadas para que esta modalidade seja desenvolvida.

Assim sendo, pode-se dizer que o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como hoje. Ela não é apenas uma nova opção ou uma outra modalidade de ensino. Ela tornou-se uma necessidade vital de todos, incorporada na vida de cada um como exigência social (GADOTTI, 2010, p. 15).

Nesse cenário favorável também são postas as discussões que referenciam a qualidade na educação a distância. Para tanto, Martins e Mill (2018) afirmam que, na EaD,

o conceito de qualidade está imbricado com a complexidade do ensino e do aprendizado, que ocorrem em lugar e momento distintos (para estudantes em relação aos educadores) e que se sustentam por estratégias de interação baseadas em metodologia específica e em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) (MARTINS; MILL, 2018, p. 537).

Como se vê, para Gadotti (2010, p. 23), “a qualidade da EaD não pode ser medida pelos mesmos critérios da educação presencial”. Tal posicionamento reflete que, diferente da era industrial e da era da informação, a era da informação por EaD “nada tem a ver com formar pessoas em série como uma linha de montagem” (GADOTTI, 2010, p. 23). Defender uma educação de qualidade na EaD é esperar

interatividade entre aluno e professor, acesso a laboratórios, bibliotecas e toda uma infraestrutura que deve ser garantida pelo Estado para “formar pessoas para pensar e agir com autonomia” (GADOTTI, 2010, p. 19).

Martins e Mill (2018) ainda ponderam dois aspectos relevantes, ao se tratar de qualidade na educação a distância, sendo os aspectos subjetivos e objetivos

[...] para a construção do significado de qualidade em educação a distância, é essencial estabelecer diferenças conceituais entre os aspectos subjetivos, intrínsecos e pertencentes às expectativas (íntimas/inefáveis) das pessoas que participam do processo educativo daqueles que são objetivos e mensuráveis por indicadores e pela avaliação da oferta de cursos a distância (MARTINS; MILL, 2018, p. 537).

No tocante à subjetividade, envolve todos os sujeitos que participaram, direta ou indiretamente, do processo educativo e suas percepções. Nesse sentido, percepção e avaliação coincidem em vários aspectos, dentre eles suas ações de comunicar uma perspectiva e possibilitar uma interpretação, individual ou em grupo, que apoia ou critica certo juízo de valor. Segundo Pedro (2014, p. 488), valor “remete para a ideia daquilo que vale (ou de merecimento), de robustez, força e poder de um objeto (bem) que se impõe primordialmente à consciência do sujeito”. Ainda segundo a autora,

[...] o ato de valoração [...] é, por um lado, subjetivo e relacional e, por outro lado, objetivo e material, porquanto esse valor advém de um objeto que possui um determinado conjunto de qualidades que não foram indiferentes ao sujeito que as apreciou (PEDRO, 2014, p. 491).

Para Nascimento (2014, p. 37), a valoração aproxima-se do processo de avaliação, pois “utiliza informações e dados para apoiar um juízo de valor”. Já Luckesi (1995, p. 33) trata a própria avaliação como um “juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto”. O autor amplia a análise, conceituando o que venha a ser um juízo de qualidade, a qual está relacionada aos aspectos adjetivos de um objeto, tomado como qualitativo. Ou seja, “há uma atribuição de qualidade a essa realidade” (LUCKESI, 1995, p. 70).

Coerente com essa perspectiva, a presente pesquisa focou nas especificidades dos egressos. Para tanto, há de se considerar que, para atingir os padrões de qualidade na EaD, esse egresso passou por um processo educativo que proporcionou uma aprendizagem ativa, contextualizada e colaborativa. Nesse sentido,

[...] o significado de qualidade na EaD é, portanto, construído coletivamente pela sociedade, pelas instituições e por todos os que constituem a comunidade de aprendizagem do curso. Tal significação, para os estudantes, inicia-se no processo de escolha do curso e na constituição das expectativas e dos objetivos individuais sobre esse curso e sobre o que ele pode oferecer durante e depois da conclusão. Boas condições de oferta de ensino, oportunidades criadas para a aprendizagem, crença na conclusão satisfatória e a consequente obtenção de uma formação que permita sucesso profissional (MARTINS; MILL, 2018, p. 538).

O que Martins e Mill (2018) apresentam dialoga com o que Gadotti (2010) já considerava como qualidade sociocultural. Segundo essa, a qualidade é um bem comum à sociedade, não estando restrita à organização educacional, é entendido que “não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela” (GADOTTI, 2010, p. 7). Ou seja, estamos falando de qualidade total para os sujeitos da sociedade.

A discussão sobre avaliação institucional neste estudo expôs as especificidades de se avaliarem instituições de ensino. A avaliação da instituição, com princípio formativo, é uma proposta para se compor o projeto pedagógico tendo em vista o seu aperfeiçoamento. Porém, há aspectos sensíveis no ato de avaliar no que diz respeito a identificar a qualidade da formação obtida, pois essa qualidade se esbarra nos objetivos das políticas públicas tanto da EPT quanto da EaD. Para tanto, os indicadores de qualidade que definem os aspectos da formação obtida devem ser levantados com base na investigação da subjetividade da comunidade escolar e, ainda, com esses indicadores, possibilitar espaços de articulação e reflexão. Dessa forma, a experiência formativa advinda dos egressos trata de um dos elementos que colabora para a cultura avaliativa, bem como a proposição de melhorias em um projeto pedagógico.

4.3 As contribuições advindas das pesquisas com egressos

Neste tópico, são apresentadas contribuições para a avaliação da qualidade da formação e inserção profissional advindas de pesquisas realizadas com egressos. Evidencia-se uma proposta contínua de acompanhamento de egressos pautada no PNE de 2014 e a baixa produção científica que se aprofunde nas especificidades da EaD.

No que tange à qualidade da educação, o PNE de 2014 previu como estratégia da Meta 11: “11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas” (BRASIL, 2014, s.p.). Neste ponto, cabe retomar uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), iniciada em 2010. A UFSC organizou o Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos (SAAS):

A primeira versão do SAAS foi desenvolvida em 2010 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a SETEC e com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em princípio, com a finalidade de ser uma ferramenta de suporte à gestão e docência das instituições integrantes da Rede e-Tec Brasil. No entanto, em 2017 teve seu escopo de atuação ampliado para acompanhar e avaliar, também, os cursos técnicos do programa PRONATEC/Bolsa-Formação, no âmbito das instituições públicas de ensino ofertantes, principalmente do MédioTec, nas modalidades presencial e a distância (CISLAGHI *et al.*, 2018, p. 7).

Organizado por meio de uma plataforma virtual Moodle, o SAAS previa avaliação das propostas pedagógicas, com vistas ao aprimoramento da oferta de educação profissional. Não foi possível identificar se o SAAS recolhe apenas dados das instituições públicas, uma vez que, ao se situar em coleta de informações do Pronatec, esse programa possui, entre seus objetivos, promover parcerias públicas e privadas.

O sistema de avaliação recolhe dados de avaliações sobre cursos, polos e disciplinas; de acompanhamento da trajetória de *egressos* ao longo de dois anos consecutivos; de reconhecimento do perfil socioescolar dos ingressantes (alunos) no programa e estima o risco de evasão nos cursos.

No relatório de 2018, o documento apresenta concordância em contribuir com a estratégia 11.8 do PNE de 2014 e complementa que

[...] as instituições ofertantes de cursos técnicos profissionalizantes, na modalidade a distância ou presencial podem contar com um processo de gestão de informações relevantes para tomada de decisão na continuidade da oferta de um curso, bem como obter dados sobre diferentes dimensões relacionadas ao curso, disciplina ou polos (CISLAGHI *et al.*, 2018, p. 6).

De acordo com a evolução na participação das avaliações no SAAS, no segundo semestre de 2014, foi o período que começou a considerar os *egressos* como fonte de informação. Para conseguir captar as informações dos focos especificados

(curso, polo, disciplina, socioacadêmico e egresso) e contribuir para o aprimoramento da gestão das instituições, o SAAS se organiza em quatro módulos: Avaliação, Evasão, Gestão de Resultados e Egresso.

O módulo Avaliação, segundo o próprio relatório, foi baseado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), direcionado para avaliações educacionais na modalidade EaD, que abrangem desde o material didático até a infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e recursos humanos. O módulo Evasão trata de indicadores que balizam o risco de evasão discente por meio de critérios como autoavaliações, média de notas e acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O módulo Gestão de Resultados apresenta os resultados recolhidos pelos outros módulos, além de possibilitar aos gestores compartilharem as experiências institucionais que contribuíram para o aprimoramento na organização e planejamento pedagógico.

Já o módulo Egresso visa ao acompanhamento quanto à atuação profissional no mundo do trabalho dos egressos durante o período de dois anos. Essa avaliação ocorre de seis em seis meses com seus respondentes. Para esse módulo – além de trazer informações sobre o retorno da formação recebida, acesso ao mundo do trabalho, demandas regionais de emprego e renda –, classifica os egressos em quatro situações distintas: Trabalhando; Estudando e Trabalhando; Estudando; e Nem Trabalhando e Nem Estudando.

De modo geral, a avaliação com os egressos do SAAS focaliza o profissional e em alguns aspectos de como o curso está relacionado na atuação profissional e/ou acadêmico. Além disso, quanto à organização dessa avaliação, problemas interrompem suas finalidades, como a queda na participação nas últimas avaliações. Sobre essa questão Cislighi *et al.* (2018) atribuem a responsabilidade, primeiro pela descontinuidade no processo em 2017, e também a redução de ofertas de cursos na Rede e-Tec no mesmo período.

Como se vê, constata-se pouco espaço para captar uma atualização quanto ao perfil socioeconômico dos egressos, ou socioescolar, como é apontado no relatório. Tais dados são recolhidos apenas com os ingressantes no início do curso. Desse modo, abre-se uma lacuna da premissa educacional presente na formação integral dos sujeitos, não só para o exercício do trabalho técnico e atitudinal, mas também para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento das capacidades intelectuais cada vez mais superiores (COSTA; LIBÂNEO, 2018).

Ao realizar uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de artigos sobre a formação em cursos EaD, a maioria de seus resultados se concentra no nível da Educação Superior. Entre elas e as que também retrataram as experiências na Educação Básica do Ensino Médio Técnico, verificaram-se contribuições relevantes que contextualizam as diversas nuances presentes na formação profissional e dos processos de ensino-aprendizagem.

Grangeiro (2016), no estudo sobre a percepção de egressos quanto à adequabilidade dos cursos técnicos (presencial) ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) no Ceará, evidencia a necessidade de maior acompanhamento de egressos bem como o desenvolvimento de um projeto de avaliação de cursos com vistas à qualidade do ensino. Nesse ponto, a autora aponta que o foco da qualidade da educação tem como objetivo a formação integral do cidadão.

Com esse estudo, foi possível compreender as carências nos cursos indicadas pelos egressos sobre a organização curricular, o relacionamento interpessoal e a solicitação de mais aulas práticas no decorrer do curso. Para Grangeiro (2016), o estudo com egressos colabora com o projeto pedagógico, para suprir lacunas na formação, no preparo para o mercado de trabalho e no ingresso na Educação Superior, além de incitar discussões referentes ao atendimento das expectativas dos egressos, bem como se essas expectativas foram atendidas.

No que tange ao preparo para o mercado de trabalho e sua empregabilidade, Medeiros (2017) investigou a percepção dos egressos em cursos superiores de tecnologia (presencial) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). O autor revelou uma alta taxa de empregabilidade, com números acima de 90%, além de trazer relatos sobre o atendimento das expectativas e o levantamento do perfil dos egressos. Medeiros (2017) reitera que o fator empregabilidade não deve ser o objetivo da formação profissional, mas sim a formação integral do ser humano. E verifica que, para analisar a empregabilidade, devem ser consideradas as características e as habilidades específicas à ocupação profissional, o mercado de trabalho e ainda as políticas de qualificação do trabalhador.

Para Medeiros (2017, p. 20), “são poucos os trabalhos acadêmicos que pesquisam egressos” no Brasil e constata, ainda, maior ausência de pesquisas quando se delimita para um curso específico. Porém, compreende a importância de

pesquisas com egressos para as instituições educacionais, pois, com as informações obtidas, é possível investigar o retorno social dos programas e das políticas públicas da educação.

Por meio da investigação com os egressos, Medeiros (2017) concluiu que a formação profissional representou um impacto positivo para seu público de concluintes. Quanto ao perfil, foi constatado que cerca de 40% dos egressos possuíam uma formação de nível técnico antes do ingresso nos cursos superiores de tecnologias, sugerindo que egressos de cursos técnicos têm maior predisposição para prosseguir com a carreira acadêmica. Além dessas constatações, críticas foram apontadas pelos egressos, entre elas, melhorar a divulgação dos cursos, a realização de parcerias com os arranjos produtivos locais, bem como a necessidade de se ter maior correlação à base teórica do curso com a prática e experiência profissional requisitada no mercado de trabalho.

Rodrigues (2015) também investigou a empregabilidade. A pesquisa foi realizada em curso técnico de nível médio (presencial) e constatou grandes taxas de evasão; o perfil de atendimento do curso é para um grupo social de menor capital econômico e ainda não houve a garantia de empregabilidade após a conclusão do curso. O significado e a importância de uma avaliação de egressos são perceptíveis nos estudos desse autor, pois são levantadas críticas quanto à eficácia não só do curso investigado, mas da organização das políticas públicas de formação profissional.

Já Hoffmann *et al.* (2019) realizou uma pesquisa com egressos no curso técnico de Agroindústria EaD no Instituto Federal Sul Rio-Grandense. As autoras, por meio da análise do discurso, identificaram a necessidade de aperfeiçoamento no projeto pedagógico do curso e destacaram a importância das aulas práticas. Quanto ao perfil, constatou-se o predomínio do sexo feminino com idade de 35 anos ou mais e dos objetivos para escolha da formação: a qualificação para o mundo do trabalho. Nesse ponto, uma parcela bem pequena dos egressos pesquisados (7%) compreendeu que a formação do curso técnico possa ser um elo para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Com essa pesquisa de egressos, foi possível avaliar a formação obtida, sendo considerada por eles com uma base científica abrangente e que as aulas práticas são essências para a formação profissional. Para Hoffman *et al.* (2019), a pesquisa com

egressos deve ser realizada de forma contínua, pois essa possibilita conhecer a realidade da formação e da atuação profissional dos egressos.

Neste capítulo procurou-se discutir a relevância teórica e o contexto acadêmico que consideram os egressos na modalidade presencial e EaD. A subjetividade e o contexto de oferta da EaD são cada vez mais ressaltados como estratégia de permanência e êxito em cursos EaD, bem como a análise de como seus sujeitos avaliam a formação e seus processos de ensino- aprendizagem para o constante aprimoramento do planejamento pedagógico.

A especificidade de uma educação para a inserção profissional e para o mercado de trabalho avalia também se houve sucesso nesse quesito durante ou após a formação correlata. Dessa forma, os parâmetros para apontar a qualidade da formação dependem de um contexto, da consideração dos sujeitos avaliadores e dos objetivos que se pretendem alcançar sendo os mais variados, dentre eles: diagnosticar o resultado de uma ação educativa; o grau de satisfação de seus alunos ou egressos da formação recebida; evitar a evasão e o acompanhamento da trajetória estudantil.

No próximo capítulo serão apresentados e analisados os dados específicos do IFNMG, Campus Diamantina, oriundos do *survey* e de entrevistas com egressos como fonte de informação.

5 OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFNMG, CAMPUS DIAMANTINA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos por meio do *survey on-line* respondido pelos egressos dos cursos técnicos em Informática para a Internet, Secretariado e Administração, e também por meio das entrevistas com os egressos, e ainda dados obtidos com a própria instituição pesquisada.

Este capítulo está dividido em quatro tópicos. O primeiro apresenta o perfil socioeconômico dos egressos, o segundo contém a percepção deles quanto à avaliação da formação e dos processos de ensino aprendizagem. O terceiro analisa dados sobre a inserção no mercado profissional. E, por fim, o quarto apresenta a análise de conteúdo das entrevistas.

5.1 Perfil socioeconômico dos egressos

Neste tópico serão apresentadas as análises dos dados referente ao *survey on-line* a partir do levantamento do perfil socioeconômico dos egressos. Considerou-se importante destacar as características sociais deste público para contrastar com as discussões trazidas na educação profissional e com o perfil de público que as políticas públicas educacionais dessa área. Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta os dados sobre o perfil dos egressos.

Tabela 2 – Perfil dos egressos

(Continua)

| | Respostas | N | % |
|---------------------|-------------------------------|----|------|
| Gênero | Feminino | 28 | 58,3 |
| | Masculino | 19 | 39,6 |
| | Prefiro não dizer | 1 | 2,1 |
| Faixa etária | 26 a 33 | 22 | 45,8 |
| | 18 a 25 | 17 | 35,4 |
| | 34 a 40 | 6 | 12,5 |
| | 41 a 48 | 3 | 6,3 |
| | 49 a 56 | 0 | 0 |
| | 57 ou mais | 0 | 0 |
| Cor/etnia | Parda | 34 | 70,8 |
| | Preta | 7 | 14,6 |
| | Branca | 6 | 12,5 |
| | Não sei/prefiro não responder | 1 | 2,1 |
| | Amarela | 0 | 0 |
| | Indígena | 0 | 0 |

Tabela 2 – Perfil dos egressos

| | | (Conclusão) | |
|------------------------------|---------------|-------------|------------|
| Respostas | | N | % |
| Estado civil | Solteiro(a) | 30 | 62,5 |
| | Casado(a) | 14 | 29,2 |
| | Outro | 3 | 6,3 |
| | Divorciado(a) | 1 | 2,1 |
| | Viúvo(a) | 0 | 0 |
| | Separado(a) | 0 | 0 |
| Total de Respondentes | | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se, quanto ao “Gênero”, que a maioria dos respondentes são do sexo feminino, com um percentual de 58,3%, seguido por 39,6% do sexo masculino e 2,1% preferiram não especificar seu sexo. Os dados apresentam aproximação com os Censos EaD.BR de 2008 a 2012 (ABED, 2008-2012), que indicaram uma participação de alunos do sexo feminino superior a 50%, atingindo, em 2012, um percentual de 69% de alunas mulheres. Ou seja, a pesquisa coincide com o recorte de atendimento da EaD quanto ao gênero.

Quanto à “Faixa etária”, há uma maior concentração de respondentes entre 26 e 33 anos, o que corresponde a 45,8% do público pesquisado; em seguida, 35,4% dos respondentes estão na faixa etária de 18 a 25 anos; 12,5% estão na faixa de 34 a 40 anos; e 6,3% estão na faixa de 41 a 48 anos. É possível afirmar que a maior porcentagem de egressos se encontra na faixa etária entre 26 a 33 anos. Constatase ainda que esta não é uma idade para realização de um curso após ou concomitante ao término do Ensino Médio na idade esperada (19 anos). Ou seja, em sua maioria, a qualificação profissional foi buscada após o término da idade esperada para conclusão do Ensino Médio. Uma das lacunas observadas no *survey*, foi não ter questionado aos egressos se a realização do curso foi concomitante ou subsequente.

Os dados sobre “Cor/etnia” revelaram que a maioria dos respondentes afirmou serem pardos (70,8%), seguidos de pretos (14,6%) e de brancos (12,5%). Dos respondentes, 2,1% optaram por não responder ou não sabia dizer qual cor/etnia o representava. Diante dos dados, pode-se afirmar que o perfil dos atendidos se concentra de forma significativa entre pretos e pardos, totalizando 85,4% do público atendido.

Quanto ao “Estado civil”, 62,5% dos egressos são solteiros; 29,2%, casados; 6,3% apresentam estado civil não especificado nas alternativas; e 2,1% são divorciados. Os dados revelam que o público de maior atendimento é o de solteiros, o que contraria as conclusões de Laham e Lemes (2016). Na pesquisa realizada por

eles, a EaD apresenta maior atendimento a públicos casados ou compromissados conjugalmente, pois essa modalidade atenderia às peculiaridades de um público que necessita ter maior flexibilidade na gestão de tempo para conciliar demandas do lar, do trabalho e do campo acadêmico.

A Tabela 3 apresenta os municípios ou distritos em que os egressos residem.

Tabela 3 – Distrito/município de residência

| Respostas | N | % |
|--------------------------------|-----------|------------|
| Diamantina-MG | 15 | 31,3 |
| Carbonita-MG | 8 | 16,7 |
| Turmalina-MG | 7 | 14,6 |
| Couto de Magalhães de Minas-MG | 3 | 6,3 |
| Itamarandiba-MG | 3 | 6,3 |
| Datas-MG | 2 | 4,2 |
| Senador Modestino Gonçalves-MG | 2 | 4,2 |
| Caçaratiba-MG | 1 | 2,1 |
| Ferraz de Vasconcelos-SP | 1 | 2,1 |
| Gouveia-MG | 1 | 2,1 |
| Presidente Kubitschek-MG | 1 | 2,1 |
| São Gonçalo do Rio Preto-MG | 1 | 2,1 |
| São João Nepomuceno-MG | 1 | 2,1 |
| Senador Mourão-MG | 1 | 2,1 |
| Veredinha-MG | 1 | 2,1 |
| Total | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se verifica, 31,3% dos egressos residem no município de Diamantina, seguido de 16,7% em Carbonita e 14,6% em Turmalina. Os demais egressos (33,6%) apresentaram diferentes localidades que estão próximas ao município onde está localizado o polo de atendimento presencial do curso. Um egresso declarou residência no estado de São Paulo. É possível constatar que a modalidade de ensino a distância possibilita o atendimento a regiões afastadas dos grandes centros, assim 15 municípios foram atendidos pelo Campus Diamantina.

A Tabela 4 apresenta a localização da residência, quanto à zona ou comunidade.

Tabela 4 – Localização da residência

| Respostas | N | % |
|------------------|----------|----------|
|------------------|----------|----------|

| | | |
|-----------------------|-----------|------------|
| Zona urbana | 42 | 87,5 |
| Zona rural | 6 | 12,5 |
| Comunidade indígena | 0 | 0 |
| Comunidade quilombola | 0 | 0 |
| Total | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme os dados da tabela, 87,5% da residência dos egressos estão localizadas na zona urbana e 12,5% em zona rural. Os dados revelam que o atendimento de cursos a distância está concentrado na zona urbana e não tem atendido comunidades quilombolas e indígenas.

A Tabela 5 apresenta a renda mensal dos egressos.

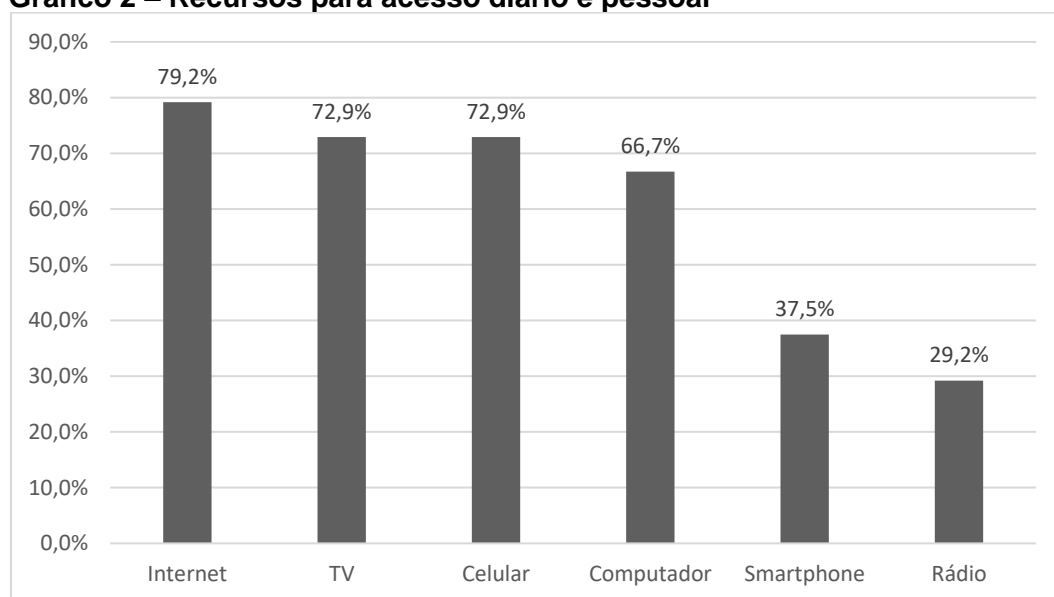
Tabela 5 – Renda mensal

| Respostas | N | % |
|---|-----------|------------|
| Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00). | 26 | 54,2 |
| De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 2.994,00). | 13 | 27,1 |
| Nenhuma renda. | 7 | 14,6 |
| De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,00 até R\$ 5.988,00). | 2 | 4,2 |
| Mais de 6 salários mínimos (mais de R\$ 5.988,00). | 0 | 0 |
| Total | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Segundo os dados, 54,2% dos egressos possuem renda mensal de até 1 salário mínimo, seguidos de 27,1%, que possuem de 1 a 3 salários mínimos, 14,6% que indicaram não possuir nenhuma renda e 4,2% que ganham entre 3 a 6 salários mínimos. Pode-se afirmar com base nos dados que, quanto ao capital econômico e financeiro, o público de egressos se caracteriza por estar em classes menos favorecidas quanto à renda. A formação técnica não possibilitou a autonomia financeira, dado que o maior público possui 1 salário mínimo ou nenhuma renda (68,8%). Nesse ponto, revelam-se problemas estruturais presentes na educação profissional e que também influenciaram a sua oferta na modalidade EaD, sendo uma educação que reproduz a desigualdade social (FRIGOTTO, 2007a; MAGRONE, 2017) justificada pela perpetuação da dualidade presente nas políticas públicas de formação profissional no Brasil (KUENZER, 2007).

O Gráfico 2 apresenta os recursos que os egressos possuem para acesso diário e pessoal.

Gráfico 2 – Recursos para acesso diário e pessoal

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme os dados do gráfico, 79,2% dos egressos possuem acesso à internet; 72,9% acesso à televisão; 72,9% a celular; 66,7% a computador; 37,5% a smartphone; e 29,2% a rádio. A respeito desses dados, cabe retomar Souza (2012) e o perfil da nova classe média. Verificou-se que os egressos possuem uma das características da nova classe média, pois a maioria (79,2%) possuem acesso à internet. Para o autor, essa nova classe passa a ter acesso a bens e serviços antes restritos à classe privilegiada. Para Trindade (2001), o acesso a esses bens se dá também pela mudança de cenário econômico mundial. Assim,

[...] em como consequência mais directa a entrada de *outrem* nos *nostros* próprios espaços, sejam eles referentes à produção e comércio de bens, à prestação de serviços ou à penetração de pessoas e de organizações em áreas antes consideradas como reservadas aos interesses nacionais (TRINDADE, 2001, p. 193).

Torna-se relevante destacar a existência, entre os respondentes, de um número significativo (20,8%) de egressos que não possuem internet e também outros recursos de acesso à informação. Esses dados sobre os egressos que estão à margem do acesso à informação ou de um cenário de globalização descrito por Belloni (2012) como uma organização econômica impulsionada pelos surgimentos das tecnologias da informação que ressignificam a educação como emancipadora dos sujeitos e das nações (a educação ao longo da vida).

Dessa forma, constata-se um perfil de egressos predominante feminino, com faixa etária de 18 a 33 anos, pretos e pardos, solteiros, que se encontram dispersos geograficamente, residentes em zona urbana, de baixa renda, com acesso a recursos como internet, celular e baixo acesso a smartphones.

5.2 A percepção dos egressos quanto à formação obtida e aos processos de ensino-aprendizagem

A percepção dos egressos sobre a formação obtida categoriza o que para esse público venha a ser qualidade da formação obtida. Nesse processo, eles avaliaram a formação e os processos de ensino-aprendizagem experienciados. Além desses, compreende-se a análise quanto à oferta, à conclusão e à evasão dos cursos pesquisados.

A Tabela 6 apresenta informações fornecidas pelo Campus Diamantina que revelam dados sobre as vagas ofertadas, as matrículas efetivadas, os egressos e a porcentagem de evasão.

Tabela 6 – Oferta, conclusão e evasão dos cursos pesquisados

| Curso técnico EaD | Vagas ofertadas (Edital nº 215/2015) | Matrículas efetivadas | Egressos | Evasão (com base nas vagas ofertadas) | | Evasão (com base nas matrículas efetivadas) | |
|-----------------------------|--|--------------------------|----------|---|------|---|------|
| | | | | N | % | N | % |
| Administração | 320 | 399 | 185 | 135 | 42,2 | 214 | 53,6 |
| Secretariado | 160 | 142 | 26 | 134 | 83,8 | 116 | 81,7 |
| Informática para a Internet | 80 | 90 | 37 | 43 | 53,8 | 53 | 58,9 |
| Total | 560 | 631 | 248 | 312 | 55,7 | 383 | 60,7 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificaram-se algumas lacunas quanto às matrículas efetivadas que não coincidiram com as vagas ofertadas dispostas no Edital nº 215/2015. Constatou-se o excedente de 71 (12,7%) das vagas ofertadas em comparação à oferta do edital. A respeito do que os dados apontam quanto à evasão, há uma dupla análise, dada a discrepância entre vagas ofertadas e matrículas efetivadas. Se a análise discorre com base nas vagas, há um quadro geral de 55,7% de evasão; em relação às matrículas, o percentual é de 60,7%.

Além disso, verificou-se maior evasão no curso técnico em Secretariado. Em relação a esse curso, o edital previa a oferta em quatro polos (Carbonita, Gouveia Turmalina e José Raydan). Em relação às matrículas efetivadas, não foram apresentadas inscrições para o polo Gouveia e verificaram-se egressos apenas para o polo Carbonita.

É possível inferir que, ao longo da oferta de cursos EaD, houve interrupção na oferta de cursos nos polos. Além disso, pode ter ocorrido remanejamento de vagas, pois a ausência de salas e outros espaços físicos possibilita reagrupar os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como a realização de matrículas acima das vagas ofertadas como justificativa de evasão. No entanto, essas questões demandam outras pesquisas para investigação de tais fenômenos.

Estudos sobre evasão fornecem subsídios para a criação de indicadores que sirvam, sobretudo, para atender a avaliação do curso. Trata-se de um processo que pretende

diagnosticar sinais de exclusão social e de desigualdade; para subsidiar políticas públicas inclusivas; para subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para melhorar a educação; para permitir o monitoramento para ações que garantam a trajetória escolar permitindo o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão (FRITSCH, 2017, p. 104).

Como se vê, a análise da evasão, fenômeno complexo e multicausal, que fornece dados sobre o desempenho (em parte) dos alunos evadidos, apresenta indicadores educacionais em relação ao ingresso e abandono dos alunos. Revela também o desperdício de recursos, além da exclusão escolar, em que são expostas as frustrações quanto ao que é ofertado como *educação de qualidade*. A Tabela 7 apresenta o perfil formativo dos egressos.

Tabela 7 – Perfil formativo dos egressos

| | | (Continua) | |
|--|--|------------|----------|
| | Respostas | N | % |
| Experiência com curso Técnico de Nível Médio EaD | Este foi meu primeiro curso | 44 | 91,6 |
| | De 1 a 2 cursos EaD | 2 | 4,2 |
| | De 3 a 5 cursos EaD | 2 | 4,2 |
| | Mais de 5 cursos EaD | 0 | 0 |
| Curso concluído no Campus Diamantina | Curso Técnico em Administração | 35 | 72,9 |
| | Curso Técnico em Informática para a Internet | 7 | 14,6 |
| | Curso Técnico em Secretariado | 6 | 12,5 |

Tabela 7 – Perfil formativo dos egressos

| | | (Conclusão) | |
|-------------------------------------|--|-------------|------------|
| Escola em que cursou o Ensino Médio | Todo em escola pública | 46 | 95,8 |
| | Todo em escola privada (particular) | 2 | 4,2 |
| | A maior parte em escola pública | 0 | 0 |
| | A maior parte em escola privada (particular) | 0 | 0 |
| Escolaridade atual | Ensino Médio Técnico concluído | 25 | 52,1 |
| | Graduação em andamento | 13 | 27,1 |
| | Graduação concluída | 7 | 14,6 |
| | Especialização concluída | 2 | 4,2 |
| | Outro | 1 | 2,1 |
| | Especialização em andamento | 0 | 0 |
| | Mestrado em andamento | 0 | 0 |
| | Mestrado concluído | 0 | 0 |
| Total | | 48 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se verifica, 91,7% dos egressos realizaram o seu primeiro curso técnico EaD, seguido de 8,4% que realizaram outros cursos EaD. A maioria dos egressos cursaram o técnico em Administração, com 72,9%, seguido de 14,6% e 12,5%, respectivamente, que cursaram os técnicos de Informática para Internet e Secretariado. Em relação à rede que cursou o Ensino Médio, predominou a pública, com 95,8%, seguido de 4,2% que cursaram na rede privada (particular).

Os dados revelam que o perfil educacional dos egressos compreende menor trajetória acadêmica na EaD, sendo, em sua maioria, egressos da rede pública de ensino. Os estudos de Arieira *et al.* (2009) também revelaram menor trajetória acadêmica na EaD. Os autores atribuíram tal fator à oferta recente da EaD e à necessidade de mudança cultural para se estudar na mesma.

Para os autores, “a predisposição ao ensino a distância independe do nível do curso pretendido, sendo muito mais uma questão de preferência pessoal” (ARIEIRA *et al.*, 2009, p. 331). Porém, outros estudos revelam que essa escolha se dá em função das condições financeiras, da possibilidade de administração do tempo, a fim de conciliar demandas da casa e do trabalho (MAGRONE, 2017; GADOTTI, 2010). Além disso,

As universidades virtuais deveriam investir mais na criação de cursos novos e de apoio ao ensino presencial, que valorize as aprendizagens informais e a aprendizagem ao longo da vida (educação continuada). Seria importante disponibilizar, de forma gratuita, materiais de aprendizagem que estimulem e preparem as pessoas para incluírem a modalidade da educação a distância e possam fazer parte de comunidades de aprendizagem e redes sociais como um bem comum, *on-line*, à disposição de todos (GADOTTI, 2010, p. 22).

Sobre a escolaridade atual, constatou-se que 52,1% dos que egressos possuem o Ensino Médio Técnico concluído, seguido de 27,1% que cursam uma graduação, de 14,6% que concluíram uma graduação e de 4,2% que concluíram uma especialização. Os dados revelaram que a maioria dos egressos (52,1%) não prosseguiram nos estudos. Segundo Kuenzer (2007) há desigualdade na qualificação (alta e baixa). A autora ainda critica as exigências de alta qualificação no Brasil e afirma que a dualidade educacional tem promovido uma educação fragmentada com intuito de atender as necessidades do capital. Já os egressos que deram a continuidade aos estudos representaram o percentual de 45,9%. Pode-se inferir que eles estejam vinculados à nova classe média brasileira, grupo que contraria sua realidade buscando novas oportunidades de qualificação para mudarem sua realidade social (SOUZA, 2012).

A Tabela 8 apresenta a avaliação da participação do curso:

Tabela 8 – Avaliação de participação no curso

| Indicador | Escala | | | | | | % |
|--|--------|-----|------|------|------|------|------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| Contribuição do curso para ampliar a capacidade de comunicação oral e escrita | 0 | 4,2 | 8,3 | 4,2 | 10,4 | 72,9 | 100 |
| Espaço (presencial/virtual) para troca de experiências | 0 | 6,3 | 8,3 | 4,2 | 10,4 | 70,8 | 100 |
| Boa comunicação com professores, tutores e colegas | 0 | 4,2 | 6,3 | 4,2 | 14,6 | 70,8 | 100 |
| Liberdade para organizar os estudos: participação em fórum, entrega de tarefas e estudo de materiais | 0 | 4,2 | 8,3 | 2,1 | 22,9 | 62,5 | 100 |
| Oportunidade para superar dificuldades de estudo | 0 | 4,2 | 10,4 | 2,1 | 22,9 | 60,4 | 100 |
| Possibilidade de questionar o papel social e profissional | 2,1 | 6,3 | 4,2 | 10,4 | 16,7 | 60,4 | 100 |
| Realização de atividades e acesso a materiais didáticos que contemplam a necessidade do entrevistado | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 25,0 | 58,3 | 100 |
| Conciliação de trabalho e estudo durante o curso | 6,3 | 6,3 | 2,1 | 2,1 | 14,6 | 68,8 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a avaliação da participação no curso, adotou-se uma escala com os valores de 0 a 5, sendo 0 para “Não se aplica/Não teve”; 1 para “Pouca frequência”; e 5 para “Muita frequência”. Nos critérios levantados para a avaliação especificados na Tabela 8, constatou-se a média entre os critérios de 65,6% para o grau “Muita frequência (5)”. Nesse sentido, compreende que os egressos tiveram espaço para colaborar na avaliação da participação no curso.

Verificou-se que a participação dos egressos no curso demandou a “Conciliação de trabalho e estudo”, sendo que 68,8% dos egressos indicaram muita

frequência (5). Magrone (2017) e Souza (2012) abordaram os desafios desse aspecto, sendo que “é indiscutível que as realizações educacionais tornam-se muito mais difíceis para aqueles que se encontram muito cedo diante do desafio de conciliar escola e trabalho” (MAGRONE, 2017, p. 29). Souza (2012) destaca que o êxito no estudo se dá diante de um extraordinário esforço pessoal, o que influencia a forma de participação no curso em comparação aos estudantes de origem de classes privilegiadas. A Tabela 9 apresenta a avaliação da formação no curso.

Tabela 9 – Avaliação da formação no curso

| Indicador | Escala | | | | | | % |
|---|--------|-----|-----|------|------|------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| No curso, houveram atividades para trabalhar em equipe | 0,0 | 6,3 | 0,0 | 4,2 | 8,3 | 81,3 | 100 |
| O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação | 2,1 | 2,1 | 4,2 | 4,2 | 16,7 | 70,8 | 100 |
| O curso promoveu o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade | 0,0 | 6,3 | 2,1 | 8,3 | 14,6 | 68,8 | 100 |
| No curso, houveram atividades para opinar criticamente | 0,0 | 6,3 | 2,1 | 6,3 | 18,8 | 66,7 | 100 |
| No curso, houveram atividades criativas e organizadas pela equipe de professores | 4,2 | 6,3 | 0,0 | 12,5 | 10,4 | 66,7 | 100 |
| O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas | 4,2 | 2,1 | 2,1 | 14,6 | 10,4 | 66,7 | 100 |
| Os conteúdos das disciplinas do curso favoreceram a atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional | 4,2 | 6,3 | 4,2 | 12,5 | 18,8 | 54,2 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a avaliação da formação no curso, entre os critérios foram apresentados valor médio referente aos critérios de 67,8% para “Muita frequência” (5), que diz respeito às oportunidades educativas e de construção do conhecimento por meio da aprendizagem participativa.

Como se vê, a aprendizagem participativa na EaD direciona o foco para o aluno. O uso de tecnologia educacional conduz uma organização pedagógica direcionada para a mediação. Nesse sentido, essa forma de apreender não é inata, envolve orientação e planejamento. Assim,

[...] a concepção da aprendizagem participativa, quando aplicada à modalidade da educação a distância, pressupõe em primeiro lugar a assunção de que as habilidades de interação, discussão e participação não podem ser concebidas, como preexistentes; pelo contrário, devem ser desenvolvidas junto aos estudantes de forma gradual. Para isto, estratégias e recursos didáticos que visam o empoderamento do aluno, podem e devem ser utilizadas. Em comum, entretanto, observamos o conceito de comunicação, ou dialogia, recuperando uma das principais contribuições de

Paulo Freire à análise do processo educativo e, que nos ambientes virtuais de aprendizagem, assume a forma da interatividade (SABBATINI, 2015, p. 94).

A Tabela 10 apresenta a avaliação da equipe pedagógica e de professores.

Tabela 10 – Avaliação da equipe pedagógica e de professores

| Indicador | Escala | | | | | | % |
|---|--------|-----|------|------|------|------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| A tutoria do curso esteve presente e participativa em todo o curso | 0,0 | 4,2 | 10,4 | 6,3 | 8,3 | 70,8 | 100 |
| Os professores do curso estiveram presentes e participativos em todo o curso | 0,0 | 4,2 | 6,3 | 10,4 | 10,4 | 68,8 | 100 |
| Os professores do curso ofereceram atividades em equipe | 0,0 | 4,2 | 8,3 | 4,2 | 14,6 | 68,8 | 100 |
| A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes | 2,1 | 4,2 | 10,4 | 10,4 | 10,4 | 62,5 | 100 |
| A tutoria do curso me incentivou a questionar e solucionar minhas dúvidas | 0,0 | 6,3 | 10,4 | 6,3 | 18,8 | 58,3 | 100 |
| A coordenação do curso ou equipe pedagógica esteve disponível para orientação profissional dos estudantes | 0,0 | 4,2 | 12,5 | 8,3 | 18,8 | 56,3 | 100 |
| Obtive <i>feedbacks</i> das atividades realizadas no ambiente virtual | 0,0 | 4,2 | 6,3 | 8,3 | 25,0 | 56,3 | 100 |
| O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores | 4,2 | 2,1 | 8,3 | 6,3 | 22,9 | 56,3 | 100 |

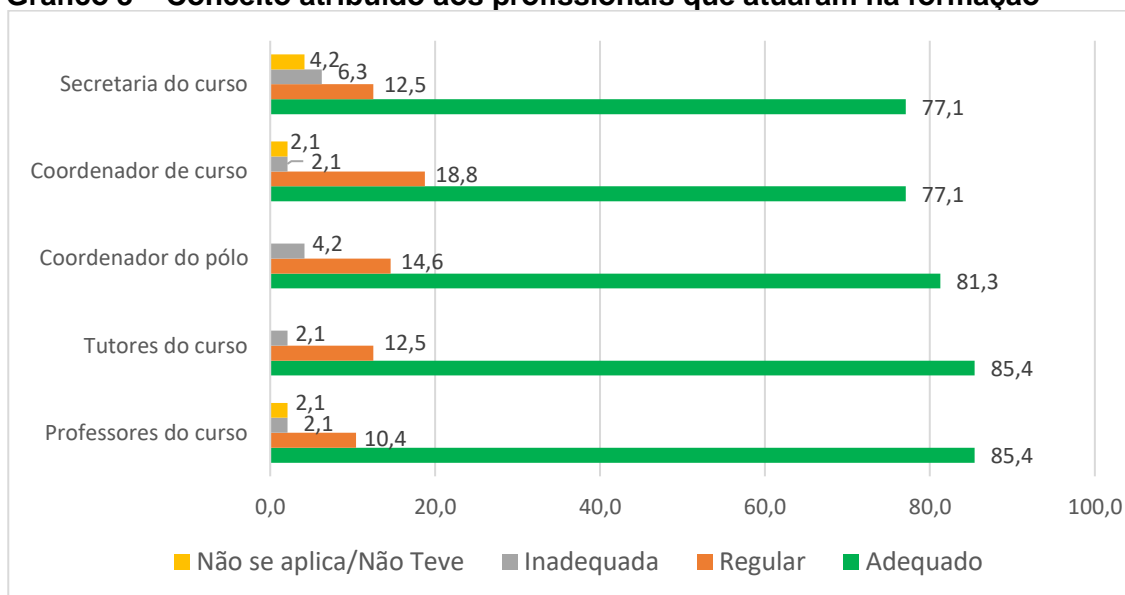
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se que a maioria dos critérios avaliados pelos egressos indicaram uma média de 62,2% para o grau 5, para situações referentes à equipe pedagógica e de professores com “Muita frequência” (5). Assim, os egressos pontuaram um pouco abaixo de 60% para o grau 5 em quatro critérios relacionados à tutoria, ao retorno de *feedbacks*, à orientação profissional, à avaliação das disciplinas e à atuação dos docentes.

Assim, a Tabela 10 apresenta dados sobre a atuação da equipe pedagógica e de professores. De acordo com os egressos, as “interações entre professor e aluno” criaram condições de aprendizagem por meio da mediação. Nesse sentido, na mediação,

[...] as atividades que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem devem ser problematizadas e contextualizadas a partir de exemplos reais incluindo, desde o início, formas de atividades em que os alunos possam: pesquisar, analisar, supor, comparar e registrar seus raciocínios, dentre outras ações de verificação e exposição, para que eles mesmos possam ir construindo os conceitos (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 7).

O Gráfico 3 apresenta o conceito atribuído pelos egressos aos profissionais que atuaram na formação.

Gráfico 3 – Conceito atribuído aos profissionais que atuaram na formação

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados apurados evidenciam que todas as categorias de profissionais avaliados segundo os egressos obtiveram média acima de 75% para a opção “Adequado”. Sobre mediação docente, aspecto que reconfigura o papel do ensino quanto às práticas pedagógicas, Costa e Libâneo (2018) tecem as seguintes considerações em cursos técnicos a distância:

Segundo a lógica dialética, a mediação não se restringe às necessidades de conciliação ou simples comunicação. Mediação, na perspectiva dialética, se refere às relações estabelecidas, ou que o podem ser, e que provocam mudanças nas coisas e nos agentes envolvidos (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 7).

Para os autores, o conceito de mediação não se restringe ao professor mediar o conhecimento de uma disciplina para promover a aprendizagem dos alunos. A mediação envolve dimensões que abarcam o sentido de formação integral do sujeito. Define-se então como mediação didática um processo de ensino-aprendizagem planejado, com intuito de superar obstáculos e lacunas previamente diagnosticadas dos alunos.

A Tabela 11 apresenta a avaliação dos recursos didáticos.

Tabela 11 – Avaliação dos recursos didáticos

| Indicador | Escala | | | | | | % |
|--|--------|------|------|------|------|------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| O ambiente virtual foi um meio facilitador para seus estudos | 0,0 | 2,1 | 2,1 | 18,8 | 10,4 | 66,7 | 100 |
| As discussões no ambiente “Fórum” contribuíram para meu aprendizado | 0,0 | 4,2 | 6,3 | 10,4 | 14,6 | 64,6 | 100 |
| As provas avaliativas consideraram sua realidade social, familiar e profissional | 2,1 | 6,3 | 12,5 | 8,3 | 16,7 | 54,2 | 100 |
| O material didático base oferecido foi suficiente para os estudos | 0,0 | 10,4 | 4,2 | 16,7 | 16,7 | 52,1 | 100 |
| Foram oferecidos materiais complementares, como vídeos, artigos, jogos e outros livros | 4,2 | 8,3 | 4,2 | 12,5 | 27,1 | 43,8 | 100 |
| A instituição ofereceu acesso à biblioteca virtual ou acesso a obras disponíveis em acervos virtuais | 12,5 | 12,5 | 8,3 | 8,3 | 16,7 | 41,7 | 100 |
| O curso apresentou <i>chats</i> em tempo real com professores e tutores | 10,4 | 8,3 | 12,5 | 12,5 | 18,8 | 37,5 | 100 |
| Tive espaço para sugerir materiais de estudo complementares | 12,5 | 10,4 | 14,6 | 8,3 | 16,7 | 37,5 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na avaliação dos recursos didáticos, verificaram-se indicadores no que diz respeito ao AVA e ao uso do fórum. Segundo os egressos, houve valor médio de 49,7% para o item “Muita frequência” (5). Constatou-se ainda que os valores que tiveram maior divisão entre a escala estão relacionados à contemplação da realidade do egresso, aos materiais didáticos principais e complementares, ao acesso à biblioteca, bem como ao uso do recurso *chat* e do espaço para que os egressos pudessem sugerir materiais complementares para o curso.

Sobre a Tabela 11, é importante retomar as contribuições de Frigotto (2007a) sobre “fetiche tecnológico” presente na educação profissional. A aceção de que a tecnologia soluciona “tudo” foi criticada por Frigotto (2007a) e por Hoffman *et al.* (2019). Para que haja aprendizagem na EaD, constata-se que os materiais didáticos e seus conteúdos terão que ser recursos que colaborarem com a aprendizagem reflexiva.

Belloni (2005), ao abordar o uso educativo das tecnologias como mediação dos processos educacionais, destaca duas perspectivas de análise, sendo uma como objeto de estudo e outra como ferramenta pedagógica. A autora ressalta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na constituição dos materiais didáticos com o intuito de superar os paradigmas hegemônicos do conhecimento. Nesse sentido,

Uma proposta de EaD adequada deveria, então, integrar, em um conjunto coerente e consistente de materiais e estratégias, conteúdos e metodologias de ensino que levassem em consideração as seguintes grandes variáveis,

cujas características fundamentais são: autonomia do aluno adulto, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem [...] (BELLONI, 2005, p. 192).

Coerente com essa análise, a Tabela 12 apresenta as ferramentas, os materiais didáticos e os aspectos da organização de estudos pelos egressos.

Tabela 12 – Instrumentos e materiais didáticos

| | Resposta | N | % |
|--|---|----------|----------|
| Tipo de material didático mais utilizado por indicação dos professores ou tutores* | Vídeos | 45,00 | 93,8 |
| | Páginas da web | 26,00 | 54,2 |
| | Arquivos eletrônicos (PDFs) | 19,00 | 39,6 |
| | DVDs e CDs | 3,00 | 6,3 |
| | Outro: livro didático | 2,00 | 4,2 |
| | Jogos virtuais | 1,00 | 2,1 |
| Instrumentos de comunicação mais usados durante o curso* | Internet | 44 | 91,7 |
| | Fóruns de discussão | 38 | 79,2 |
| | Chats (recurso de mensagem instantânea) | 13 | 27,1 |
| | Telefone | 10 | 20,8 |
| | Webconferência | 13 | 6,3 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019). * Valores de frequência obtidos pelo total de egressos respondentes para cada alternativa.

Conforme os dados sobre o “tipo de material didático mais utilizado”, 93,8% dos egressos indicaram “Vídeos”, seguidos de 54,2% que indicaram as “Páginas da web”, e 39,6% citaram “Arquivos eletrônicos (PDFs)”. Sobre os “instrumentos de comunicação mais usados durante o curso”, 91,7% dos egressos indicaram a “Internet”, seguido de 79,2%, que indicaram “Fóruns de discussão”, 27,1% indicaram “Chats”, e 20,8% indicaram o “Telefone”.

Constatou-se a pouca variação no uso das tecnologias educacionais para a EaD *on-line*, e identificou-se maior concentração no uso de vídeos, internet e fóruns de discussão. Para Valente (2011, p. 41), “as abordagens pedagógicas usadas na EaD devem contemplar as diversas situações para atender mais adequadamente às diferentes necessidades educacionais existentes”. Coerente com as evidências identificadas em relação às necessidades educacionais dos egressos, a Tabela 13 apresenta as formas de organização de estudo.

Tabela 13 – Formas de organização de estudo

| Resposta | N | % |
|-----------------|----------|----------|
|-----------------|----------|----------|

| | | | |
|---|--|-----------|------------|
| Desenvolvimento de habilidades para uso da internet e do computador para realizar o curso | Sim | 27 | 56,3 |
| | Não | 20 | 41,7 |
| | Outro | 1 | 2,1 |
| | Total de respondentes | 48 | 100 |
| Organização pessoal para cumprir o conteúdo do curso | Dedicação diária | 22 | 45,8 |
| | Dedicação entre dois a três dias na semana | 20 | 41,7 |
| | Dedicação nos finais de semana e feriado | 5 | 10,4 |
| | Outro: Dedicação quando havia tempo | 1 | 2,1 |
| | Total de respondentes | 48 | 100 |

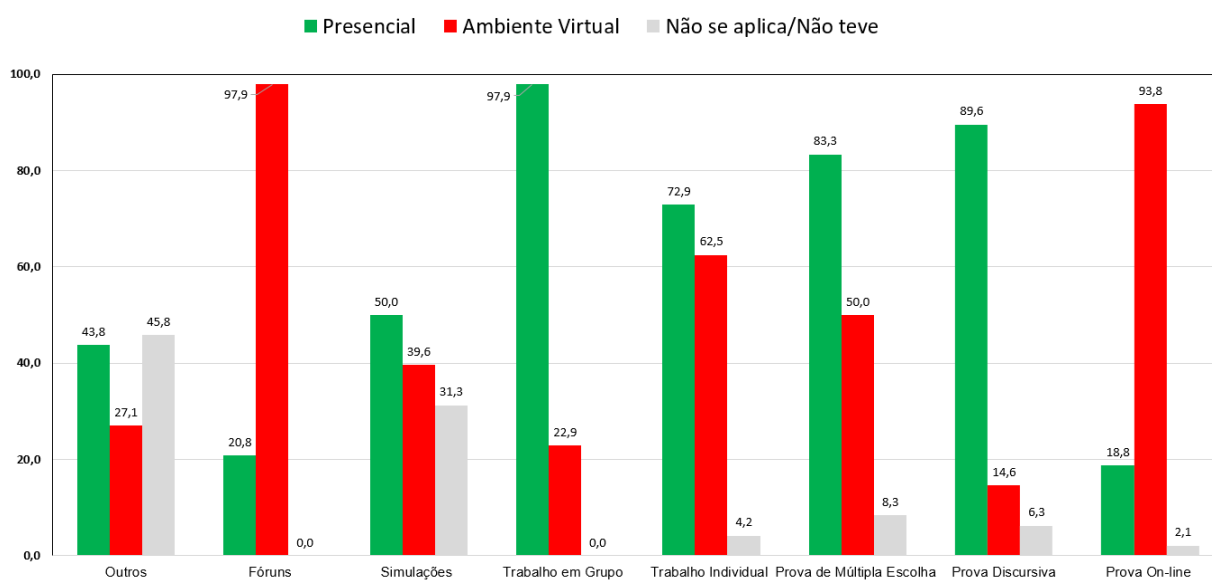
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre o “desenvolvimento de habilidades para uso da internet e do computador para realizar as atividades do curso”, 56,3% responderam “Sim”, seguidos de 41,7% que disseram “Não” e 2,1% indicaram “Outro”. Ainda sobre a organização pessoal para cumprir o conteúdo do curso, conforme os dados, 45,8% dos egressos indicaram “Dedicação diária”, seguidos de 41,7%, que optaram pelo item “Dedicação entre dois a três dias na semana”, e 10,4% de “Dedicação nos finais de semana e feriado”.

As formas de organização de estudo dos egressos contribuem para análise da organização e planejamento pedagógico na perspectiva da qualidade de cursos EaD. Nos aspectos que dialogam com a elaboração de materiais didáticos, esses devem ser planejados e desenvolvidos com o potencial de “integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e a integração [...] na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a integração entre seus múltiplos atores” (MORAN, 2011, p. 61).

Como se vê, os materiais didáticos desempenham um papel que influencia na organização de estudo e na construção de significados pelos egressos. David *et al.* (2014) afirmam que os materiais didáticos para a EaD *on-line* devem corresponder às expectativas de seus estudantes, valorizar a mediação, ter elementos para a aprendizagem colaborativa e, consonante com Belloni (2005), dialogar com o incentivo da autonomia.

O Gráfico 4 apresenta os instrumentos de avaliação utilizado pelos professores/tutores.

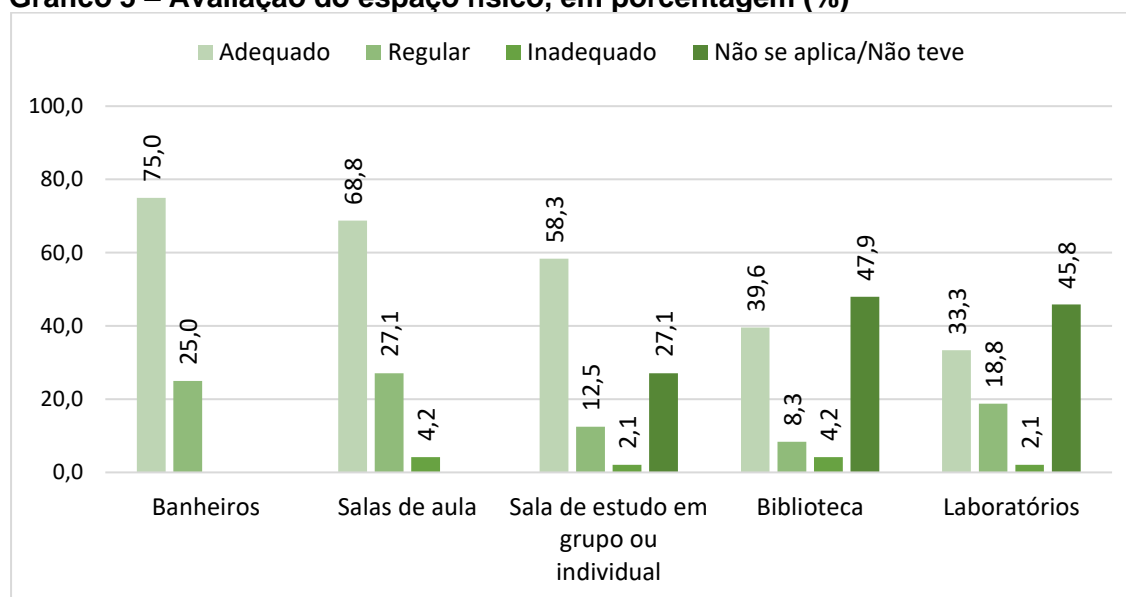
Gráfico 4 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores/tutores

Fonte: Dados da pesquisa (2019.)

Os dados revelam que, para o ambiente virtual, o maior uso de avaliações foi por meio de “Prova On-line” e “Fóruns”. Nos encontros presenciais, predominaram “Prova Discursiva”, “Prova de Múltipla Escolha” e “Trabalho em Grupo”. Verificou-se que, nos encontros presenciais, houve maior variação de recursos avaliativos e, ainda, constatou-se a realização de “Fóruns”, “Trabalho em Grupo” e “Prova On-line”, por revelar uma frequência acima de 90%, conforme indicado pelos egressos.

Para tanto, verificou-se concordância na perspectiva de avaliação da aprendizagem. Segundo Moran (2011), é necessário utilizar recursos presenciais e a distância na avaliação. E ainda se constatou que a avaliação da aprendizagem na EaD deve contar com “uma diversidade de instrumentos avaliativos durante seu trabalho, para coletar o máximo de informações possíveis sobre o aprendizado do aluno” (DAVID *et al.*, 2007, p. 192) para possibilitar os espaços de construção do conhecimento.

O Gráfico 5 apresenta os dados referentes à avaliação do espaço físico.

Gráfico 5 – Avaliação do espaço físico, em porcentagem (%)

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com os dados, os espaços “Banheiro” e “Sala de aula”, foram considerados os espaços adequados. Para “Sala de estudo em grupo ou individual”, as percepções foram divididas para 58,3% como “Adequado”, 12,5% como “Regular” e 27,1% “Não se aplica/Não teve”. Quanto aos espaços “Biblioteca” e “Laboratórios”, verificou-se percentual alto para um espaço que “Não se aplica/Não teve” seguido, respectivamente, de 39,6% e 33,3% de “Adequado”.

Os espaços físicos avaliados fazem referência aos polos de apoio presencial que os egressos puderam utilizar ao longo do curso. Para um bom curso a distância, “exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada” (MORAN, 2011, p. 62). O resultado referente à avaliação do espaço físico revela uma lacuna a ser investigada. Qual a estrutura didática e pedagógica dos espaços físicos? Por que os egressos não reconheceram esses espaços, em sua maioria, como adequados?

A percepção dos egressos quanto à formação obtida e os processos de ensino-aprendizagem reverberam discussões em torno do atendimento enquanto política pública da EPT na modalidade a distância. Em primeiro momento, permanecem as preocupações referente à evasão com valores superiores a 50%, bem como a necessidade de melhorar a integração da EaD na trajetória acadêmica para aqueles que buscam a formação técnica. Os egressos avaliam a participação, a formação e a equipe com bons índices, o que pode ser considerado um curso que possui qualidade,

dado que oportunizou o desenvolvimento da autonomia de seus egressos, criando um espaço colaborativo de aprendizagem.

Sobre os recursos didáticos, houve concentração e pouca variedade quanto aos suportes que a EaD pode proporcionar. Houve também a necessidade de rever a percepção dos egressos não só sobre recursos e materiais didáticos com maior especificidade, mas também em relação aos espaços físicos para o estudo presencial, que deixaram uma lacuna frente aos dados apresentados, como um espaço ausente no apoio à construção do conhecimento.

5.3 A percepção dos egressos sobre a inserção profissional

A percepção dos egressos sobre sua inserção profissional apresenta dados referentes ao terceiro bloco de questões do *survey on-line*. Nesse ponto, retoma um olhar sobre as políticas de formação profissional, bem como sobre as discussões referentes à classe social e aos aspectos sobre empregabilidade. Para tanto, a Tabela 14 apresenta dados sobre motivação, expectativas e atuação profissional dos egressos.

Tabela 14 – Motivação, expectativas e atuação profissional

| | | (Continua) | |
|---|--|------------|-------------|
| Respostas | | N | % |
| Motivação para realizar curso técnico em EaD* | Obter maiores oportunidades de emprego | 32 | 66,7 |
| | Motivação pessoal | 27 | 56,3 |
| | Busca de conhecimento técnico | 25 | 52,1 |
| | Pretensão de melhoria da renda da família | 17 | 35,4 |
| | Mudar de área de atuação profissional | 7 | 14,6 |
| | A convite da instituição ofertante | 3 | 6,3 |
| | Sugestão/encaminhamento da empresa | 1 | 2,1 |
| Expectativas profissionais atendidas após a conclusão do curso* | Atuar na área de formação | 21 | 43,8 |
| | Minhas expectativas não foram atendidas | 20 | 41,7 |
| | Desenvolver negócio próprio | 8 | 16,7 |
| | Aumentar a renda familiar | 7 | 14,6 |
| | Estar empregado, por contrato ou carteira assinada | 7 | 14,6 |
| | Outro | 3 | 6,3 |
| Atua recentemente na área do técnico a distância | Não | 35 | 72,9 |
| | Sim | 12 | 25,0 |
| | Outro | 1 | 2,1 |
| | Total de respondentes | 48 | 100,0 |

Tabela 14 – Motivação, expectativas e atuação profissional

| | | (Conclusão) | |
|--|---|-------------|-------------|
| Respostas | | N | % |
| Tempo gasto para iniciar sua atividade profissional na área do curso | Ainda não iniciei | 31 | 64,6 |
| | Durante o curso | 10 | 20,8 |
| | Menos de 1 ano após a conclusão do curso | 2 | 4,2 |
| | De 2 a 3 anos após a conclusão do curso | 2 | 4,2 |
| | Outro | 2 | 4,2 |
| | Mais de 4 anos após a conclusão do curso | 1 | 2,1 |
| | De 3 a 4 anos após a conclusão do curso | 0 | 0,0 |
| | Total de respondentes | 48 | 100,0 |
| Entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico | Ainda não ingressei no mercado de trabalho na área da minha formação | 30 | 62,5 |
| | Empresas da minha cidade | 11 | 22,9 |
| | Outro | 5 | 10,4 |
| | Abertura de negócio próprio ou prestação de serviço na área | 2 | 4,2 |
| | Não pretendo trabalhar na área | 0 | 0,0 |
| | Total de respondentes | 48 | 100,0 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019). * Valores de frequência indicada pelo total de egressos respondentes.

Sobre a “Motivação para realizar um curso técnico EaD”, 66,7% dos egressos informaram que foi para obter maiores oportunidades de empregos, seguido de 56,3%, que indicaram motivação pessoal, 52,1% afirmaram que foi para busca do conhecimento técnico e 35,4% informaram que foi motivo para melhoria da renda familiar. Em relação às “Expectativas atendidas com a conclusão do curso”, 43,8% do total de egressos respondentes disseram ter conseguido atuar na área de formação, 41,7% informaram que as expectativas não foram atendidas, seguido de 16,7%, que desenvolveram negócio próprio. Dos respondentes, 14,6% conseguiram aumentar a renda da família e, finalmente, 14,6% conseguiram ter um emprego formal.

Sobre “Atuar recentemente na área do técnico a distância”, 72,9% dos egressos pesquisados afirmaram que não atuam na área de formação do curso técnico a distância, seguido de 25%, que disseram que atuam. Em relação ao “Tempo gasto para iniciar a atividade profissional na área do curso” 64,6% dos egressos afirmaram que ainda não tiveram a oportunidade de atuar na área de formação do curso técnico e 35,4% disseram atuar na área de formação.

Como se vê, os dados sobre a “Entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico” evidenciam que houve baixa inserção profissional, sendo que 62,5% dos egressos ainda não ingressaram no mercado de trabalho, seguido de

27,1%, que afirmaram que atuaram/atuam na área de formação do curso técnico. Observou-se uma lacuna referente à experiência dos egressos quanto a ter atuado ou não na área de formação do curso, (conforme a Tabela 14). Dessa forma, 72,9% dos egressos não estão atuando “recentemente” na área do curso e 62,5% “não entraram no mercado de trabalho na área do curso”, porém não discriminaram se já atuaram ou se em algum momento inseriram-se no mercado de trabalho.

Como relação ao atendimento de expectativas, 43,8% disseram ter atuado na área (formal/informalmente) *versus* 64,6% que afirmaram que nunca atuaram na área, ou seja, não iniciaram a atividade profissional na área do curso. Nesse sentido, a probabilidade de erro encontrada sobre esses valores corresponde a 8,4%, que significa o número de egressos que não foi possível definir se já atuaram ou não na área do curso.

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho na área de formação, bem como ao atendimento de expectativas profissionais, os dados revelam percentual baixo. Nesse sentido, analisa-se o conflito de transição da escola para o trabalho reiterados por Magrone (2017) e Frigotto (2007a, 2007b), que constataram as fragilidades referentes à falta de políticas que universalizem a educação profissional.

Tornou-se relevante destacar que há uma necessidade de se pensar a formação profissional para além das limitações do atendimento aos interesses do mercado econômico e financeiro. No Brasil, a política monetária e rentista agrava o desemprego estrutural e o trabalho precário, distanciando as possibilidades de desenvolvimento de empregos de valor agregado (FRIGOTTO, 2007a). Como alternativa, propõe-se “que a política pública de formação profissional se vincule às políticas de emprego e renda” (FRIGOTTO, 2007a, p. 1148), sem se abandonar a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional.

Em consonância à discussão de universalização da educação, a Tabela 15 apresenta os benefícios que a formação profissional proporcionou, em que foram utilizados parâmetros de escala (de 0 a 5).

Tabela 15 – Benefícios profissionais obtidos no curso técnico

| Indicador | Escala | | | | | | % Total |
|--|--------|-----|-----|------|------|------|---------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Melhorou as chances no mercado de trabalho | 2,1 | 2,1 | 8,3 | 10,4 | 12,5 | 64,6 | 100 |
| Melhorou o desempenho profissional | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 14,6 | 18,8 | 54,2 | 100 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|-----|-----|------|------|-----|
| Utilizou os conhecimentos do curso no ambiente de trabalho | 14,6 | 12,5 | 2,1 | 6,3 | 12,5 | 52,1 | 100 |
| Contribuiu para o meu exercício profissional, na rotina do trabalho e as atividades que desempenha na área | 14,6 | 6,3 | 2,1 | 6,3 | 20,8 | 50,0 | 100 |
| Promoveu reconhecimento profissional no mercado de trabalho | 18,8 | 10,4 | 4,2 | 4,2 | 16,7 | 45,8 | 100 |
| Melhorou a renda/salário mensal | 39,6 | 12,5 | 8,3 | 6,3 | 12,5 | 20,8 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, os dados evidenciam uma percepção com valor médio de 47,9% para o grau 5, referente ao indicador “Muita frequência”. Verificou-se ainda que o ganho de capital econômico/financeiro influenciou o índice abaixo de 50%.

Quanto à percepção dos egressos sobre o mercado profissional, foi possível constatar que o fator empregabilidade e a melhoria do capital econômico e financeiro por meio do acesso a formação para trabalho exercem influência direta na avaliação da qualidade do curso. Nesse sentido, as políticas públicas de educação profissional voltadas para o atendimento dos interesses do capital financeiro não conseguem atender as expectativas de empregabilidade e de rentabilidades de seus egressos (MACHADO, 2015).

Essa constatação enfatiza demandas por estudos que investiguem ações pedagógicas de oferta de cursos técnicos de Ensino Médio EaD pelos Institutos Federais de Educação (IFEs) que contemplem os Arranjos Produtivos Locais (para atender a expectativa de empregabilidade evidenciada nesta pesquisa), os interesses da sociedade civil e, ainda, uma educação integral do ser humano (GADOTTI, 2010; FREIRE, 2019).

5.4 Análise dos dados obtidos por meio das entrevistas

Este tópico tem como objetivo abordar a análise de dados das entrevistas realizadas com os egressos dos cursos técnicos em Administração e em Informática para a Internet. Não foi possível contemplar egressos do curso técnico em Secretariado, pois nos contatos via e-mail e telefônico não houve aceite dos egressos para coleta de dados. Dois egressos eram do curso técnico em Informática para Internet e um do curso de Administração.

As três entrevistas realizadas e a análise de dados se deram com base no exame de conteúdo clássico (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). Desse modo, as respostas dos egressos foram organizadas em um quadro de categorias temáticas

(Apêndice F). Na sequência, houve o levantamento da frequência dos temas, sendo selecionado os que tiveram maior peso (5 ou mais) para análise.

Para garantir o anonimato dos participantes, utilizou-se de nomes fictícios. Dessa forma, participam da pesquisa Lizzo (INFO), Lázaro (ADM) e Dandara (INFO), sendo INFO e ADM referência do curso concluído, respectivamente, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Administração.

Para tanto, o Quadro 4 apresenta a quantidade dos temas, a frequência e as características associadas.

Quadro 4 – Benefícios profissionais que o curso técnico proporcionou

| Quantidade de temas | Tema | Peso/Frequência | Características associadas ao tema |
|---------------------|---|-----------------|---|
| 1 | Mercado de trabalho e inserção profissional | 10 | Baixa articulação com APL, baixa oportunidade, seminário profissional, desenvolvimento de negócio próprio, não trabalham na área |
| 2 | Organização pedagógica | 10 | Aulas práticas, modalidade EaD, encontros presenciais, seminário, autonomia, facilidade de se comunicar com a equipe pedagógica, pouco espaço para captar a subjetividade |
| 3 | Atuação docente e de tutoria | 6 | Despreparo docente, trocas de profissionais no início do curso |
| 4 | Edital | 4 | Forma de entrada no curso: inscrição e análise do currículo do Ensino Médio |
| 5 | Material didático | 4 | Avaliação positiva dos vídeos e apostilas |
| 6 | Acesso a informação | 3 | Recursos para ter acesso à informação do IFNMG: site, amigos, instituições educacionais |
| 7 | Relação professor/aluno | 3 | Meios de comunicação: fórum, e-mail, presencial |
| 8 | AVA | 3 | Facilidade e dificuldade de uso |
| 9 | Expectativa | 3 | Contribuições para a vida acadêmica, realização como reconhecimento pessoal e da família |
| 10 | Atividades | 2 | Facilidade em realizar as atividades propostas |
| 11 | Docência compartilhada | 2 | Alunos assumem papel do professor, alunos aprendem com alunos |
| 12 | Evasão | 2 | Motivos os quais viram os colegas se desmotivarem e sair do curso |
| 13 | Aprendizagem participativa | 1 | Alunos tiveram espaço para dizer sobre aprendizagem ao longo do curso |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os temas que mais emergiram nas entrevistas foram em relação ao “Mercado de trabalho” e “Inserção profissional”, além dos aspectos da “Organização pedagógica” e “Atuação docente e de tutoria”. Sobre o primeiro tema, os egressos

revelaram a baixa articulação do curso com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), bem como identificaram que as oportunidades foram poucas para atuação na área de formação do curso técnico no município de Diamantina. Nesse sentido, os depoimentos revelaram:

Ah, eu esperava [...] uma divulgação, até por conta do mercado de trabalho, até para divulgar que tinha o curso na cidade, acho que para os comerciantes até saberem que tinham pessoas formando nessa área, porque às vezes eu acho que as pessoas nem sabem (Lázaro, Curso Técnico em Administração, Campus Diamantina).

E ainda:

Aqui é bem complicado, o serviço tá difícil, e principalmente [...] a gente que forma em técnico, tudo, é bem mais difícil. Eu acredito que assim, dentre as pessoas que fizeram o curso, [...] foi por sorte mesmo, que arrumou algum emprego na área (Lázaro, Curso Técnico em Administração, Campus Diamantina).

A egressa, em referência às oportunidades profissionais, afirma: “Não, eu não acho que tem. Porque até hoje eu não utilizei meu currículo, meu diploma” (Lizzo, Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Diamantina).

Verificou-se que os três egressos entrevistados não estavam trabalhando na área de formação do curso, porém reconhecem os benefícios de terem realizado a formação, como o desenvolvimento de um negócio próprio. Esse retorno estabeleceu relação com o tema “Expectativa”, pois houve reconhecimento das contribuições obtidas para a continuidade dos estudos. O depoimento que segue revela desafios enfrentados que provocaram a evasão de alunos:

No geral foi um curso bom, acrescentou muito para minha vida acadêmica, só que teve muitas dificuldades para a gente conseguir terminar o curso, principalmente a gente que entrou desde o começo e muitos desistiram, principalmente na hora que chegou nas linguagens de programação. Que é a área mesmo do meu curso que foi informática para internet, a área que era mais difícil do curso. Muita gente desistiu, mas para mim acrescentou muito, muito na minha vida acadêmica, principalmente porque eu ainda estava me formando no Ensino Médio. Para mim foi muito bom (Dandara, Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Diamantina).

Para outro egresso,

Eu achei interessante, no começo assim, não era uma área que eu pretendia, eu fiz assim, porque foi o que mais me chamou a atenção dentre as que

tinham disponibilizado na época. Aí eu ingressei, gostei, foi bem interessante, aprendi bastante coisa, eu gostei muito (Lázaro, Curso Técnico em Administração, Campus Diamantina).

Além do conflito transição escola/trabalho que se evidencia nesse depoimento, há também a percepção quanto à empregabilidade. Para Frigotto (2007b), a EPT, no Brasil, virou campo de disputa, onde chocam os interesses do capital e os interesses dos que vivem do trabalho, pois há a perpetuação da dualidade educacional reproduzindo desigualdade social. Desse modo, reacendem demandas de políticas que “gerem empregos de valor agregado e uma efetiva universalização da Educação Básica de qualidade social efetiva” (FRIGOTTO, 2007b, p. 1135).

No que diz respeito à organização pedagógica, foi evidenciada pelos egressos a necessidade de se terem mais aulas práticas ao longo do curso. Eles revelaram que tiveram pouco espaço para compartilhar sobre suas experiências advindas das trajetórias profissionais e acadêmicas. Além disso, teceram elogios quanto aos encontros presenciais, com a ressalva de que os laboratórios de informática deveriam ter um computador por aluno. E revelaram elogios sobre a equipe pedagógica e sobre o material didático, a destacarem as videoaulas e as apostilas.

A respeito dos encontros presenciais, verificou-se:

[...] isso daí não tem nada para reclamar [...] foi muito bom. Só que a gente achou [...] eu achei, por exemplo, que deveria ter mais prática. Tem coisa que a gente queria avançar mais, tipo assim, aprender de acordo com o que estava ensinando na teoria, aí a gente deveria ter um computador para cada um para a gente fazer de acordo com o que estava acontecendo na apostila, essas coisas, e não teve (Lizzo, Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Diamantina).

Outro egresso revelou:

Isso [sobre as videoaulas para assistir no polo e em casa] e em casa também. Eram muito boas, tanto a *on-line* como o material didático também batiam muito bem, as explicações eram bem fáceis de entender para ficar mais fácil para gente, então nesse ponto aí foi ótimo. De vídeo, tudo... os professores eram muito bons, tinha uma didática boa para explicar e tudo, eram excelentes (Lázaro, Curso Técnico em Administração, Campus Diamantina).

E ainda:

Eles ouviam a gente bastante, eles tentaram mudar muita coisa para a gente, a gente pedia, eles corriam atrás, a gente teve espaço. Não assim aquela coisa que a gente pode falar, “ah, foi espaço, espaço”. Tinha muita

dificuldade, para eles era difícil. Mas tudo o que a gente podia, eles corriam atrás para tentar melhorar para a gente, porque tinha muita dificuldade de professor que não queria ajudar a gente porque não era a área. O último professor que a gente teve foi muito bom [...]. Mesmo não sendo a área dele, não tem nada a ver com a formação que ele é pedagogo, ele ajudou a gente muito, ele ajudava psicologicamente para a gente não sair, não desistir, que era um curso bom e que ia ser bom para a formação da gente. Lá dentro com as meninas mesmo da coordenação, elas procuravam, elas ajudavam. Às vezes algumas vezes foi até elas que ficavam com a gente na sala (Dandara, Curso Técnico em Informática para Internet, Campus Diamantina).

Pode-se afirmar que a organização pedagógica em cursos EaD vem se destacando como uma organização que deve se diferenciar do ensino presencial e do ensino tradicional (GADOTTI, 2010; VALENTE, 2011, BELLONI, 2012). Para Valente (2011, p. 41), “as abordagens pedagógicas usadas na EaD devem contemplar as diversas situações para atender mais adequadamente às diferentes necessidades educacionais existentes”, de forma que emergam o contexto do aluno, a mediação e a aprendizagem autônoma/colaborativa. Para tanto, a abordagem pedagógica aparecerá em vários aspectos do curso, como no *edital, material didático, acesso a informação, relação professor aluno, AVA, atividades do curso, aprendizagem, avaliação*, e, entre outros aspectos, na atuação docente e de tutoria.

Sobre a atuação docente e a tutoria, verificou-se que a docência na EaD é um dos maiores desafios da modalidade. A modalidade se desenvolveu apresentando as múltiplas funções docentes, como formador, conteudista, pesquisador, tutor, monitor, como destacou Belloni (2012). Para a autora, esse cenário exige uma “redefinição da formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea” (BELLONI, 2012, p. 85).

A respeito das entrevistas, a percepção dos egressos teve maior peso sobre “Mercado de trabalho” e “Inserção profissional”, bem como sobre a “Organização pedagógica”. Foi possível criar uma relação de treze temas (ver “Quadro 4 – Benefícios profissionais que o curso técnico proporcionou”) que se relacionam entre si sobre a formação obtida para o desenvolvimento humano e profissional. Os temas levantados indicam lacunas de investigação que dizem respeito às percepções dos egressos e dos critérios da avaliação da qualidade da formação obtida.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a instituição em sua avaliação e estimule os docentes a atuarem promovendo a melhoria contínua do projeto pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, buscou-se investigar o seguinte problema de pesquisa: *Como os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância, de um instituto federal avaliaram os resultados da formação acadêmica e profissional?* Nesse sentido, pretendeu-se investigar os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino-aprendizagem, inserção profissional, impacto socioeconômico e mercado de trabalho.

No percurso da pesquisa foi possível conhecer e analisar os cursos técnicos ofertados a distância pela rede de ensino tecnológica, identificando os princípios pedagógicos; analisar os índices de evasão; identificar a percepção dos egressos sobre a formação e inserção profissional; desenvolver um projeto de intervenção pedagógica por meio de recursos gráficos (infografia) e disponibilizar um modelo de *survey* para levantamento de dados de egressos de cursos técnicos de nível médio EaD da rede federal de ensino.

Os princípios pedagógicos propostos no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos investigados convergem com as características de uma organização pedagógica voltada para o desenvolvimento social, profissional e humano do aluno. A proposta pedagógica prevê adoção da aprendizagem autônoma, ativa, contextualizada e colaborativa que oportuniza, por meio da EaD, o acesso a cursos para as classes pobres e emergentes da sociedade brasileira, democratizando o acesso à formação profissional.

As contribuições de Paulo Freire para a educação em geral e para a formação tecnológica na EaD são essenciais para a avaliação crítica dos princípios pedagógicos. Para o autor, o olhar crítico e avaliativo revela qualidades essenciais para a aproximação e respeito com os sujeitos da educação, no que tange aos princípios da autonomia, da dignidade, da identidade e da coerência. Para tanto, aqueles que se lançam ao desafio de organizar uma proposta formativa têm consigo o papel de construir qualidades que reduzam a discrepância entre o discurso e a prática. Ou seja, não basta propor qualidade, é essencial apresentá-la na prática.

Identificaram-se aspectos da pedagogia freiriana na perspectiva sociointeracionista que, como aponta Araújo (2011, p. 179), ressaltam as necessidades de aprendizagem ressignificando o ensinar e o aprender, “promovendo

uma mudança paradigmática no sentido de estabelecer uma relação horizontalizada entre seus atores”. Porém, os índices de evasão apresentados permanecem preocupantes, como se evidenciam em Dore, Sales e Silva (2017).

Verificou-se que a expansão da educação profissional, por meio da EaD, atende a diferentes regiões antes excluídas das políticas públicas, porém o perfil de egressos evidenciou baixa inserção profissional na área de formação do curso. O mercado de trabalho no município descrito por eles é dado como insuficiente para absorver a mão de obra capacitada, o que deixa uma lacuna a respeito das demandas, dos arranjos produtivos locais referentes à empregabilidade ou atuação profissional para melhoria do capital econômico/financeiro. Além disso, reforça a necessidade de se vincularem as políticas públicas de formação profissional com as políticas públicas de emprego e renda.

Sobre a formação recebida, foi possível compreender aspectos de uma abordagem educativa que demanda autonomia de seus sujeitos e os formam para a sociedade. Os egressos, mesmo não empregados na área de formação, reconhecem os benefícios da formação tanto para o desempenho profissional quanto para a vida acadêmica. Ao mesmo tempo, sinalizam a importância de terem acesso às aulas práticas ao longo do percurso educativo. De acordo com os PPCs, as atividades aplicadas (visitas técnicas, trabalhos de campo e/ou atividades práticas) correspondem a apenas 10% das propostas de ensino, sendo que as atividades referentes à avaliação (semestral, individual e autoavaliação) correspondem a 60%. Hoffmann *et al.* (2019) define que as atividades práticas criam condições de aproximação do aluno do fazer e sua análise colabora com as melhorias do projeto pedagógico.

Nesse sentido, há a necessidade de constante investigação das expectativas formativas dos sujeitos da educação, para que o projeto instrucional do curso EaD possa equilibrar a quantidade de propostas educativas de acordo com o que os alunos esperam receber. E ainda estar em constante pesquisa referente aos recursos da era digital que podem auxiliar na experiência prática da formação, como, por exemplo, realidade aumentada, simuladores digitais, projetos tridimensionais, entre outros.

Constatou-se que os egressos possuem uma percepção acerca da inserção profissional que não condiz com os desafios presentes nas políticas públicas de formação profissional, como a dualidade educacional, o baixo investimento nas políticas, o conflito de transição escola *versus* trabalho e os conflitos presentes quanto

à empregabilidade. Na percepção dos egressos, a inserção profissional depende de um esforço pessoal e conta com a sorte, dado que foram relatadas por eles as baixas oportunidades no município.

A inserção profissional na perspectiva dos egressos se encontra como indicador de qualidade da formação recebida. Além desse, outro apontado pelos egressos foi a organização pedagógica do curso. Outras categorias, como atuação docente e de tutoria, processo seletivo (edital), material didático, comunicação, relação professor/aluno, AVA, evasão, também podem ser consideradas indicadores. Alguns foram explorados na perspectiva acadêmica, como a evasão e a relação professor/aluno, e outros demandam maior aprofundamento. Verificou-se que, para todas as categorias, há necessidade de maior acompanhamento e avaliação de egressos.

As discussões puderam evidenciar o cenário complexo, tradicional e rígido que se perpetua nas políticas públicas de educação profissional. A dualidade se tornou algo estrutural (KUENZER, 2006, 2007) e se perpetua ao longo de governos e políticas no Brasil. O atendimento a públicos, a classes baixas e à nova classe média, com uma educação na qual o objetivo é atender aos interesses do capital, exclui as exigências da sociedade quanto à realização profissional, pessoal, acadêmica e existencial dos sujeitos. Todos esses fatores não contribuem para a transformação da realidade social.

Constatou-se nesse cenário que os egressos representam a sobrevivência exaurida de uma classe trabalhadora que se mantém, por esforço próprio, como destaca Souza (2012). Nesse sentido, no trabalho e na vida acadêmica, os egressos estão alinhados aos objetivos da sociedade contemporânea, que exige adaptabilidade, atualização e competências múltiplas frente “à necessidade de dominar situações e tecnologias novas” (BELLONI, 2012, p. 43). Dentre as buscas pela formação profissional, evidenciou-se grande expectativa de conseguir um trabalho remunerado na área de formação e se inserir no mercado de trabalho competitivo.

Porém, não é possível conquistar tais expectativas apenas pelo esforço próprio. Como questionam Magalhães e Castioni (2019), em referência à Educação Profissional Técnica (EPT): *Expansão para quem?* Isso porque não há avaliação contínua dos investimentos realizados nos últimos anos e constata-se a manutenção das estruturas sociais antidemocráticas. Assim, a superação desse fenômeno no

campo da formação profissional demanda uma organização pedagógica centrada no aluno e nas suas demandas pessoais que dialoguem com o mundo e a sociedade tecnológica.

As expectativas de superação também são vistas na modalidade EaD. Não surgiu, ainda, uma nova abordagem pedagógica – essa categoria é o meio propício para se utilizarem abordagens que ficaram à margem da educação brasileira. Pode-se afirmar que a centralidade no conteúdo e no treinamento para ofícios herdados da revolução industrial ainda repercute na sociedade tecnológica. Freire (2019) explicita a importância de aprender como pertencente à abordagem crítica e necessária à superação das práticas conteudistas/bancárias. A prática bancária não contribui para a autonomia dos alunos na perspectiva de sujeitos autônomos e construtores de seu aprendizado.

Finalmente, mesmo que subordinado a prática bancária, é necessário que o aluno mantenha o pensamento crítico aguçado, sendo “a força criadora do aprender, de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2019, p. 27). Com tal pensamento crítico aguçado é que será possível romper com os agentes condicionantes de sua existência e, por fim, dimensionar uma qualidade da formação condizente com a realidade dos sujeitos.

Para dar continuidade à pesquisa com egressos de cursos técnicos EaD, sugerem-se as seguintes temáticas: a dualidade presente no ensino médio técnico no Brasil; o desenvolvimento do projeto pedagógico com participação dos arranjos produtivos locais de municípios afastados dos grandes centros; a avaliação de egressos na modalidade EaD; e as expectativas da formação profissional da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **Censo EaD.BR.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **Censo EaD.BR:** 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **Censo EaD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012a.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **Censo EaD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012b.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **Censo EaD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibepex, 2013.

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300719&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ALVES, Antônio José Lopes. Atividade produtiva e produção do humano na crítica marxiana da economia política. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 6., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FaE/UFMG/ Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2009. p. 1-17.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ARAUJO, Maria D. O. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ARIEIRA, J. O. *et al.* Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 313-340, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a07.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set., 2015.

ATLASBRASIL – Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **O Atlas**. 2010. Realização: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundação João Pinheiro. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

AZEVEDO, Adriana Barroso; SATHLER, Luciano. Avaliação institucional – relevância e usos na EaD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EaD, 14., Santos-SP, 14-17 set. 2008. **Anais...** Santos: ABED, 2008.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BACHA, Maria L.; STREHLAU, Vivian Iara; ROMANO, Ricardo. Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa? In: ENCONTRO DA ANPAD, 30., Salvador, 23-27 set. 2006. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

BARROS, Joselita F. B.; NEVES, Lisa V. F. R. O ensino a distância em Geografia na Unimontes: um estudo de caso. **Revista Multitexto**, v. 3. n. 1, p. 71-75, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trab. Eeduc. Saúde** [online], v. 3, n. 1, p. 187-198, 2005.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BEZERRA, C. C.; SERAFIM, M. L. As gerações de infográficos comunicativos: propostas e possibilidades para a educação a distância. In: SOUSA, R. P. *et al.* (Org). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

BIANCHI, Priscila Cristina F.; ARAÚJO, Cleide L. S. Avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 73-76.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 fev. 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494impressao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htmimpressao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007a. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.513, de 26 outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 253, p. 8, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa nº 155, de 4 agosto de 2015**. Utilização de vocábulo adequado para designação de área que compreende local uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede e-Tec Brasil – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/base-legal/293-programas-e-aco-es-1921564125/escola-tecnica-aberta-do-brasil-e-tec-1711090122/12326-rede-e-tec-brasil-apresentacao>>. Acessado em: 6 nov. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede e-Tec Brasil** – Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 6 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Plano de Aceleração do Crescimento**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2019. Disponível em: <<http://pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acessado em: 9 jul. 2019.

BRITO, César Cândido de. Avaliação institucional da qualidade de serviços educacionais na percepção de alunos de cursos técnicos a distância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, p. e6308, ago. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6308>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; FILHO, Domingos Leite Lima. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CHAUI, Marilena. Capítulo 2 – A percepção. In: _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 151-157.

CISLAGHI, Renato *et al.* **Relatório das avaliações 2018/1 e 2018/2**. Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos Técnicos da Rede e-Tec Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2018.

COSTA, Renata Luiza da; LIBÂNEO, José Carlos. Educação profissional Técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, p. e180600, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100122&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 nov. 2018.

COSTA, Renata Luiza da; SANTOS, Júlio César dos. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017.

DAVID, P. B. *et al.* Aulas Web dialogam: uso da abordagem freireana na elaboração de materiais didáticos online. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 16, n. 1, p. 115-133, 14 abr. 2014.

DAVID, Priscila Barros *et al.* Avaliação da aprendizagem em educação a distância numa perspectiva sócio-interacionista. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 18., 2007. Workshop em Informática na Educação (SBIE). **Anais...** Brasília: SBIE, 2007. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/download/568/554>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

DORE, Rosemary; SALES, Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos E. Guerra (Org.). **Educação profissional e evasão escolar**: contexto e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2005.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. O PLANFOR e a conceituação da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 6, p. 93-109, jul./dez. 1999.

FIUZA, P. J.; SARRIERA, J. C. Motivos para adesão e permanência discente na Educação Superior a distância. **Revista Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 33, n. 4, p. 884-901, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31. jul. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde** [online], v. 5, n. 3, p. 521-536, 2007a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007b.

FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem os jovens do ensino médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary; SALES, Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos E. Guerra (Org.). **Educação profissional e evasão escolar**: contexto e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017. p. 83-111.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. 5ª série. Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

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

GNECCO, Júnior Lemo. **Desafios na gestão de cursos EaD**: um estudo de caso nos cursos de administração a distância da UFSC. 2012. 293 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100780>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

GOMES, S. S. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial de professores em curso a distância. In.: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Org.). **Sociedade, educação e redes [recursos eletrônicos]:** desafios à formação crítica. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

GOMES, S. S. Políticas de avaliação externa e interna: desafios e perspectivas. In: GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G (Org.). **Políticas e práticas na educação básica superior:** desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

GOOGLE. **Formulários.** Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GRANGEIRO, H. M. B. **Os cursos técnicos de nível médio e as percepções de egressos de uma escola estadual de educação profissional do Ceará.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr. 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200283&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2019.

HOFFMANN, Jéssica Fernanda *et al.* Pensar a educação profissional a distância a partir do olhar do egresso do curso técnico em agroindústria. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 312-327, jan./abr. 2019.

IFNMG – Instituto Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Montes Claros: IFNMG, 2013. Disponível em:
<http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=6773>. Acesso em: 9 jun. 2019.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Secretariado.** Montes Claros: IFNMG, 2014a.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Informática para a Internet.** Montes Claros: IFNMG, 2014b.

IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração.** Montes Claros: IFNMG, 2014c.

IFNMG – Instituto Federal de Minas Gerais. **Infomativo do IFNMG:** especial de 10 anos. Montes Claros: IFNMG, 2018. Disponível em:

<http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=29362>. Acesso em: 21 jan. 2019.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas. **Edital nº 215, de setembro de 2015.** Torna público o lançamento do presente Edital para o 1º Processo Seletivo de 2015 do IFNMG para Cursos Técnicos a distância de Nível Médio na modalidade subsequente/concomitante, pela Rede e-tec Brasil, para o 2º semestre letivo de 2015. Montes Claros: IFNMG, 2015. Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/5N204b9fAi.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas. **Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio.** Montes Claros: IFNMG, 2013. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=6988>. Acesso em: 9. jun. 2019. Revisão: 2017.

JARDIM, A. C. G. de Sá. **Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos profuncionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede e-Tec Brasil, do IFNMG.** 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) – Universidade Federal dos Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015. Disponível em: <<http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1039>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dec. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 11 may 2020.

KOHLIS, P. dos Santos; MARTINS, L. M. G. Permanência na educação superior a distância. **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n. 1, p. 305-321, 2017. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16808>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2019.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAHAM, S. A. D.; LEMES, S. S. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 20, n. 3, p. 405-431, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9753/6415>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 104-125, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100104&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2019.

LIMA, Daniela C.B.P; FARIA, Juliana G. **Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2011. p. 1-13.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Educ/Editora da PUC-SP, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MALLMANN, Maria Izabel; SANTANDER, Sebastian; SOUZA, Gustavo MatiuZZi de. Mundialização, regionalização e fronteiras. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 2, p. 221-227, ago. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/31574>>. Acesso em: 30 out. 2019.

MANCIBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educ. Rev.** [online], v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016.

MACHADO, Lucília R. de Souza; VELTEN, Maria Janete. Gestão de política pública de oferta de cursos técnicos a distância em Minas Gerais. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 377-387, jul./dez. 2012.

MACHADO, Marcela Rosa Lima. **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**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MACHADO, Marcela R. L.; FIDALGO, Fernando S. R.; ARRUDA, Eucídio Pimenta. 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. In: SIMPÓSIO TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2018.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n.

105, p. 732-754, dez. 2019. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400732&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MAGRONE, Eduardo. O que você vai ser quando crescer? Algumas notas sobre a transição escola-trabalho e a liberdade filisteia. In: DORE, Rosemary; SALES, Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos E. Guerra (Org.). **Educação profissional e evasão escolar**: contexto e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017. p. 11-47.

MARTINS, Ronei; MILL, Daniel. Qualidade em educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 535-539.

MEDEIROS, Danilo Custódio de. **Impacto da formação profissional na empregabilidade dos egressos dos cursos de tecnologia do IFTM – Campus Uberlândia**. 2017. 149 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2017.

MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 432-454, jun. 2016. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>>
. Acesso em: 25 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de avaliação. **Revista Saúde e Transformação Social**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 2-11, 2011. Disponível em:
<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeettransformacao/article/view/652>>. Acesso em: 9. nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Localização Geográfica**. 2019. Disponível em:
<<https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/localizacao-geografica>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada – Edição Especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel Moran. Desafios da Educação a Distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando. **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-85.

NASCIMENTO, Viana Suzete. **Avaliação da política pública de educação profissional**: eficácia e efetividade dos cursos técnicos no Instituto Federal da Bahia

– Campus Camaçari. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NASCIMENTO, G. F; OLIVEIRA, E. J. Identificando fragilidades e potencialidades: um breve panorama da disciplina “Geografia Aplicada ao Turismo” na EaD/IFRN. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 250-262, nov. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2494>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

OLIVEIRA, Arão Davi; SOUZA E SILVA, Celeida Maria Costa de. A Meta 11 do PNE 2014-2024 e o Pronatec: resultados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2015). **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 357-368, jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200357&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz *et al.* EaD entre ditames e a realidade concreta. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 23, n. 1, p. 13-27, 2015.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2019.

PINTO, A. V. A técnica. In: _____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003. Cap. III, p. 135-169.

PINTO, A. V. A tecnologia. In: _____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003. Cap. III, p. 219-236.

PORTAL, Cleber. **Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EaD a partir de sistema que utiliza mineração de dados educacionais e Learning Analytics**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5409>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Josianne F. Autonomia do estudante na educação a distância. MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 66-70.

QEDU. **Cidade – Diamantina – Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/1350-diamantina/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 10 set. 2019.

RADIN, M. M. T. **Limites da EaD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo ao Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/489>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

RODRIGUES, C. A. C. Configurações das abordagens pedagógicas de educação à distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 71-82, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RODRIGUES, Cláudio H. Viegas. **A condição de empregabilidade de egressos do curso técnico de Administração do Colégio Universitário UFMA.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SAAS – Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Curso. **Quem deve avaliar o quê?** Disponível em: <<http://moodle.saas.etec.ufsc.br/moodle/mod/page/view.php?id=8>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SABBATINI, M. Concepções e estratégias da aprendizagem participativa na educação a distância: contribuições das práticas dialógicas e comunicacionais para a autonomia discente. **Revista Observatório**, Universidade Federal do Tocantins, v. 1, n. 3. p. 80-99, set/dez. 2015. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01550543/document>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANCHO-GIL, Juana M. Tecnologia educacional. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papyrus, 2018. p. 609-613.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; FLACH, Patrícia Maia von. **Como construir um projeto de intervenção?** – Eixo/Módulo 3. Secretaria Nacional de Política sobre Drogas – SENAD. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUZA, C. A. N. **Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância** – EAD. 2009. 66 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6978>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**,

Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 9 nov. 2019.

TEIXEIRA, Daísa; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Interação e interatividade. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 369-372.

TRINDADE, Armando Rocha. **As novas aprendizagens**. Repositório Aberto UAB, Lisboa, 2001. Disponível em:
<<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4366/1/Armando%20Rocha%20Trindade.pdf>>. Acessado em: 9 jul. 2018.

UNGER, Roberto M. Prefácio. In: SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 9-19.

VALENTE, J. A. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VILLAS BOAS, Ricardo Rios. **Evasão na educação a distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2015. Disponível em:
<<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/569>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Apêndice A – Recurso educacional



Deise Kinsk Reis Silva

**RECURSO EDUCACIONAL:
infográficos da pesquisa com egressos dos cursos técnicos a distância do
IFNMG – Campus Diamantina**

Belo Horizonte

2020

Deise Kinsk Reis Silva

**RECURSO EDUCACIONAL:
infográficos da pesquisa com egressos dos cursos técnicos a distância do
IFNMG – Campus Diamantina**

Recurso Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Belo Horizonte

2020

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 128 |
| 2 | JUSTIFICATIVA | 129 |
| 2.1 | Importância de pesquisa com egressos..... | 129 |
| 2.2 | Contribuições do <i>survey</i> e da entrevista para o projeto de avaliação institucional do IFNMG – Campus Diamantina | 130 |
| 3 | OBJETIVOS | 131 |
| 3.1 | Objetivo geral..... | 131 |
| 3.2 | Específicos..... | 131 |
| 4 | REFERENCIAL TEÓRICO | 131 |
| 4.1 | O <i>survey on-line</i> e a entrevista | 132 |
| 4.2 | O uso de infográficos | 132 |
| 5 | PLANO DE AÇÃO | 133 |
| | REFERÊNCIAS | 134 |

1 APRESENTAÇÃO

Este recurso educacional, desenvolvido como plano de ação, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O plano de ação tem como objetivo apresentar à instituição participante da pesquisa o consolidado completo obtido por meio do *survey* e da entrevista, a fim de subsidiar a mesma em seu projeto de avaliação institucional dos cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância (EaD) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Diamantina. Cabe ressaltar que o recurso educacional (plano de ação) atende aos requisitos parciais de aprovação no Promestre e que possam gerar impacto social e inserção regional da pesquisa (BRASIL, 2010).

A pesquisa na qual este recurso é parte constitutiva é intitulada *Egressos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância: um estudo exploratório da proposta formativa e da inserção profissional*, cujo problema consistiu em verificar *Como os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância de um Instituto Federal avaliam os resultados da formação acadêmica e profissional?* No estudo, foi possível pesquisar os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino-aprendizagem, inserção profissional, impacto socioeconômico e mercado de trabalho.

O Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) foi criado em 2008 pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Ele surgiu da junção do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas. O Campus Diamantina tem registros de suas atividades em 2014 por meio da audiência pública com a sociedade civil para levantamento das necessidades formativas do município de Diamantina e região. Entre as formações ofertadas, em 21 de setembro de 2015 houve abertura do Edital nº 215 (IFNMG, 2015) de seleção para os cursos técnicos a distância de nível médio.

Para esta pesquisa e proposta de recurso foram considerados os egressos do Edital nº 215 dos cursos técnicos em Administração, Informática para Internet e Secretariado. A escolha pelos egressos desses cursos se deu com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016), que prevê grande campo de atuação

profissional para essas áreas, bem como considerados viáveis para o desenvolvimento profissional de um município.

Sendo assim, este recurso se direciona aos gestores que atuam no IFNMG – Campus Diamantina e poderá ser utilizado como subsídio no planejamento, coordenação, execução e avaliação das ações de ensino desenvolvidas no *Campus*.

Espera-se que a socialização deste recurso seja um subsídio útil para a instituição em seu projeto de avaliação institucional, retornando à comunidade acadêmica e à sociedade em geral os achados da pesquisa.

2 JUSTIFICATIVA

Este recurso educacional foi considerado relevante para a instituição pelo fato de ele disponibilizar para a instituição participante os dados obtidos por meio do *survey* e da entrevista, sendo possível criar outras interpretações e cruzamentos além do apresentado em pesquisa.

No processo de coleta de dados, foi obtido um conjunto de dados inéditos dos egressos que poderão ser utilizados pela diretoria do *Campus*, coordenadores de curso, e, se considerados válidos, poderão ser utilizados por eles no projeto de avaliação institucional.

Torna-se relevante ressaltar que a formação profissional por meio da EaD permitiu a democratização e o acesso às políticas públicas de formação profissional. (ARAUJO, 2011). Nesse sentido, a oferta de cursos profissionalizantes na modalidade EaD proporcionou o atendimento a um público tradicionalmente excluído das políticas educacionais. Essa oferta tem suscitado demandas por investigações que focalizem os sujeitos egressos de cursos profissionalizantes EaD, a fim de mapear suas percepções sobre a formação obtidas e dados sobre a inserção profissional.

2.1 Importância de pesquisa com egressos

A institucionalização do sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares, públicas e privadas surgiu como meta do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Por meio do Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos (SAAS), foram promulgadas orientações para acompanhamento dos cursos, polos, disciplinas e dos egressos (CISLAGHI *et*

al., 2018). Constatou-se que o referente sistema prevê o acompanhamento quanto à atuação profissional e acadêmica dos egressos. De acordo com Rodrigues (2015), Grangeiro (2016) e Medeiros (2017), a consulta aos egressos pode fornecer indicadores relevantes para a instituição em seu projeto de avaliação institucional.

Nessa perspectiva, os egressos são definidos como ex-alunos de instituições educacionais que concluíram o seu processo formativo e obtiveram diploma. Entre as ações das políticas públicas de educação, o egresso pode ser considerado um indicador de sucesso ou não dos investimentos econômicos, sociais e acadêmicos implementados pela instituição e ainda fornecer mostras das políticas de emprego e renda, por se tratar de formação profissional.

Nesse sentido, a análise da trajetória acadêmica e profissional dos egressos pode revelar as expectativas dos sujeitos, o resultado de várias ações internas e externas à instituição promovidas para se atingir esse objetivo, pode obter informações dos egressos sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado na instituição e, além disso, impressões sobre a inserção profissional.

2.2 Contribuições do *survey* e da entrevista para o projeto de avaliação institucional do IFNMG – Campus Diamantina

O projeto de avaliação e monitoramento é considerado fundamental para a garantia da qualidade na oferta de cursos profissionalizantes ofertados pelas instituições. Para Belloni (2000), ele diz respeito a uma compreensão global do objeto de estudo com objetivo de estimular melhorias e aprimoramentos. Nesse sentido, deve ser uma ação contínua, com “múltiplos olhares e ações sobre a realidade” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

Considerando essa perspectiva, a avaliação institucional é uma ação implementada pelo corpo de profissionais da instituição, atendendo as orientações do SAAS, visando avaliar o projeto pedagógico implementado. Nesse processo, a consulta aos egressos é uma ação considerada fundamental e relevante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os dados levantados junto aos egressos ao longo da pesquisa poderão fornecer indicadores da qualidade do processo formativo implementado pela instituição, da inserção profissional que impacta nas ações internas à instituição, quando se aproximam das dimensões socioeconômicas e culturais; e nas ações externas à instituição, por terem relação direta com a

organização pedagógica; condições de oferta de cursos; formação de professores, e além disso, acesso, evasão, permanência e desempenho dos estudantes nos cursos profissionalizantes (GADOTTI, 2010).

Neste estudo, elegeu-se como procedimento para coleta de dados a aplicação do *survey on-line* (Apêndice B) e da entrevista (Apêndice C). O consolidado obtido por meio do *survey* e das entrevistas permitiu a organização de um consolidado que será apresentado aos profissionais da instituição com a expectativa que seja utilizado em seu projeto de avaliação institucional, se considerarem pertinentes.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Socializar os dados obtidos na pesquisa com egressos de cursos técnicos EaD do Campus Diamantina, a fim de colaborar com a instituição em seu projeto de avaliação institucional.

3.2 Específicos

- Apresentar aos gestores da instituição os dados obtidos junto aos egressos de cursos profissionalizantes EaD por meio de infográficos.
- Disponibilizar os instrumentos de coleta de dados do roteiro do *survey* e da entrevista como subsídio para a coleta de novos dados sobre egressos de cursos técnicos do nível médio EaD.
- Disponibilizar os dados consolidados para os gestores como subsídio para o desenvolvimento da avaliação institucional.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 O *survey on-line* e a entrevista

O *survey* é um método amplamente utilizado por diversos seguimentos e finalidades sociais. Professores e alunos têm utilizado esse recurso em palestras, apresentação de teses e dissertações, eventos de finalidade política ou educativa.

Para utilizar o método de pesquisa *survey*, é necessário “selecionar uma amostra de entrevistados cujas respostas podem representar a população da qual foram selecionados” (BABBIE, 2003, p. 31). O *survey*, no contexto geral da ciência, é um dos instrumentos para pesquisadores sociais e, quando combinado com outros métodos, apresenta maior eficácia. Ao mesmo tempo, apresenta função pedagógica, já que todas as deficiências do método ficam mais claras do que em outros métodos, permitindo assim avaliações mais consistentes de suas implicações.

Verificou-se que tal método é adequado, dado que o ambiente educacional é quase ideal para pesquisa *survey*, pois “os entrevistados são articulados, conhecem questionários, são fáceis de enumerar e amostrar, e os questionários podem ser administrados em condições controladas na sala de aula” (BABBIE, 2003, p. 88). Torna-se relevante destacar possíveis problemas de amostragem e generalizações no comportamento social, ou seja, esta se refere a uma amostragem específica e não a um fenômeno geral. Da mesma forma que são os significados da entrevista, que visa extrair informações de um público para estudo e compreensão de um fenômeno.

Nesse sentido, com esse recurso, pretendeu-se disponibilizar o consolidado obtido por meio de dados obtidos na entrevista (Apêndice C), como também os roteiros utilizados na coleta de dados (Apêndices B e C), ajustados de acordo com as lacunas apresentadas em pesquisa.

4.2 O uso de infográficos

O infográfico é um recurso que envolve o uso de textos e imagens. A linguagem visual apresenta contribuições para compreender mensagens. Um dos seus propósitos é lidar com a informação direta e tentar proporcionar uma proximidade de experiência. Para Dondis (2003), o modo visual apresenta diversas utilidades, entre elas compor e compreender mensagens, bem como proporcionar estímulos criativos para a solução de problemas. Para a autora, “é exatamente esse processo de dar voltas através de imagens mentais em nossa imaginação que muitas vezes nos leva

a soluções e descobertas inesperadas” (DONDIS, 2003, p. 14). Desse modo, pode-se afirmar que o infográfico

[...] é um artefato produzido no intuito de comunicar uma mensagem que compõe uma interpretação de dados quantitativos, espaciais, narrativos e/ou cronológicos, contextualizados visualmente através da integração de texto, imagens e/ou formas (ARAGÃO; CARVALHO, 2012, p. 166).

Nesse sentido, optou-se pelo uso do infográfico pelo fato de possuir uma linguagem que poderá facilitar o diálogo com as equipes gestoras do Campus Diamantina a respeito da pesquisa com os egressos. Para Souza (2016), o infográfico contribuiu para a divulgação científica, por conseguir combinar elementos variados da linguagem em um conjunto de significados. Para a autora, o recurso da infografia abre um campo cercado por uma linguagem antes hermética da ciência, para o saber de públicos mais amplos. Nesse sentido, trata-se de uma linguagem que permite a capacitação para a leitura de fatos ou fenômenos do cotidiano, oriundos de pesquisa científica por meio de textos e imagens (SOUZA, 2016).

Pode-se afirmar que os infográficos têm papel fundamental na execução do plano de ação. Por meio da organização e da composição, é possível propor uma construção com textos e imagens que dinamizam a informação (BEZERRA; SERAFIM, 2016). Para esses autores, o infográfico é considerado uma ferramenta que colabora com a aprendizagem no ensino a distância. Portanto, é compatível para desenvolver uma relação dialógica com a comunidade acadêmica para a contextualização da realidade pesquisada.

No Apêndice E são apresentados três infográficos que foram desenvolvidos como parte do plano de ação. Eles tiveram a finalidade de condensar dados relevantes da percepção dos egressos sobre a formação, inserção e atuação profissional.

5 PLANO DE AÇÃO

A metodologia pretendida neste plano de ação do recurso educacional tem como base as abordagens pedagógicas da EaD que preconizam a mediação, a colaboração e a participação de seus sujeitos em todo o processo, tendo ainda o aluno como centro da proposta educativa.

Nesse sentido, este plano de ação apresenta algumas ações que foram definidas com o objetivo de socializar os dados obtidos junto aos egressos

participantes da pesquisa. Esses dados serão disponibilizados para os profissionais do Campus Diamantina, tendo em vista a divulgação de informações que poderão ser utilizadas no projeto de avaliação institucional.

Quadro 1 – Plano de ação para socialização dos dados da pesquisa

| Plano de ação | | | |
|---|--|---------|--|
| Objetivos | Ações | Período | Público-alvo |
| Apresentar o plano de ação ao diretor-geral. | Reunião com o diretor do Campus Diamantina. | Abril | Diretor-geral |
| Apresentar aos gestores os dados obtidos junto aos egressos por meio do <i>survey</i> e da entrevista. | Reunião com diretores, coordenadores de polos. Apresentação e discussão dos dados consolidados no infográfico. | Abril | Diretores e coordenadores |
| Disponibilizar os instrumentos de pesquisa, roteiro do <i>survey</i> e roteiro de entrevista como subsídios para a coleta de dados de egressos de cursos técnicos do nível médio EaD. | Reunião com diretores, coordenadores e professores. | Abril | Diretores, coordenadores e professores |
| Disponibilizar o infográfico, consolidado da pesquisa, a fim de fornecer subsídios para serem utilizados no desenvolvimento da avaliação institucional. | Reunião com diretores, coordenadores e professores. | Abril | Diretores, coordenadores e professores |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Isabella. CARVALHO, Juliana. Infografia: conceito e prática. **InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 9, n. 3. p. 160-177, 2012.

ARAUJO, Maria D. O. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BEZERRA, C. C.; SERAFIM, M. L. As gerações de infográficos comunicativos: propostas e possibilidades para a educação a distância. In: SOUSA, R. P. *et al.* (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892 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. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2016.

CISLAGHI, Renato *et al.* **Relatório das Avaliações 2018/1 e 2018/2**. Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos Técnicos da Rede e-Tec Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 5a Série – Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GRANGEIRO, H. M. B. **Os cursos técnicos de nível médio e as percepções de egressos de uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas. **Edital nº 215 de setembro de 2015**. Torna público o lançamento do presente Edital para o 1º Processo Seletivo de 2015 do IFNMG para Cursos Técnicos a distância de Nível Médio na modalidade subsequente/concomitante, pela Rede e-tec Brasil, para o 2º semestre letivo de 2015. Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/5N204b9fAi.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MEDEIROS, Danilo Custódio de. **Impacto da formação profissional na empregabilidade dos egressos dos cursos de tecnologia do IFTM – Campus Uberlândia**. 2017. 149 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2017.

RODRIGUES, Cláudio H. Viegas. **A condição de empregabilidade de egressos do curso técnico de Administração do Colégio Universitário UFMA**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2019.

SOUZA, Juliana Alles Carmargo de. Infográfico: modos de ver e ler ciência na mídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 190-206, maio/ago. 2016.

APÊNDICE B – Roteiro do *survey* dos egressos

Pesquisa: Egressos dos Cursos Técnicos EaD (IF)

Caro(a) participante,

Este questionário é parte constitutiva da pesquisa intitulada *As percepções dos egressos de cursos técnicos na modalidade a distância (EaD) de um Instituto Federal do estado de Minas Gerais*, que objetiva investigar os egressos (alunos que concluíram) dos cursos técnicos na modalidade a distância.

Com a sua colaboração, pretendemos obter dados sobre formação, processo ensino-aprendizagem, inserção profissional, impacto socioeconômico e mercado de trabalho dos egressos dessa modalidade.

A sua colaboração é muito importante para o andamento da pesquisa, que consiste na resposta a esse questionário. Serão assegurados a você o anonimato, o sigilo das informações e a privacidade. A utilização dos resultados da pesquisa será exclusiva para fins técnico-científicos.

Agradecemos a sua participação.

Dedicação para responder o questionário: 12 minutos.

Deise Kinsk Reis Silva – Mestranda da Faculdade de Educação da UFMG/2019.

*Obrigatório

() Insira seu endereço de e-mail *

Dados socioeconômicos

*Possui 9 questões.

01. Qual seu nome completo?

02. Qual seu sexo? * Marcar apenas uma opção.

- a. Feminino.
- b. Masculino.
- c. Prefiro não dizer.

03. Qual é a sua faixa etária? * Marcar apenas uma opção.

- a. 18 a 25.
- b. 26 a 33.

- c. 34 a 40.
- d. 41 a 48.
- e. 49 a 56.
- f. 57 ou mais.

04. Indique sua cor ou etnia. * Marcar apenas uma opção.

- a. Branca.
- b. Amarela.
- c. Parda.
- d. Indígena.
- e. Preta.
- f. Não sei/prefiro não responder.

05. Qual seu estado civil? *Marcar apenas uma opção.

- a. Solteiro(a).
- b. Casado (a).
- c. Separado(a).
- d. Viúvo(a).
- e. Divorciado(a).
- f. Outro.

06. Em qual município ou distrito você mora? *

07. Sua residência está localizada em: * Marcar apenas uma opção.

- a. Zona rural.
- b. Zona urbana.
- c. Comunidade indígena.
- d. Comunidade quilombola.

08. Qual é a sua renda mensal, aproximadamente? *Marcar apenas uma opção.

- a. Nenhuma renda.
- b. Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).
- c. De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 2.994,00).
- d. De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,00 até R\$ 5.988,00).
- e. Mais de 6 salários mínimos (mais de R\$ R\$ 5.988,00).

09. Quais dos recursos abaixo você tem acesso para uso diário e pessoal? * Você pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

- a. TV.
- b. Celular.
- c. Smartphone.
- d. Computador.
- e. Internet.
- f. Rádio.

Avaliação da formação e dos processos de ensino-aprendizagem

*Possui 16 questões.

01. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? *Marcar apenas uma opção.
- Todo em escola pública.
 - Todo em escola privada (particular).
 - A maior parte em escola pública.
 - A maior parte em escola privada (particular).
02. Indique o seu nível de escolaridade atual: *Marcar apenas uma opção.
- Graduação em andamento.
 - Graduação concluída.
 - Especialização em andamento.
 - Especialização concluída.
 - Mestrado em andamento.
 - Mestrado concluído.
 - Ensino Médio Técnico concluído.
03. Indique o curso concluído no Instituto Federal: * Marcar apenas uma opção.
- Curso Técnico em Informática para a Internet.
 - Curso Técnico em Administração.
 - Curso Técnico em Secretariado.
04. Quais são os motivos para realizar o curso técnico EaD? *Você pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.
- À convite da Instituição ofertante.
 - Motivação pessoal.
 - Mudar de área de atuação profissional.
 - Pretensão de melhoria da renda da família.
 - Obter maiores oportunidades de emprego.
 - Busca de conhecimento técnico e específico da área.
 - Sugestão/encaminhamento da empresa.

Atenção! As questões 5, 6, 7 e 8 são as que avaliam em grau de 0 (zero) a 5 (cinco). Sendo: 0 = Não se aplica/Não teve | 1 = Pouca frequência | 5 = Muita frequência.

05. Avalie a sua participação no curso: *

Atenção: 0 = Não se aplica/Não teve | 1 = Pouca frequência | 5 = Muita frequência.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | Tive espaço, presencial ou virtual, para realizar a troca das minhas experiências profissionais e educacionais. | | | | | | |
| b. | Ao longo do curso, tive oportunidades para superar minhas dificuldades de estudo. | | | | | | |
| c. | Durante o curso, conciliei trabalho e estudo. | | | | | | |
| d. | Tive liberdade para organizar meus estudos: participação em fórum, entrega de tarefas e estudo de materiais. | | | | | | |
| e. | Foi possível questionar meu papel social e profissional. | | | | | | |
| f. | Realizei atividades e acesso a materiais didáticos que contemplavam minha realidade social, familiar e do trabalho. | | | | | | |
| g. | Tive uma boa comunicação com professores, tutores e colegas. | | | | | | |
| h. | O curso contribuiu para ampliar minha capacidade de comunicação nas formas oral e escrita. | | | | | | |

06. Avalie a sua formação no curso, considerando a sua vivência: *

Atenção: 0=Não se aplica/Não teve | 1=Pouca frequência | 5=Muita frequência.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| a. | Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional. | | | | | | |
| b. | No curso, houveram atividades para trabalhar em equipe. | | | | | | |
| c. | Houveram atividades para opinar criticamente. | | | | | | |
| d. | Houveram atividades criativas e organizadas pela equipe de professores. | | | | | | |
| e. | O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade. | | | | | | |
| f. | O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação. | | | | | | |
| g. | O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas. | | | | | | |

07. Avalie a equipe pedagógica e de professores, considerando a sua vivência: *

Atenção: 0 = Não se aplica/Não teve | 1 = Pouca frequência | 5 = Muita frequência.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| a. | A tutoria do curso esteve presente e participativa em todo o curso. | | | | | | |
| b. | A tutoria do curso me incentivou a questionar e solucionar minhas dúvidas. | | | | | | |
| c. | Os professores do curso estiveram presentes e participativos em todo o curso. | | | | | | |
| d. | Os professores do curso ofereceram atividades em equipe. | | | | | | |
| e. | A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes. | | | | | | |
| f. | A coordenação do curso ou equipe pedagógica esteve disponível para orientação profissional dos estudantes. | | | | | | |
| g. | Obtive <i>feedbacks</i> das atividades realizadas no ambiente virtual. | | | | | | |
| h. | O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores. | | | | | | |

08. Avalie os recursos didáticos no curso, considerando a sua vivência: *

Atenção: 0=Não se aplica/Não teve | 1=Pouca frequência | 5=Muita frequência.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | O material didático base oferecido foi suficiente para meus estudos. | | | | | | |
| b. | As discussões no ambiente Fórum contribuíram para meu aprendizado. | | | | | | |
| c. | O curso apresentou Chats em tempo real com professores e tutores. | | | | | | |
| d. | Foram oferecidos materiais complementares como vídeos, artigos, jogos e outros livros. | | | | | | |
| e. | Tive espaço para sugerir materiais de estudo complementares. | | | | | | |
| f. | As provas avaliativas consideraram sua realidade social, familiar e profissional. | | | | | | |
| g. | A instituição ofereceu acesso a biblioteca virtual ou acesso a obras disponíveis em acervos virtuais. | | | | | | |
| h. | O ambiente virtual foi um meio facilitador para seus estudos. | | | | | | |

09. Qual tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, foi mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso? * Você pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

- a. Vídeos.
- b. Páginas da web.
- c. DVDs e CDs.
- d. Arquivos eletrônicos (PDFs).
- e. Jogos virtuais.
- f. Outro.

10. Qual ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência? * Você pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

- a. Internet.
- b. Telefone.
- c. Fóruns de discussão.
- d. Chats (Recurso de Mensagem Instantânea).
- e. Webconferência.

11. Quais instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores/tutores utilizou predominantemente? * Preencha as caixas de seleção de acordo com o local de aplicação da avaliação. Marque todas que se aplicam.

| | Presencial | Ambiente virtual | Não se aplica ou não teve. |
|---------------------------------------|------------|------------------|----------------------------|
| Fórum | | | |
| Prova <i>on-line</i> | | | |
| Prova de escrita textual (discursiva) | | | |
| Prova de múltipla escolha | | | |
| Trabalho em grupo | | | |
| Trabalho individual | | | |
| Simulações | | | |
| Outros | | | |

12. Quantos cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EaD) você já concluiu? * Marcar apenas uma opção.

- a. Este foi meu primeiro curso.
- b. De 1 a 2 cursos EaD.
- c. De 3 a 5 cursos EaD.
- d. Mais de 5 cursos EaD.

13. Como você se organizou para cumprir as atividades acadêmicas do curso técnico na modalidade a distância? *Marcar apenas uma opção.

- a. Dedicção diária.
- b. Dedicção entre dois a três dias na semana.
- c. Dedicção nos finais de semana e feriado.
- d. Outro

14. Foi necessário desenvolver habilidades para o uso da internet e do computador para realizar o curso? *Marcar apenas uma opção.

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Outro.

15. De forma geral, qual é o conceito você atribui a atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação: * Marcar apenas uma opção por linha.

| | Não se aplica/Não Teve | Adequado | Regular | Inadequada |
|----------------------|------------------------|----------|---------|------------|
| Professor do curso | | | | |
| Tutores do curso | | | | |
| Coordenador do polo | | | | |
| Coordenador de curso | | | | |
| Secretaria do curso | | | | |

16. De forma geral, qual é o conceito você atribui para os espaços físicos frequentados durante o curso: * Marcar apenas uma opção por linha.

| | Não se aplica/Não Teve | Adequado | Regular | Inadequada |
|---------------------------------------|------------------------|----------|---------|------------|
| Salas de aula | | | | |
| Laboratórios | | | | |
| Biblioteca | | | | |
| Banheiros | | | | |
| Sala de estudo em grupo ou individual | | | | |

Inserção profissional e mercado de trabalho

*Possui 7 questões

01. Qual era a sua situação profissional antes de entrar no curso? * Marque a opção que melhor representa a sua experiência. Marcar apenas uma opção.

- Atuava no comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, educador(a) em creche ou escola, prestação de serviços manuais ou reparos.
- Trabalhava fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, limpeza urbana).
- Trabalhava em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- Trabalhava na residência de outras pessoas (cozinheiro/a, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos etc.).
- No lar (sem remuneração).

- h. Não trabalhava.
i. Outro.
02. A sua área profissional, antes de entrar no curso, tem relação com o curso que você concluiu? * Marcar apenas uma opção.
- a. Sim
b. Não
03. Hoje, você trabalha na área de formação do seu curso técnico a distância?
*Marcar apenas uma opção.
- a. Sim
b. Não
04. Quanto tempo você gastou para iniciar sua atividade profissional na área do curso? *Marcar apenas uma opção.
- a. Durante o curso.
b. Menos de 1 ano após a conclusão do curso.
c. De 2 a 3 anos após a conclusão do curso.
d. De 3 a 4 anos após a conclusão do curso.
e. Mais de 4 anos após a conclusão do curso.
f. Ainda não iniciei.
g. Outro.
05. Como foi sua entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico?
* Marcar apenas uma opção.
- a. Empresas da minha cidade.
b. Não pretendo trabalhar na área.
c. Abertura de negócio próprio ou prestação de serviço na área.
d. Ainda não ingressei no mercado de trabalho na área da minha formação.
e. Outro.

06. Avalie os benefícios profissionais que o curso técnico lhe proporcionou: *

Atenção: 0 = Não se aplica/Não teve | 1 = Pouca frequência | 5 = Muita frequência.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | Melhorou minhas chances no mercado de trabalho. | | | | | | |
| b. | Melhorou minha renda/salário mensal. | | | | | | |
| c. | Melhorou meu desempenho profissional. | | | | | | |
| d. | Utilizei os conhecimentos do curso no ambiente de trabalho. | | | | | | |
| e. | Promoveu reconhecimento profissional no mercado de trabalho. | | | | | | |
| f. | Contribuiu para o meu exercício profissional, na rotina do trabalho e as atividades que desempenho na área. | | | | | | |

07. Quais das expectativas profissionais foram atendidas, ao concluir o curso?
Marque uma ou mais opções. Marque todas que se aplicam.
- a. Atuar na área de formação.
b. Aumentar a renda familiar.

- c. Desenvolver negócio próprio.
- d. Estar empregado, por contrato ou carteira assinada.
- e. Minhas expectativas não foram atendidas.
- f. Outro.

8. Você já atuou na área de formação? *Marcar apenas uma opção.⁹

- a. Sim, durante o curso técnico.**
- b. Sim, após o curso técnico.**
- b. Não**

() Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

⁹ Questão inserida após a realização da pesquisa, como ajuste da lacuna presente no *survey*, que será disponibilizado como recurso educacional para o IFNMG – *Campus* Diamantina.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para egressos

Caro(a) participante,

Esta entrevista é parte constitutiva de uma pesquisa intitulada *Percepções dos egressos dos cursos técnicos profissionalizante EaD de um instituto federal do estado de Minas Gerais*, que objetiva investigar os egressos dos cursos técnicos na modalidade a distância. Com a sua colaboração, pretendemos obter dados sobre formação, processo ensino-aprendizagem, inserção profissional, impacto socioeconômico e mercado de trabalho dos egressos dessa modalidade.

A sua colaboração é muito importante para o andamento da pesquisa. Serão assegurados a você o anonimato, o sigilo das informações e a privacidade. A utilização dos resultados da pesquisa será exclusiva para fins técnico-científicos.

Agradecemos a sua participação.

Deise Kinsk Reis Silva

1. Como foi a entrada no curso?
2. Quais são suas percepções sobre a formação no curso profissionalizante EaD?
3. Como foi utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para estudos e comunicação com colegas e professores?
4. Como foi realizar provas e atividades na EaD?
5. Houve articulação entre a formação e o trabalho? Foram apresentadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho?
6. Como você descreve as oportunidades profissionais em seu município? Elas têm relação direta com a sua formação?
7. O curso atendeu às suas expectativas? E quais eram essas expectativas?
8. Você teve espaço para participar ativamente do curso, expondo a sua realidade de vida, opinando sobre a organização do curso, do material didático, dos professores e dos tutores?
9. Quais impactos a conclusão de um curso técnico trouxe para sua vida familiar?
10. Houve mudança da sua atuação profissional antes e depois de ter feito o curso técnico?

APÊNDICE D – Consolidado das entrevistas com a categorização de análise de dados

| Legenda | | Negrito | Inserção da autora para compreensão a entrevista. | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-------------------|---|---------------------|----------------------|---------------------|--|
| | | <u>Sublinhado</u> | Informação irrelevante para a pesquisa | | | | |
| Questões das entrevistas | | Respostas | | | Categorização | | |
| 1. | Como foi a entrada no curso? | Lizzo | Soube desse curso por meio da internet, pelo site da IFMG. Vez ou outra, damos algumas buscas importantes na tentativa de encontrar algum curso gratuito, já que não temos condições financeiras de custear. | Acesso à informação | | | |
| | | Lázaro | Soube por intermédio de amigos que trabalhavam comigo em uma loja. Minhas colegas disseram que abririam os cursos, e logo após, o instituto chegou na cidade, inaugurando-os. Por isso decidi me inscrever, fui selecionado num processo e ingressei no curso. | Acesso à informação | Edital | | |
| | | Dandara | Minha entrada no curso se deu quando eu estava no Ensino Médio. Fui à faculdade e contaram sobre os novos cursos que seriam implantados na cidade. Então fiz a inscrição com a minha entrada intermediada pelas notas do Ensino Fundamental e Médio, tendo a possibilidade de estudar num curso integrado. Tive as opções de estudar à distância ou presencialmente. Optei pela primeira, pois havia acabado me mudar para Diamantina, estando ainda no segundo ano, e estudando à noite. | Edital | Edital | Acesso à informação | |

| | | | | | | | |
|----|---|-------|---|--------------------|---|--|---|
| 2. | Quais são suas percepções sobre a formação no curso profissionalizante EaD? | Lizzo | <p>Acredito que haja diferença sim. No curso à distância, na verdade, os professores se dispõem um dia na semana. Não sei explicar muito bem a diferença em relação ao presencial, porque algumas coisas não se aprofundam. O curso <i>on-line</i>, por exemplo, é muito superficial.</p> <p>Sobre os encontros presenciais, não há nada a reclamar, pois foi muito bom. Só que pensamos que deveria ter mais prática. Há coisas que queríamos avançar um pouco mais, de acordo com o que estávamos aprendendo na teoria. Então deveria ter um computador para cada aluno para fazermos tudo de acordo com o que estava acontecendo na apostila e, portanto, não foi realizado.</p> <p>O material didático utilizado foi muito bom.</p> <p>As apostilas impressas ajudaram muito.</p> <p>(sobre crítica ao professor de lógica da programação, disciplina do curso) Teríamos que ter um professor que entendesse da lógica, pois éramos por nós próprios que aprendíamos. Às vezes eram os colegas que já sabiam de algo e nos explicava. Durante a aula, assistíamos a vídeos e outras coisas.</p> | Material didático | Organização pedagógica (autonomia) | Organização Pedagógica (encontro presenciais) | Organização pedagógica (aulas práticas) |
| | | | <p>(sobre as vídeo aulas) Não tenho nada a reclamar. Assistimos a <u>todas as aulas. Só não assistiu quem se ausentou. Estou me referindo somente à prática.</u></p> <p>(sobre a video aula auxiliar nos estudos) Sim. Auxiliou. Só faltou mesmo, a prática.</p> <p>(sobre a presença do tutor na vídeo aula) Havia instrutor. Mas como eu disse anteriormente, o instrutor poderia fazer mais, pois na maioria das vezes, eram os colegas que explicavam as matérias - pois o professor de lógica não sabia nos explicar.</p> | Despreparo docente | Organização pedagógica (aulas práticas) | Docência compartilhada (alunos ensinam alunos) | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--------------------|--------------------|-------------------|--|
| | | <p data-bbox="427 655 454 738">Lázaro</p> <p data-bbox="477 347 1491 467">Eu achei interessante. No início, tratava-se de uma área que eu nunca pretendia, mas fiz, porque foi o que chamou a minha atenção e na verdade, estava entre as que tinham disponibilizado na época. Aí eu ingressei e gostei. Foi bem interessante, aprendi bastante coisa e gostei muito.</p> <p data-bbox="477 501 1491 620">Há coisas que poderiam melhorar. Como eu havia dito no início, foi bem difícil e teve muita prova de tutor. Alguns tutores iam dar as aulas desinteressados. Então da metade em diante, o curso foi muito bom. Os tutores iam realmente, prestando auxílio e colaborando. Mas no início, deixou-se muito a desejar.</p> <p data-bbox="477 655 1491 807">Sobre as videoaulas para assistir no polo e em casa) – assistia-se em casa também. Tanto a <i>on-line</i>, quanto o material didático, ambos faziam um bom cruzamento de informações. As explicações eram bem fáceis, colaborando com a nossa compreensão. Então nesse ponto foi ótimo. Vídeos e professores, ambos eram muito bons. A didática de ensino também de qualidade.</p> <p data-bbox="477 842 1491 1054">Eu não sei como está hoje, pois já há algum tempo eu me formei. Agora já se tem um polo aqui mesmo do Instituto. E penso que se não melhorou, deve-se melhorar, contratando tutores que realmente queiram trabalhar. Porque quando vamos a um curso desse, estamos realmente interessados em aprender algo. Eu pensei muito mesmo em desistir, contudo, o pensamento de dar início e fim àquilo, me motivou. Reitero que a melhoria deve acontecer, pois para se conseguir um trabalho, o interessado desejará aprender mais.</p> | Despreparo docente | Despreparo docente | Material didático | |
|--|--|---|--------------------|--------------------|-------------------|--|

| | | | | | | | |
|--|--|---------|---|--------------------|--------|--|--|
| | | Dandara | <p>Foi muito difícil, principalmente porque eu era da primeira turma. Foram feitas trocas de professores, e éramos nós que buscávamos as coisas. Tínhamos acesso às aulas <i>on-line</i>, que facilitava bastante. De modo geral, foi um curso bom, que acrescentou muito para minha vida acadêmica. Houve muitas dificuldades para que conseguíssemos terminar o curso, principalmente para quem entrou desde o começo. Muitos desistiram, principalmente quando chegou em Linguagens de Programação, que é a área curso - Informática para Internet - a mais difícil do curso. Muita gente desistiu, mas para mim acrescentou muito, principalmente porque eu ainda estava me formando no Ensino Médio.</p> <p>(sobre a experiência de estudar no curso) Eu indico para fazer o curso técnico, principalmente a quem consiga integrar ao Ensino Médio, pois eu percebia a dificuldade que meus colegas já possuíam. Alguns casados ou que já trabalhavam. Para eles, a dificuldade era maior em relação a mim, pois meu foco era estudar, enquanto eles, tinham um tempo mais reduzido. É gratificante poder formar o Ensino Médio, tendo concomitantemente, um curso técnico. Acredito que a estrutura dos cursos aqui de Diamantina já estão bem melhores, com professores bem mais capacitados, se comparado ao início do polo. Reitero que indicaria o instituto, já que é muito positivo para a nossa formação.</p> | Despreparo docente | Evasão | Expectativa atendida (contribuiu pra vida acadêmica) | |
|--|--|---------|---|--------------------|--------|--|--|

| | | | | | | | |
|----|--|---------|--|--------------------------|--|--------|--|
| 3. | Como foi utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para estudos e comunicação com colegas e professores? | Lizzo | <p>Como que foi o quê? Não entendi. Como foi para eu conhecer? Você quer dizer a respeito do professor ter indicado algo? Não. Isso eu tive. Eu não tive problema nenhum, isso aí eu tive. (ela não teve dificuldades para utilizar o AVA)</p> <p>(para a comunicação) Foi na sala de aula, por intermédio do dia que fazíamos aulas presenciais. (as comunicações e dúvidas do curso eram deixadas, pela a egressa, para serem realizadas nos encontros presenciais).</p> | AVA (facilidade de uso) | Relação professor / aluno (presencial) | | |
| | | Lázaro | <p>Olha! No início o ambiente era muito complicado. Tínhamos dificuldades em acessar e para usar também. Acho que o modo como elaboraram era mais dificultoso, mas deu para conduzir e aos poucos, íamos conseguindo.</p> <p>Tínhamos os fóruns, que eram discussões e estávamos sempre presentes. Postávamos nossas dúvidas e o pessoal, tanto presencial, quanto à distância, também nos respondiam e era bem tranquilo.</p> | AVA (dificuldade de uso) | Relação professor / aluno (fóruns) | | |
| | | Dandara | <p>Foi muito difícil, porque eu nunca havia tido contato com aquele tipo de acesso. E não tínhamos ajuda de nada. Tudo era por nossa conta. Então utilizar e ter contato com aquilo, saber que eu só contava com aquela ferramenta para estudar, e no mais, acesso à internet. Para nós, livros era assim: terminávamos o módulo I e os módulos 2 e 3, chegavam bem depois. Apenas mais ao fim do curso que os livros do instituto foram chegando e conseguíamos estudar por eles.</p> <p>(e para se comunicar) Conseguíamos fazer, mas não utilizávamos muito. Tínhamos toda essa comunicação. Professores eram mais difíceis. Não sei responder pelos outros, mas não havia muito contato. Com os professores do Polo de Montes Claros, não. As aulas eram mais virtuais e eles respondiam algumas de nossas perguntas, pois não tínhamos professores de informática nas aulas presenciais. Não me lembro exatamente, mas acredito que foram feitas quatro trocas de professores ao longo do curso e outros saíram por causa de desorganização.</p> | AVA (dificuldade de uso) | Despreparo docente | Evasão | |

| | | | | | | | |
|----|---|---------|---|--|------------------------------------|--|--|
| 4. | Como foi realizar provas e atividades na EaD? | Lizzo | <p>Foi boa também. Não tive dificuldades para fazê-las.</p> <p>A atividade que mais me interessou foi a aula de formatação do computador, cujo nome técnico, não me lembro, exatamente. Mas de todas, ela foi a que mais gostei.</p> | Atividades (facilidade) | | | |
| | | Lázaro | <p>Também era tranquilo. As provas eram todas sob consulta, pois era disponibilizado o material.</p> | Atividades (facilidade) | | | |
| | | Dandara | <p>As primeiras foram difíceis. Tínhamos um tempo de 1 hora para fazermos as questões. Com o passar do tempo, nos acostumamos e ficou mais tranquilo.</p> <p>Em casa, fazíamos as atividades.</p> <p>(sobre o momento presencial para assistir videoaulas) Como eu te falei, tivemos muitas trocas de professores. Os primeiros não colaboraram tanto assim. O último professor, nos enviava e-mail, avisando, mas ao final, já sabíamos que tínhamos aula e que teríamos prova. E portanto, não precisávamos tanto de seus avisos. Nosso apoio era entre nós. Além disso, buscar no livro, na internet, e o que desse para resolver as dúvidas.</p> | Docência compartilhada (alunos ensinam alunos) | Relação professor / aluno (e-mail) | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---------|--|---|------------------------------------|--|--|
| 5. | Houve articulação entre a formação e o trabalho? Foram apresentadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho? | Dandara | Um pouco, mas teve. Tivemos um seminário que nos trouxe um técnico de informática, aqui da própria cidade de Diamantina e que já trabalha há muito tempo na Secretaria. Não sei nem o nome dele. Ele nos relatou sobre as dificuldades, conforme o que poderíamos tentar seguir na área. Além do tema, uma entrevista, que inclusive foi tratado num trabalho que fizemos. Ele sanou nossas dúvidas. | APL (seminário) | Organização pedagógica (seminário) | | |
| | | Lázaro | Não. Infelizmente não teve nenhuma. | APL (baixa articulação) | | | |
| | | Lizzo | Considero que falhou, pois o curso deveria ter mais prática. Senti muita falta disso. Não tínhamos um computador disponível para que desenvolvêssemos isso. Ficamos mais na teoria. Não. | Organização pedagógica (aulas práticas) | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---------|--|----------------------------|--|--|--|
| 6. | Como você descreve as oportunidades profissionais em seu município? Elas têm relação direta com a sua formação? | Dandara | Baixíssimas! Aqui em Diamantina dentro da área de informática para internet, as oportunidades são baixíssimas. Há oportunidades na faculdade. Porém, concurso. Tenho um colega que antes de concluir o curso, já havia passado no concurso da faculdade. Até chegaram a adiantar a formatura dele. Ele deu muita sorte, pois já estávamos no último módulo, quando ele conseguiu. O próximo concurso é o da Prefeitura com duas vagas disponíveis. Tentarei. | APL (Baixas oportunidades) | | | |
| | | Lázaro | Eu considero muito difícil. Aqui é bem complicado, principalmente em uma área técnica. Eu acredito que se alguma pessoa do curso conseguiu um emprego na área, foi por mera sorte. | APL (Baixas oportunidades) | | | |
| | | Lizzo | Não. Eu não acho não, porque até hoje mesmo eu não utilizei meu currículo nem meu diploma. | APL (Baixas oportunidades) | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---------|--|----------------------------|----------------------------|--|--|
| 7. | O curso atendeu às suas expectativas? E quais eram essas expectativas? | Lizzo | Médio. Como eu já havia dito, o mercado de trabalho aqui na cidade é bem mais difícil. | APL (baixas oportunidades) | | | |
| | | Lázaro | Inicialmente, muitos tutores entravam e não se estabilizavam e ficávamos sem ter o que fazer, pois era somente uma aula semanal. Ficávamos sem aula e sem instrutor. Somente da metade do curso em diante, é que tudo foi melhorando. Como você perguntou, eu esperava uma divulgação devido ao mercado de trabalho. Imaginei que na cidade haveria maiores comentários sobre o curso e que comerciantes saberiam que havia pessoas se formando nessa área, pois muitas nem têm conhecimento. Muitos alunos focados em ampliar seus currículos. Mas, ao final das contas, o curso foi bom e aprendi bastante. | Despreparo docente | APL (baixas oportunidades) | | |
| | | Dandara | Muitas vezes até superou as minhas expectativas, principalmente pelo fato de, como havia dito, ter sido nossa primeira turma. Tínhamos muitas dificuldades para enfrentar e muita coisa para trabalharmos lá dentro do instituto. E o curso, as aulas em si e as apostilas são ótimas. Tanto que eu acredito que todos as têm guardadas até hoje, pelo fato de que, quando surgir oportunidade, possamos mostrá-las. E superou minhas expectativas, pois eu não esperava que fosse bom. Houve muitas dificuldades para chegar lá. E pelo fato de ser um curso à distância, foi muito bom para nós. | Material didático | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---------|---|--|-------------------|-------------|--|
| 8. | Você teve espaço para participar ativamente do curso, expondo a sua realidade de vida, opinando sobre a organização do curso, do material didático, dos professores e dos tutores? | Dandara | Eles nos ouviam bastante e tentaram mudar muita coisa para nós. Pedíamos e eles corriam atrás, nos dando espaço. Não era aquele espaço tão amplo, mas embora houvesse bastante dificuldades, faziam o que conseguiam para tentar melhorias. Outros não podiam ajudar por não serem da área. O último professor que tivemos foi muito bom [nome não mencionado]. Mesmo não sendo sua área, pois é pedagogo, ele nos ajudou muito. Sua ajuda era psicológica, nos incentivando a não sair, a não desistir, pois era um curso bom e que seria bom para a nossa formação. Lá dentro, as funcionárias da coordenação, procuravam e ajudavam., indo algumas vezes para ficar conosco em sala de aula. | Suporte pedagógico | | | |
| | | Lázaro | Não. Não tínhamos espaço para falar sobre isso. Às vezes falávamos com o tutor, e ele, acredito eu, repassava para o pessoal. Mas de fato, não tínhamos esse espaço nos expor, principalmente sobre nossa vida. E sobre os materiais, cobrávamos sempre, pois precisávamos, já que as aulas eram <i>on-line</i> e teríamos que consultá-los. E muitos só tinham acesso à internet quando estava no polo. | Pouco espaço para captar a subjetividade | Material didático | Comunicação | |
| | | Lizzo | Teve isso, sim. Sim. Houve esse diálogo. | Aprendizagem participativa | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---------|---|------------------------------|--|--|--|
| 9. | Quais impactos a conclusão de um curso técnico trouxe para sua vida familiar? | Lizzo | <p>É um incentivo e um benefício também (na vida familiar). Inclusive a minha filha e não apenas ela, mas também os outros, fizeram inscrições várias vezes, sem conseguirem entrar.</p> <p>Ficou concorrido, porque esse foi o segundo curso que teve gratuito, sem ter que pagar taxa alguma e nem fazer prova.</p> <p>Dei muita sorte em ter conseguido esse, pois se fosse para fazer agora, como teve prova, haveria muita dificuldade para as pessoas conseguirem. Eu já tentei até o outro, que é o de Biotecnologia, mas não consegui, pois fiquei muito longe nas provas e a nota foi muito baixa. Tenho dois filhos que também tentaram e não conseguiram.</p> | Edital | | | |
| | | Lázaro | Foi bom e todos gostaram. Como havia falado, foi bem proveitoso, principalmente para mim, e minha família, que ficou feliz, pois é uma vitória. Foi um período bom de curso, mesmo sendo uma vez por semana. Mas como havia as atividades que tínhamos que fazer <i>on-line</i> tudo então é difícil. Às vezes pensa-se que por ser à distância é fácil, mas não é tão simples quanto parece. Mas foi muito boa e todos gostaram. | Organização pedagógica (EaD) | | | |
| | | Dandara | Acredito que, pelo fato de eu ser muito nova, ainda e de ter formado junto com o Ensino Médio, para eles é muito bom também, pois é uma realização eu já ter saído do terceiro ano com o curso técnico encaminhado. E já ter entrado na faculdade logo em seguida, acredito que seja uma realização, assim como foi para mim. | Realização | | | |

| | | | | | | | |
|-----|--|---------|---|--|--|--|--|
| 10. | Houve mudança da sua atuação profissional antes e depois de ter feito o curso técnico? | Lizzo | Para mim não há diferença. São as mesmas coisas (trabalha como ASB na escola pública) . | Inserção profissional (não atendeu) | | | |
| | | Lázaro | Antes de eu me formar, como já havia dito, eu trabalhava em loja como vendedor. Na verdade, não era vendedor, inicialmente eu trabalhava no estoque e depois eu fui para a área de vendas. Ingressei no curso, saí da loja na época. Antes de eu finalizar o curso, saí da loja, e hoje, eu trabalho por conta própria durante o dia no lava-jato, e à noite trabalho em uma universidade, pois sou vigia. Então assim, eu acho que o curso foi muito bom, pois expandiu a minha mente e montei meu próprio negócio. | Inserção profissional (desenvolveu negócio próprio) | | | |
| | | Dandara | Eu não trabalhava, pois eu ainda estava no Ensino Médio. Só estava estudando. Eu havia mudado para cá para estudar. E logo depois eu me formei no curso - na oitava - e no final do último módulo eu já entrei na faculdade. Aí logo em seguida, eu acabei o curso e continuei com a faculdade. Continuo sem trabalhar na área, pois vou prestar o concurso público na prefeitura de Diamantina, depois de dois anos. E no mais, como eu havia dito, das disciplinas do curso me ajudaram com as da faculdade, pois me deu uma base. Eu já sabia toda a estrutura de programação, o que eu podia ou não fazer. Tal base nos foi bem passada no curso, tendo me ajudado bastante. (sobre a área de continuidade dos estudos e sua relação com o curso técnico) Não, pouquíssimo. Eu faço Engenharia e vou fazer Engenharia de Alimentos. Pouquíssima relação. Temos duas disciplinas da área da informática. Porém, me ajudou bastante, porque tínhamos programação, e eu já sabia programar. Programação é muito difícil de aprender num curso à distância. Eu já sabia a base de programar, então para mim foi muito fácil fazer essas disciplinas até então. (sobre a graduação) É presencial. Hoje eu faço Ciência e Tecnologia, é Bacharelado em Ciência e Tecnologia, e na sequência, vou me ingressar na Engenharia, porque aqui em Diamantina fazemos, primeiramente o Bacharel para depois cursar Engenharia. | Inserção profissional (não trabalhava, ainda não trabalha) | Proseguiu com os estudos, fez graduação. | | |

APÊNDICE E – Infográficos da pesquisa com egressos de cursos técnicos EaD

Infográfico 1 – O perfil socioeconômico dos egressos

O perfil socioeconômico dos egressos



Os egressos pesquisados são referentes ao Edital nº 215/2015, dos cursos técnicos em Administração, Informática para a Internet e Secretariado do *Campus Diamantina*.

Gênero



58,3%

Mulheres

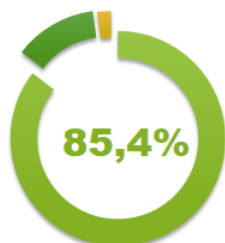
39,6%

Homens



Os dados apresentam participação de alunos do sexo feminino superior a 50%, e coincidem com o recorte de atendimento da EaD quanto ao gênero apresentado pelo Censo EaD.Br (ABED, 2008-2012).

Cor/Etnia



- Pretos e Pardos
- Branco
- Não sei
- Outros

Estado Civil



- Solteiros
- Casados
- Outros



Até 1 salário mínimo **54,2%**

De 1 a 3 s.l. **27,1%**

Nenhuma renda **14,6%**



87,5% residem na zona urbana.



79,2%
Possuem acesso à internet.



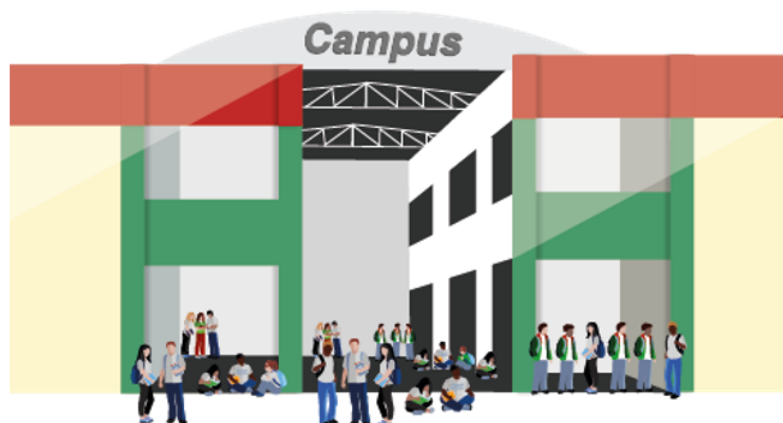
37,5%
Possuem smartphone.

Infográfico 2 – A formação obtida e os processos de ensino-aprendizagem

A formação obtida e os processos de ensino-aprendizagem



Os egressos pesquisados são referentes ao Edital nº 215/2015, dos cursos técnicos em Administração, Informática para a Internet e Secretariado do *Campus Diamantina*.



91,6%

FIZERAM O PRIMEIRO CURSO TÉCNICO A DISTÂNCIA



95,8%

CURSARAM O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA



14,6%

SÃO GRADUADOS

27,1%

ESTÃO SE GRADUANDO



As categorias de profissionais avaliados segundo os egressos obtiveram acima de

75% ADEQUADO



75% VÍDEOS

Material didático mais utilizado por indicação dos professores ou tutores



79% FÓRUNS

Instrumentos de comunicação mais usada durante o curso



45,8% LABORATÓRIOS

Avaliados como um espaço físico que não se aplica ou não teve

Infográfico 3 – A percepção dos egressos sobre a inserção profissional

A percepção dos egressos sobre a inserção profissional



Os egressos pesquisados são referentes ao Edital nº 215/2015, dos cursos técnicos em Administração, Informática para a Internet e Secretariado do *Campus Diamantina*.

66,7%

Querem obter maiores oportunidades de emprego ao realizar o curso técnico EaD

43,8%

Já conseguiram atuar na área de formação

64,6%

Ainda não iniciaram a atividade profissional na área de formação do curso técnico EaD



A probabilidade de erro encontrada sobre esses valores corresponde a 8,4%, que significa o número de egressos que não foi possível definir se já atuaram ou não na área do curso.



Benefícios profissionais obtidos no curso técnico



64,6% Melhoraram as chances no mercado de trabalho

54,2% Melhoraram o desempenho profissional



39,6%

Não se aplicam/Não tiveram melhora na renda/salário mensal

PROMESTRE

FaE

UFMG

Como citar este material:

KINSK, Deise. Recurso Educacional. In: _____. Egressos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância: um estudo exploratório da proposta formativa e da inserção profissional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Recurso Educacional desenvolvido como requisito parcial de aprovação no Promestre e que possa gerar impacto social e inserção regional da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

**ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO
DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____, localizada em _____, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada, “*Egressos do Curso Técnico em Informática na Modalidade EaD*”, realizada pela pesquisadora Deise Kinsk Reis Silva sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, nas instalações do referido Campus, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Diamantina, ____ de _____ de 2018.

Diretor (a)
(Carimbo instituição e do diretor)

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

As Percepções dos Egressos de Cursos Técnicos EaD de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais

Nome da Pesquisadora Principal: Deise Kinsk Reis Silva.

1. **Natureza da Pesquisa:** prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “As Percepções dos Egressos de Cursos Técnicos EaD de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais”. A presente pesquisa possui caráter acadêmico (teórico e empírico), para tanto serão empregados procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados. Ela está inserida em um paradigma quantitativo e qualitativo de investigação e adota, para o trato analítico dos dados a análise de conteúdo.

Caso o(a) Senhor(a) concorde em participar da pesquisa, realizaremos uma aplicação de *survey* e entrevista sobre qualidade da formação recebida e inserção profissional na área de formação do seu curso técnico. A entrevista terá duração prevista de 1 hora, em local e horário a combinar, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista será registrada em áudio, e caso necessário, vídeo, transcrita e armazenada por 5 (cinco) anos pelo pesquisador. Após esse período, a gravação será destruída.

2. **Participantes:** 1 pesquisador, 30/35 sujeitos de pesquisa para o *survey* e 6 sujeitos de pesquisa para as entrevistas.

3. **Envolvimento na pesquisa:** o estudo prevê coleta de dados por meio de *survey* on-line e entrevistas. No *survey*, as respostas ficarão salvas em banco de dados on-line, protegido por senha de identificação do pesquisador. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. A identidade dos participantes não será revelada: em todos os registros haverá um código ou pseudônimo que substituirá o seu nome.

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do participante: _____

4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar e acontecerão separadamente, utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, porém é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: cansaço, ansiedade, incômodos com a interferência em sua rotina. Os riscos na

participação serão minimizados, mediante a atuação da pesquisadora pela atenção e zelo no desenvolvimento dos trabalhos, ao assegurar um ambiente seguro, confortável e de privacidade, evitando desconforto e constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos **Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos** conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá conhecimento dos dados, sendo eles usados com uma identificação que mantenha a confidencialidade.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) Senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão.

8. **Pagamento:** para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, sua participação é voluntária. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação antes de finalizada a publicação dos dados da pesquisa.

Obs.: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do participante: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo intitulado “As Percepções dos Egressos de Cursos Técnicos EaD de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Diamantina, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Pesquisadora

Orientadora

Pesquisador: Deise Kinsk Reis Silva - Contatos: + 55 31 99476-9894 – Kinsk@msn.com

Orientadora: Prof^a. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Contatos: 55 31 3409-6203 31 9902-6229 – suzanagomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar

Campus Pampulha - Belo Horizonte - MG

CEP.: 31.270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br

Telefone: + 55 31) 3409-4592

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, à pesquisadora **Deise K. Reis Silva** do projeto de pesquisa intitulado “As Percepções dos Egressos de Cursos Técnicos EaD de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais” a realizar as fotos e/ou gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou gravações (e suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos responsáveis pela pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Diamantina, ___ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa

Deise Kinsk R. Silva

Pesquisadora responsável pela pesquisa