

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E
DIREITOS HUMANOS – PPGPS
THILARA LOPES SCHWANKE XAVIER**

**A EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA REDE E-TEC BRASIL
NO IFSUL/CAVG**

**Pelotas
2019**

THILARA LOPES SCHWANKE XAVIER

**A EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA REDE E-TEC BRASIL
NO IFSUL/CAVG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social e Direitos Humanos, da Universidade Católica de Pelotas – UCPel, na linha de pesquisa Estado, direitos sociais e política social, sob orientação da Prof^a Dra. Cristine Jaques Ribeiro, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Pelotas
2019

X3e Xavier, Thilara Lopes Schwanke
A efetividade da política pública de acesso a educação
profissional : um estudo da rede e-Tec Brasil no IFSUL/CAVG /
Thilara Lopes Schwanke Xavier. - 2019.
134 f.

Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos) -
Universidade Católica de Pelotas, 2019.
Orientadora: Cristine Jaques Ribeiro.

1. Políticas educacionais. 2. Educação profissional. 3. Rede
e-Tec Brasil/Pronatec. 4. Educação à distância. I. Ribeiro,
Cristine Jaques. II. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB-10/2462

THILARA LOPES SCHWANKE XAVIER

**A EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA REDE E-TEC BRASIL
NO IFSUL/CAVG**

Tese apresentada junto ao Programa Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas – UCPel, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Política Social e Direitos Humanos.

Aprovada em 24 de junho de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Cristine Jaques Ribeiro (Orientadora)
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Myriam Siqueira da Cunha
Doutora em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Denise Nascimento Silveira
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Vini Rabassa da Silva
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Este espaço foi preenchido com meus motivos de gratidão pelo fim desta tese. Primeiramente, agradeço a Deus por me trazer até aqui, me conduzir desde o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Política Social, por todos percalços e desafios acadêmicos e uma gestação de risco durante os quatro (4) anos e meio de doutorado de uma mãe, esposa, professora, dona de casa e por ora estudante. Todas estas atividades concomitantes só foram possíveis porque Deus me capacitou com paciência, perseverança, amor e teimosia.

É impossível falar em agradecimentos, sem pensar em agradecer minha família, que é a base de tudo, meu esposo Eduardo Xavier, meu primeiro e grande motivador e incentivador da minha carreira docente, que esteve na retaguarda, principalmente nos meses de análise de dados e escrita final, suprindo nossas filhas de amor e cuidado nos momentos que tive que estar ausente.

Faço aqui também, um agradecimento especial a minhas duas (2) jóias preciosas, minhas filhas Anita e Aurora, pela compreensão ou quase que compulsória compreensão, dos vários momentos em que estive debruçada neste estudo e me fiz ausente. A escrita final ao som do mantra “mãe, mamãe, mãe, mamãe” foi um desafio enorme!

Da mesma forma, gostaria de agradecer a minha mãe, sempre solícita para me socorrer, facilitando a minha vida pessoal para que eu pudesse dar ênfase em determinados momentos para a minha vida acadêmica e profissional. Ao meu pai e aos meus irmãos que também estiveram ao meu lado nesta trajetória, compreendendo as minhas privações e a dedicação da minha mãe comigo que acabava onerando a rotina diária deles de alguma forma.

Também é impossível passar em branco a gratidão a minha orientadora, que soube com maestria me orquestrar nas puxadas de orelha, nas palavras de incentivo e carinho e no questionamento que desencadeou o percurso teórico desta tese.

Aos meus colegas e amigos do IFSUL/CAVG, pela parceria nesta aventura de pensar a educação profissional na modalidade a distância. Somos uma equipe!

Enfim, Eduardo Xavier, Anita Xavier e Aurora Xavier, amo vocês!

RESUMO

A presente pesquisa consiste em analisar a ação Rede e-tec Brasil no CAVG/IFSUL, mais especificamente no curso técnico em Administração, quanto a sua efetividade enquanto política pública. Para o desenvolvimento do estudo estruturou-se o trabalho primeiramente apresentando o aporte teórico-metodológico e o percurso investigativo. Posteriormente, buscou-se contextualizar o a educação profissional dentro de uma perspectiva histórica, perpassando pela agenda educativa neoliberal e problematizando a educação profissional e a modalidade de educação a distância. Em seguida, destacaram-se as principais informações que caracterizam o PRONATEC e a ação Rede e-Tec Brasil. E, por fim, estabeleceram-se as relações entre o referencial teórico e os achados evidenciados neste estudo. O recorte definido para a análise da ação Rede e-Tec Brasil o IFSul/CAVG, foi no curso Técnico em Administração da modalidade EaD, dos polos Pelotas-RS e Capão do Leão-RS, turma 2016-2018. A presente pesquisa adotou pressupostos de abordagem qualitativa, pois buscou-se compreender o contexto investigado a partir das percepções, significados atribuídos pelos sujeitos que subsidiaram a materialização dessa política pública para, posteriormente, fazer as interpretações do fenômeno estudado. Para coleta de dados foram utilizados como instrumentos, entrevistas semiestruturadas com os gestores e alunos do curso Técnico em Administração na modalidade EaD de acordo com o recorte de sujeitos desta pesquisa. Para o procedimento de análise dos dados coletados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo. O estudo confirma a hipótese de que a Rede e-Tec Brasil é uma política educacional que atende a categoria efetividade, pois ressignificou e gerou impactos nas realidades subjetivas destes sujeitos. Só foi possível fazer uma problematização dos impactos gerados nos indivíduos através da teorização de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. A ação Rede e-Tec Brasil é engendrada tendo como pano de fundo a economização e mercantilização da educação através das ações estabelecidas entre as políticas de educação e o mercado de trabalho. Não obstante, a educação é uma janela de possibilidades para perfazer a cidadania e nesta janela é que reside as lacunas de resistência e enfrentamento, mesmo que de forma ingênua, libertar-se da força condicionante das estruturas estruturantes do capitalismo. Para concluir, reitera-se a tese de que a ação Rede e-Tec Brasil no IFSul/CAVG alterou as trajetórias de vida dos sujeitos oprimidos, e configurou como forma de resistência, de luta, mesmo que ingênua, a um sistema opressor.

Palavras-Chave: Políticas educacionais; Educação profissional; Rede e-Tec Brasil/Pronatec, educação a distância.

ABSTRACT

The present research consists of analyzing the action Rede e-tec Brasil in the CAVG / IFSUL, more specifically in the technical course in Administration, as to its effectiveness as public policy. For the development of the study the work was structured first presenting the theoretical-methodological contribution and the investigative course. Subsequently, we sought to contextualize the professional education within a historical perspective, going through the neoliberal educational agenda and problematizing the professional education and the modality of distance education. Next, the main information that characterizes PRONATEC and the e-Tec Brazil Network action were highlighted. And, finally, the relations between the theoretical reference and the findings evidenced in this study were established. The cut-off for the analysis of the e-Tec Brazil Network action, the IFSul / CAVG, was in the Technical Course in Administration of the modality EaD, of the Pelotas-RS and Capão do Leão-RS poles, class 2016-2018. The present research adopted assumptions of a qualitative approach, since it was sought to understand the context investigated from the perceptions, meanings attributed by the subjects that subsidized the materialization of this public policy and, later, to make the interpretations of the phenomenon studied. Data collection was used as instruments, semi-structured interviews with managers and students of the Technical Course in Administration in the EAD modality according to the clipping of subjects of this research. For the procedure of analysis of the data collected, the content analysis methodology was used. The study confirms the hypothesis that the e-Tec Brazil Network is an educational policy that meets the effectiveness category, since it re-signified and generated impacts on the subjective realities of these subjects. It was only possible to make a problematization of the impacts generated in the individuals through the theorization of Paulo Freire in Pedagogy of the Oppressed and Pedagogy of Autonomy. The e-Tec Brazil Network action is generated against the background of the economization and commodification of education through the actions established between education policies and the labor market. Nevertheless, education is a window of possibilities for citizenship, and in this window lies the gaps of resistance and confrontation, even if naively, freeing itself from the conditioning force of the structuring structures of capitalism. In conclusion, the thesis that Rede e-Tec Brasil in the IFSul / CAVG action has altered the lives of the oppressed, and it has been a form of resistance, even if naive, to an oppressive system.

Keywords: Educational policies; Professional education; Rede e-Tec Brazil / Pronatec, distance education.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A. Termo de consentimento livre e esclarecido	131
APÊNDICE B. Roteiro de entrevista para os gestores do Rede e-Tec Brasil/Pronatec no IFSul.....	132
APÊNDICE C. Roteiro de entrevista para os alunos da Rede e-Tec Brasil/Pronatec no IFSul.....	133

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Matriz curricular do Curso Técnico em Administração	134
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Organizacional do NETTAD e da Rede e-Tec Brasil.	84
Figura 2 – Polos EaD do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça e Rede e-Tec no ano de 2010/1	84
Figura 3 – Estrutura Organizacional do DEAD e da Rede e-Tec Brasil	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 : Matrículas em educação profissional técnica de nível médio – Brasil 2008-2015	48
Gráfico 2: Participação do segmento público nas matrículas em EPT de nível médio – Brasil 2008-2015.	49
Gráfico 3: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	51
Gráfico 4: Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	50
Gráfico 5: Perfil dos formandos do Curso Técnico em Administração – turma 2016-2018.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo Lógico Objetivo – Rede e-Tec Brasil	67
Tabela 2: Modelo Lógico Subjetivo – Rede e-Tec Brasil.....	67
Tabela 3: Perfil geral dos sujeitos desta pesquisa	89
Tabela 4: Matriz de Orientação da pesquisa.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Base legal que ampara a Rede e-Tec Brasil e o Profucionário.	53
Quadro 2: Cursos oferecidos pelo Campus CAVG na modalidade Presencial	82
Quadro 3: Cursos oferecidos pelo Campus CAVG na modalidade EaD e quantidade de polos.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAVG – Campus Pelotas – Visconde da Graça

CEFET– Centro Federal de Educação Tecnológica

CNC – Confederação Nacional do Comércio, bens, serviços e Turismo

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

COCEPE – Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão

DEAD – Departamento de Educação a distância

EaD – Educação a distância

EJA – Educação para Jovens e Adultos

e-Tec Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFETs – Institutos Federais de Educação e Tecnologia

IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

LDBEN – Leis de Diretrizes e bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MF – Ministério da Fazenda

MTE– Ministério do Trabalho e Emprego

NETTAD– Núcleo de Educação Técnica e Tecnológica Aberta e a Distância

PDE – Plano Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC– Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TICS– Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	23
2.1	Educação Profissional no Brasil e a agenda educativa neoliberal	23
2.2	A Educação Profissional técnica de nível médio e a modalidade de educação a distância – EaD	42
2.3	Pronatec	50
2.4	Educação a Distância - EaD e a Rede e-Tec Brasil	56
3	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	59
3.1	Modelos de avaliação de Políticas Públicas	62
3.1.1	critérios de avaliação	65
3.2	A categoria “efetividade” que permeia esta pesquisa e a Análise de políticas educacionais de Ball e Bowe (1992).....	67
3.2.1	Modelo Analítico de ciclo de Política de Stephen Ball e Richard Bowe para análise de políticas educacionais	70
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	79
4.1	Delineamento metodológico	80
4.2	Delimitação do universo: Rede e-Tec Brasil do IFSul/CAVG	81
4.3	Sujeitos de pesquisa.....	88
4.4	Técnicas para coleta de dados	90
4.5	Procedimentos de análise e interpretação dos materiais.....	90
4.6	Matriz de Orientação da Pesquisa	91
5	ANÁLISE DOS DADOS	93

5.1 Concepção de educação profissional pela ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC	93
5.2 Processo de recontextualização da iniciativa Rede e-Tec Brasil do PRONATEC pelo IFSUL/CAVG	97
5.3 Impactos da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC enquanto política pública de educação	102
5.4 Uma educação para além da educação a distância e para além da educação profissional.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
APÊNDICE B. Roteiro de entrevista para os gestores do Rede e-Tec Brasil/Pronatec no IFSul.....	132
APÊNDICE C. Roteiro de entrevista para os alunos da Rede e-Tec Brasil/Pronatec no IFSul.....	133
ANEXO A. Matriz curricular do Curso Técnico em Administração	134

1 INTRODUÇÃO

O processo de reestruturação produtiva no capitalismo contemporâneo, impactou em vários aspectos que dizem respeito à divisão do trabalho, à gestão, à remuneração e ao mercado do trabalho, com vistas ao aumento da produtividade. Para isto, foi necessária uma configuração social, econômica, política e geográfica, que desse sustentação e viabilidade a um regime de acumulação, ou seja, o conjunto de regras e processos sociais introjetados que fornecem sustentação ao regime de acumulação capitalista. Após a segunda guerra mundial, desdobra-se um processo de intervenção do Estado e o regime de acumulação capitalista assume a forma de capitalismo monopolista. Desta forma, a regulação do Estado aplica-se também como forma de amenizar o desemprego e os problemas estruturais.

Cabe ressaltar, que em algumas sociedades, a existência desses modelos deu-se de forma distinta, como é o caso da América Latina e, por consequência, no Brasil. Alguns aspectos da reestruturação produtiva e acumulação flexível presente nos Estados Unidos, por exemplo, não apareceram de forma clara no Brasil. Dentro desta perspectiva, convivemos até hoje com a coexistência de modelos de acumulação fordista e de acumulação flexível, o que configurou novas estratégias políticas e norteou muitas ações no âmbito da política social. Não obstante a estas características advindas da flexibilização produtiva, é importante levar em conta a coexistência de modelos de acumulação e organização do trabalho e a geração de renda para estes trabalhadores inseridos no contexto capitalista que rege as esferas econômica e social.

A regulação do Estado na sociedade industrial não necessariamente configura uma sociedade democrática, pois a democracia limita-se à medida que se objetiva a inserção da população no mercado de consumo e a reprodução de mão-de-obra e trabalhadores para atuarem no contexto da reestruturação produtiva, fortalecendo a Política econômica em detrimento da Política Social.

Neste sentido, as políticas econômicas do Brasil afetaram diretamente a organização das Políticas públicas da educação enquanto políticas sociais, materializando a intervenção do Estado no acesso à educação, que além de direito subjetivo consagrando na Constituição Federal de 1988, possui previsão na declaração universal dos direitos humanos. No que tange ao objeto desta tese, a Educação Profissional no Brasil tornou-se instrumento das novas demandas da

reestruturação produtiva, quando no governo de Fernando Henrique Cardoso houve uma remodelação de acordo com a lógica das competências, evidenciando a separação entre trabalho intelectual e manual, por meio de da impossibilidade da oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico (Decreto nº 2208/97). Estas estratégias políticas separam o fazer do pensar e refletir este fazer.

Desta forma, verifica-se a estreita relação entre trabalho e educação no que tange o desenvolvimento de políticas sociais e por consequência a trajetória da educação profissional no Brasil, principalmente nas condições objetivas e subjetivas engendradas pelas estruturas do capitalismo, que confunde acesso à educação e acesso ao mercado de trabalho. No atual contexto educacional brasileiro podem ser identificadas várias políticas (programas, projetos, regulamentações) direcionadas a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica.

Para atender de forma mais rápida a proposta de ampliação da rede federal de educação profissional, uma estratégia fortemente utilizada pelo MEC é a modalidade a distância. Assim, esta modalidade de ensino está sendo fomentada por programas da Política Nacional da Educação. Um dos programas é o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico), criado, no dia 26 de Outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, tem o objetivo facilitar o ingresso de jovens na educação profissional. O programa busca ampliar o caminho de acesso à educação profissional para os jovens do Ensino Médio e para os trabalhadores brasileiros sem formação profissional. Nesse contexto, merece destaque a expansão da Rede e-Tec Brasil, que também é um dos braços de ação do PRONATEC.

Essa proposta de facilitar o ingresso de jovens na educação profissional está sendo desenvolvida pela Rede e-Tec Brasil, que de acordo com o governo, tem por finalidade atuar na expansão e democratização da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância e se desenvolve por meio do regime de colaboração da União com instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica, e com instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2011). O surgimento da Rede e-Tec Brasil ocorreu com a revogação do decreto nº 6.301 de 2007 e a substituição deste pelo decreto 7.589 de 2011.

A modalidade de educação a distância apresenta uma dualidade na sua operacionalização, pois enquanto ação de uma política social pode atender diversas concepções de Estado, que inserem a educação a distância em sua agenda pela concepção da lógica neoliberal de visão quantitativa e redução de custo, ou de busca de formação tecnicista com ausência de formação de senso crítico dos indivíduos por ela formados, por meio da formação de profissionais atuantes na reprodução da fragmentação do trabalho.

Não obstante essas concepções, é necessária uma reflexão acerca da lógica da educação a distância como forma de inclusão social e de acesso à educação a classe desprovida de alternativas de escolarização profissional ou superior, tanto por distanciamento físico dos grandes centros que oferecem educação técnica e superior, como por ausência de possibilidade objetivas e subjetivas de acesso à educação em um país com numerosas desigualdades sociais. Da mesma forma, em outra perspectiva, observa-se que a educação a distância configura novas práticas pedagógicas de interação professor-aluno, alicerçada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e que formulam uma nova concepção de educação, e não questiona a qualidade de ensino, visto que a diferença entre a educação a distância e a presencial coloca-se nas condições de tempo e espaço em que o processo ocorre.

Neste sentido, perante a agenda do Estado com relação ao ensino técnico e profissional, é importante refletirmos qualitativamente o conceito de acesso à educação e processo de educação, permeado pelo conceito de empregabilidade que tangenciam os Programas de educação, como o PRONATEC. Os dados quantitativos evidenciam que houve um aumento significativo de aumento do número de oferta de vagas pela Rede e-Tec Brasil e por consequência um aumento também significativo do número de alunos matriculados até o ano de 2018. Não obstante, dados quantitativos mostram um percentual elevado e crescente de evasão destes alunos matriculados. Dados de um levantamento realizado pela equipe que faz a gestão do Programa Rede e-Tec Brasil no Instituto Federal Sul Rio-grandense, aponta que o número de alunos concluintes do Curso Técnico em Administração do IFSUL/CAVG, por exemplo, não ultrapassa 50% do número de matrículas efetivadas no curso.

Visualiza-se atualmente um crescimento considerável da utilização da modalidade de educação a distância para a oferta dos cursos profissionalizantes na

rede federal, mas observa-se que apesar desse grande investimento na educação pública a distância em todo país, pouco tem se discutido sobre como essas políticas estão surgindo, com que propósitos, como estão sendo desenvolvidas e quais os impactos gerados nos sujeitos.

Neste sentido, aliado a outros fatores, entende-se que o processo atual de ampliação da oferta de educação a distância, modalidade de ensino que vem ganhando destaque, especialmente na educação profissional, representa uma efetiva possibilidade de qualificação e aprendizado, por meio da democratização da oferta de cursos profissionalizantes, mas ainda assim segue uma proposta de escolarização para o trabalho, atendendo uma agenda internacional de diretrizes econômicas neoliberais que refletem nas ações das políticas sociais da educação. Dessa forma, esta tese tem como tema a efetividade da ação Rede e-Tec Brasil implementada no IFSUL/CAVG enquanto política pública de educação. A incipiência de estudos sobre o tema e a importância creditada à educação profissional pelas atuais políticas de educação do Brasil justificam a relevância deste estudo.

As considerações realizadas até aqui, subsidiam a importância de se investigar qual relação de educação e trabalho na atual expansão da Educação Profissional? Que formação tem sido pretendida e proporcionada aos trabalhadores por meio da educação a distância no ensino profissionalizante? Qual a efetividade da Rede e-Tec, mais especificamente do Curso Técnico em Administração a distância do IFSul/CAVG como política social de ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica? Qual o impacto e/ou efeito desta política de educação nos indivíduos?

Assim, apresenta-se a questão central da presente tese: qual a efetividade da Rede e-Tec Brasil, como política pública, no curso técnico em Administração do IFSUL/CAVG? No âmbito desta pesquisa considerou-se efetividade, o impacto da política pública de acesso à educação nos sujeitos e suas trajetórias que por meio da mesma puderam finalizar o curso Técnico em Administração nos polos de Pelotas e Capão do Leão.

Com o intuito de responder a questão central desta tese, objetivou-se **analisar a ação Rede e-tec Brasil no CAVG/IFSUL, mais especificamente no curso técnico em Administração, quanto a sua efetividade enquanto política pública.** Na obtenção desse objetivo geral e para pontuar algumas questões que

merecem uma compreensão melhor deste trabalho delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar o Programa Rede e-Tec Brasil do IFSul (Instituto Federal Sul Rio-grandense, em relação a categoria efetividade);
- Investigar se houve modificação do público-alvo por meio das ações da Rede e-Tec enquanto ação de política pública nos municípios ofertantes de abrangência do IFSUL;
- Investigar quais as modificações causadas nos indivíduos e qual a magnitude das modificações;
- Analisar o papel da educação na modalidade a distância para a formação pretendida e proporcionada aos trabalhadores;
- Investigar como os alunos avaliam a expansão da educação a distância desenvolvida pela Rede e-Tec no IFSUL e na Rede Federal e o que resultou destas situações experienciais, e por qual motivo aderiram a essa política;

As elucidações desses questionamentos promoveram a reflexão e avaliação da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) no que tange ao aspecto político, econômico e social. Por se tratar de um macro Programa com iniciativas articuladas com o Plano Nacional de Educação- PNE, é fundamental uma retroalimentação por meio de uma reflexão qualitativa acerca dos impactos desta política social, se ela atende uma educação profissional que busca alterar as realidades subjetivas e a formação de indivíduos críticos.

Esta pesquisa que dá subsídio a presente tese torna-se fundamental enquanto método analítico de políticas públicas voltadas para a educação, pois já que ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) cabe o acompanhamento sistemático das ações técnico-pedagógicas desenvolvidas nos projetos novos e em andamento e a habilitação dos projetos aprovados, o repasse e a fiscalização sobre o uso dos recursos financeiros, é importante que os atores que fazem parte da recontextualização da iniciativa Rede e-Tec Brasil no IFSul/CAVG reflitam acerca dos impactos e efeitos objetivados e gerados por esta política social. Isto oportunizou a proposição de avaliações e adequações do Programa no sentido macro como também no IFSul (Instituto Federal Sul Rio-grandense) enquanto

instituição ofertante, já que a implementação do programa resulta numa autonomia de oferta, de gestão acadêmica, administrativa e pedagógica dos cursos ofertantes.

O interesse pela temática vem do percurso acadêmico e profissional da pesquisadora uma vez que, graduada em Administração pela UFPel (Universidade Federal de Pelotas), concluiu Mestrado no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais na mesma universidade desenvolvendo uma dissertação no âmbito da sociologia do trabalho, e esteve envolvida, desde o princípio da carreira docente, com o Programa Rede e-Tec Brasil no IFSul (Instituto Federal Sul Rio-grandense), atuando como docente dos cursos profissionalizantes a distância e como coordenadora do Curso Técnico em Administração e integrante da equipe multidisciplinar que faz a gestão do Programa no Instituto Federal Sul Rio-grandense. Estas experiências proporcionaram uma série de questionamentos quanto a efetividade da ação Rede e-Tec Brasil, tendo como ponto de partida, a noção de que enquanto política social e política pública ela é planejada com objetivos e diretrizes que atendem a uma agenda educativa neoliberal, mas que a implementação em seus diversos vértices é realizada por equipes diferentes que moldam a política pública de acordo com seus projetos educacionais, seus contextos culturais, seus valores pessoais e suas significações.

Desta forma, no segundo capítulo, denominado *As Políticas Públicas de Educação*, apresentou-se o referencial teórico utilizado como fio condutor deste estudo, onde buscou-se contextualizar a Educação Profissional no Brasil e a educação na modalidade a distância, abordando primeiramente a educação profissional no Brasil e a agenda educativa neoliberal, e posteriormente, a educação na modalidade a distância e o PRONATEC-Rede e-Tec Brasil.

No terceiro capítulo denominado *Avaliação de políticas públicas*, apresentou-se modelos analíticos de avaliação de políticas públicas, critérios de avaliação e principalmente a categoria efetividade que permeou este estudo e o modelo analítico de ciclo de política de Stephen Ball e Richard Bowe que serviu como base para análise através do modelo subjetivo proposto por esta tese.

No quarto capítulo, intitulado *Metodologia da pesquisa*, foi explicitado o universo de pesquisa, sujeitos de pesquisa, técnica de coleta de dados e a matriz de orientação de pesquisa.

O quinto capítulo, denominado *Análise de dados*, estabeleceu-se a relação entre o referencial teórico e os achados da pesquisa, perpassando pela análise dos dados

que deram subsídios para responder as questões norteadoras da matriz de orientação de pesquisa apresentada no quarto capítulo, e um item específico que foi denominado “*Uma educação para além da educação a distância e para além da educação profissional*” que traz a teorização de Paulo Freire sobre a “Pedagogia do Oprimido” e a “Pedagogia da Autonomia” dando suporte para a análise dos impactos e significações que esta política pública desencadeou nos sujeitos.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A AGENDA EDUCATIVA NEOLIBERAL

A relação entre trabalho e educação permeia o entendimento da lógica da flexibilização, configurando uma adaptação das políticas sociais a um cenário de globalização da produção e integração econômica mundial. No Brasil, em decorrência das políticas econômicas implantadas nos governos da década de 1990, o Estado alterou sua relação com o mercado, e por meio de um processo de desregulamentação e conseqüente minimização do papel do Estado na intervenção na economia. É relevante grifar que no que tange as políticas sociais, que o Estado não deixa de intervir em alguns setores da economia, principalmente os setores relacionados às áreas sociais, como a educação. Dentro de um contexto de menores investimentos nestas áreas devido a “importação” de políticas de mercado, com vistas a maiores resultados quantitativos e menores custos, o Estado engendra políticas públicas que ao mesmo tempo sejam capazes de repensar estas áreas e atender a lógica neoliberal, já que o mercado globalizado exigia este posicionamento.

O mercado globalizado recrutou a inserção de novas formas de gestão, gerando transformações organizacionais (com enfoque na flexibilidade e na adaptabilidade) que moldaram um novo perfil de mão de obra também no Brasil, interpelada por um processo de racionalização assentado na segmentação e na flexibilização das condições de uso de sua força de trabalho. Dessa forma, com o amparo de políticas públicas tornou-se necessária a criação de programas para coordenar a expansão da educação profissional e tecnologia no país para atender as demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, a reestruturação produtiva pode ser observada como a manifestação de um modo de regulação que, de certa forma, mantém a reprodução de invariantes fundamentais do regime de acumulação capitalista e a forma como elas se articulam, como por exemplo, a relação entre educação e trabalho. Nesse sentido, o modo de regulação capitalista engendrou novas formas de organizar a força de trabalho e, sobretudo, a socialização deste trabalhador às condições de produção capitalista por meio das políticas sociais voltadas a educação. Assim: "a

socialização do trabalhador as condições de produção capitalista supõem o controle social e de forças físicas e mentais sobre bases muito amplas" (HARVEY, 1990, p. 146).

Não obstante, a ideia de ensino profissional nasce arraigada em proporcionar melhores oportunidades para a classe trabalhadora, uma vez que a mesma necessita de qualificação rápida a fim de ingressar, ou melhor, se colocar no mercado de trabalho. Nesta lógica, devemos observar que educação e trabalho se entrelaçam à medida que a educação pode ser vista como objeto de luta possível em busca da emancipação dos indivíduos em uma sociedade em prol do capital.

Mészáros (2008) observa esses vínculos entre educação e trabalho

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação (MÉSZAROS, p. 17).

Também merece destaque o papel e função social das instituições educacionais responsáveis pelo ensino técnico e as mudanças estruturais que sofreram ao longo do tempo. Das antigas escolas técnicas, aos centros federais de educação tecnológica (CEFETs) e hoje institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs), que desde 2008, possuem competência para ofertar todos os níveis de ensino, desde Educação para jovens e adultos (EJA), passando pelo ensino médio, integrado, concomitante e subsequente, os cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, não foram realizadas discussões amplas e aprofundadas de como o conceito de politecnicidade está orientando ou não estes níveis de educação profissional.

O conceito de politecnicidade perpassa a ideia de união do planejamento e execução das atividades no trabalho e foi inicialmente construído por Karl Marx, presente em suas obras "O Capital (1867)", "A ideologia Alemã (1846)" e "Manifesto Comunista (1848)" de Marx e Engels. Segundo Moura; Lima Filho; Silva, 2012, "ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral" (Moura; Lima Filho; Silva, 2012, p. 1060). Nesse sentido a politecnicidade ou educação politécnica

“foi incorporada à tradição marxiana” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 1061), principalmente na discussão das categorias trabalho e educação. Na concepção Marxiana, a politecnicia é a formação intelectual do indivíduo, que não separa o conhecimento das técnicas de trabalho das dimensões intelectuais para uso destas técnicas. Machado, 1986, corrobora com a noção de que o conceito de politecnicia desenvolvido por Marx abarca a ideia de formação humana integral.

Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas *na sua dimensão intelectual*. (MACHADO, 1986, p. 129)

O conceito marxiano de formação politécnica nasce a luz do trabalho como base para o processo educativo. Não obstante, a produção de Gramsci também traz a mesma noção desenvolvida por Marx e Engels sobre o trabalho como emancipador do indivíduo, se unificado a base de formação do mesmo. O que Marx e Engels chamam de “onilateral”, Gramsci denomina “unitário”, para expressar os aspectos de formação do indivíduo com vistas a uma emancipação promovida pela educação.

O conceito de politecnicia desenvolvido por Marx, Engels e Gramsci possui nele introjetado a ideia de formar um indivíduo liberto, de ver a politecnicia como processo formativo libertador. Não obstante, é necessário que haja uma reflexão acerca do contexto histórico e político em que os indivíduos estavam inseridos, pois a burguesia não tinha interesse em formar indivíduos que dominassem o pensar e o executar no âmbito do trabalho, e neste sentido, o conceito de politecnicia não corrobora para o desenvolvimento das condições objetivas dadas naquele momento histórico, político e social. Nesse sentido, alguns autores corroboraram o conceito marxiano de politecnicia como junção entre formação intelectual e trabalho produtivo, mas trouxeram o termo “tecnologia” e “educação tecnológica” como um termo que melhor define o termo “politecnicia” no sentido etimológico, contextualizando-o para o contexto histórico produtivo e capitalista atual, conforme segue:

Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnia, os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda nas denominações de “politecnismo” e “tecnologia”. (SAVIANI, 2007a, p. 164).

Saviani, (2007a) expõe a preocupação de Manacorda em distinguir os termos, “politecnismo se refere a disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, o que não coincide com o atendimento a demandas de divisão do trabalho engendrado pela grande indústria (SAVIANI, 2007a, p. 162), e tecnologia, a “unidade entre teoria e prática” (SAVIANI, 2007a, p. 162), o que estaria mais em consonância com o sentido do conceito desenvolvido por Marx. De forma mais ampla, Saviani, 2007a, conceitua politecnia analisando o vínculo ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007a, p. 161).

Isso posto, no âmbito deste trabalho é importante refletir acerca do deslocamento do termo politecnia com foco no indivíduo preparado para o mercado do trabalho produtivo, para o foco no indivíduo onilateral, preparado para ser um cidadão que irá atuar dentre outras coisas, no mercado de trabalho. Tendo em vista que a organização da educação no Brasil vem atendendo agendas educativas internacionais, que possuem como diretriz a noção de neoliberalismo, que “reconhece tanto as relações materiais quanto a sociais envolvidas” (BALL, 2014, p. 25). A economização e a mercantilização da educação demonstram estas relações de interesses estabelecidas na dinâmica das políticas educacionais e o mercado de trabalho. Posto isto, questiona-se: através das políticas públicas da educação é possível desenvolver o ensino politécnico ou tecnológico com foco no indivíduo onilateral, sem que haja colisão com o a educação fragmentada de preparação para o trabalho?

As políticas públicas refletem as concepções e as ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico. Estas evidenciam seus propósitos, suas potencialidades e limitações na elaboração e no desenvolvimento

de programas e projetos que atendam as demandas emergentes da sociedade. As políticas educacionais estão inseridas neste contexto e são materializadas por meio das diferentes estratégias visando ações no campo específico da educação. Assim, “abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado” (AZEVEDO, 2004, p.5)

Nesse sentido, as políticas educacionais são elaboradas e desenvolvidas buscando alcançar diversos objetivos, como suprir necessidades da sociedade, contemplar interesses ou, até mesmo, seguir a orientações de organismos internacionais, que atualmente interferem de forma determinante por meio de concepções e modelos para a educação em escala mundial, com mais intensidade nos países considerados periféricos.

Da mesma forma, as políticas sociais refletem as concepções e as ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico e são reconfiguradas através da recontextualização do conceito de democracia. A agenda governamental tem alicerçado suas ações com o conceito de democracia atrelado a inserção no mercado de trabalho e por consequência no mercado de consumo, por meio do acesso ao emprego e renda. A noção de que a integração da população ao mercado da produção industrial é um aspecto fortalecedor da sociedade democrática é problematizado por Vieira (2009) que observa que:

As sociedades de nossos dias são sociedades de massas, mesmo quando algumas ainda caminham para o consumo amplo. Porém, nem toda sociedade é sociedade democrática. Sociedade democrática é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção. (VIEIRA, 2009, p. 134)

Esses aspectos evidenciam os propósitos do Estado, suas potencialidades e limitações na elaboração e no desenvolvimento de programas e projetos que atendam as demandas emergentes da sociedade. As políticas educacionais estão inseridas neste contexto e são materializadas por intermédio das diferentes estratégias visando ações no campo específico da educação.

As políticas educacionais são elaboradas e desenvolvidas buscando alcançar diversos objetivos, como suprir necessidades da sociedade, contemplar interesses ou, até mesmo, seguir a orientações de organismos internacionais, que atualmente

interferem de forma determinante através de concepções e modelos para a educação em escala mundial, com mais intensidade nos países considerados periféricos.

Analisando-se o papel do Estado brasileiro nos governos do Presidente Luis Inacio Lula da Silva e da Presidente Dilma Rouseff, pode-se evidenciar um avanço considerável na formulação, desenvolvimento e provimento de políticas voltadas para área social. Mesmo que de forma centralizada e indutora, desde o governo do Presidente Luis Inacio Lula da Silva percebeu-se uma maior concentração de políticas públicas voltadas para classes que estavam historicamente excluídas do acesso a bens e serviços sociais.

Mesmo as questões sociais estando contempladas na agenda de políticas públicas nestes governos, não se pode afirmar que houve no Brasil a ruptura com o modelo capitalista neoliberal, que prioriza as questões econômicas sobre as questões humanas e sociais, na medida em que os mecanismos que valorizam o mercado, fortemente adotados desde a segunda metade dos anos 1990, continuam em evidência. Salienta-se, no entanto, que a ortodoxia neoliberal se reduz nos últimos dez anos e novas alternativas de desenvolvimento econômico e social são propostas e implementadas, com impactos também na configuração do papel do Estado.

Atualmente, no governo do Presidente Jair Bolsonaro, que assumiu a presidência em janeiro de 2019, tem-se a expectativa de que os aspectos sociais cada vez estejam em menor evidência, fortalecendo a ideia de um neoliberalismo muito forte e já anunciado em campanha política para a presidência, onde a política econômica será preponderante sob a política que garante os direitos sociais dos cidadãos, influenciando diretamente nas políticas sociais e por consequência, nas políticas voltadas a educação. Provavelmente, as poucas ações voltadas para a educação serão regidas fortemente por esta lógica do novo governo e serão vistas e operacionalizadas em mudanças nas instituições de ensino. Nesse sentido, Ball (2014) tece sobre o neoliberalismo e as práticas e tecnologias por quais ele opera em instituições de ensino. O referido autor argumenta sobre como estamos sendo “reformados pelo neoliberalismo” (BALL, 2014, p. 64), reformas internas que estão cada vez mais abrindo portas para mudanças externas, mercantilizando a prática educacional.

No que tange a relação da educação com o capitalismo, por mais regulatória que se apresente e por mais que as suas motivações estejam alheias às questões democráticas, inegavelmente, ela pode ensejar um potencial emancipatório que foge ao controle da lógica reprodutiva produzida pelo capitalismo.

Em se tratando de democracia é importante pontuar que se está presenciando uma crise no modelo democrático que está sendo adotado em escala mundial, visto que o modelo de democracia neoliberal, que se tornou hegemônico, além de não corresponder às expectativas de acesso igualitário aos bens materiais e sociais que garantam uma vida digna, tem promovido mais desigualdades e exclusões.

Ao abordar a necessidade da emancipação social, Santos (2007) afirma que “há a necessidade de emancipação social, mas que é preciso reinventá-la”.

O problema é que não podemos continuar pensando a emancipação social em termos modernos, pois os instrumentos que regulam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial (SANTOS, 2007, p.37).

De acordo com Santos (2007) vive-se atualmente uma "democracia de baixa intensidade" e que não se possui, no momento, instrumentos que possam auxiliar na solução das inquietações e aspirações sociais. O autor remete a análise da ausência de tensionamento entre capitalismo e democracia e que o modelo de democracia que se utiliza induz a fortalecer o capital. Santos (2007) evidencia, ainda, que esse modelo entrou em crise nos últimos vinte anos, pois em primeiro lugar, perdeu-se a diversidade das formas democráticas alternativas, que ele denomina "demodiversidade" e, em segundo lugar, evidenciou-se que este regime em vez de produzir redistribuição social, a destrói. "É o modelo neoliberal de democracia imposto pelo Consenso de Washington. Uma democracia sem redistribuição social não tem nenhum problema com o capitalismo; ao contrário, é o outro lado do capitalismo, é a forma mais legítima de um Estado fraco" (SANTOS, 2007, p.88).

Democracia está muito além de engendrar políticas sociais que insiram o indivíduo no mercado de trabalho, mas que crie indivíduos cidadãos críticos por

intermédio da educação onilateral conceituada por Marx. No que tange as políticas educacionais, percebe-se a que o governo federal brasileiro assume o papel de promotor de políticas, por meio de um grande aparato de regulamentações, programas, metas, objetivos e prazos, ao mesmo tempo em que incentiva a autonomia, pela via da transferência de recursos e da supervalorização da gestão; a responsabilização e os resultados, por meio dos mecanismos de avaliação e monitoramento, tanto dos setores públicos, quanto dos setores privados, num processo que se pode chamar de regulação a distância.

Nesse sentido, seguindo a agenda internacional, o Brasil, no que permeia a educação, passa a aderir ao relatório do Banco Mundial, que incita seis reformas essenciais para a educação em países em desenvolvimento, parece nortear o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo MEC em abril de 2007. Os três documentos analisados apresentam um alinhamento quando ao seu conteúdo, no sentido que a atual política pública de educação do Brasil segue as diretrizes, estratégias e prioridades para a educação contidas no documento do Banco Mundial. O PDE e o PNE são documentos que emergem em sintonia com o do banco mundial, numa visão economicista da educação, com foco no resultado e não no processo social da educação. O relatório do Banco Mundial tem como fio condutor “foco nos resultados”, perpassando por três aspectos: análise econômica, estabelecimento de normas e medição de cumprimento destas normas.

O referido relatório, apresenta em seu texto expressões como: “enfoque Setorial”, “taxa de rentabilidade”, “relação com o mercado laboral ou em término de aprendizagem”, “Benefícios *versus* custos”, “Custos *versus* eficiência”, “conhecimentos para o emprego” (BANCO MUNDIAL, 1995). Desta forma, evidencia-se, conforme traduziu Saviani, 2007b, p.1253, em uma “espécie de pedagogia de resultados”, onde a educação torna-se um produto dentro da lógica de mercado, onde a demanda que rege é a demanda das empresas.

Neste sentido, evidencia-se a ênfase na performatividade, que conforme teoriza Stephen Ball, trata-se da lógica de que para atingir as metas de qualidade, estas são medidas por meio dos resultados das avaliações de desempenho em larga escala e consolidam a meritocracia no sistema escolar. Essas ações são resultado do modelo gerencialista que está sendo utilizado como base para o desenvolvimento dos programas e planos voltados para a educação básica pública.

Ball (2004) evidencia que a performatividade é estratégica para as políticas com enfoque neoliberais, quando aponta que

Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2014, p.1116).

Ball (2014) argumenta que o termo performatividade tem sido amplamente utilizado, mas questiona a sua utilização de forma parcial, pois para a utilização do termo de forma plena é necessário grifar o que de fato os sistemas de gestão de desempenho engendram nas “subjetividades dos praticantes” (Ball, 2014, p. 66), conforme segue:

De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade (BALL, 2014, p.66).

Assim como a performatividade, é relevante ressaltar que o Estado gerencialista foi o formato adotado por países como EUA e Grã-Bretanha, como cerne para o desenvolvimento dos conceitos neoliberais, buscando assim, paralelamente a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e o poder do Estado, aumentar a eficiência e eficácia do setor público.

Esse modelo de reforma de acordo com Ball (2005, p. 544) citando Bernstein (1996), “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’”.

Newman e Clarke (2012) evidenciam a relevância desse formato no processo de reforma do Estado quando exemplificam que

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo

onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se estivessem em um mercado competitivo*. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (p.06).

As parcerias público-privadas e a transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil na prestação de serviços básicos para a população, como a oferta de ensino e o atendimento na saúde, são características que evidenciam que o gerencialismo está cada vez mais presente na administração pública brasileira, mas sendo efetivado por um formato um pouco diferente do que o concebido pelo neoliberalismo, essa nova forma de gestão pública segue as orientações de outra configuração apresentada pelo capitalismo.

Esta nova reconfiguração recontextualiza a noção de Terceira via, trazida por Anthony Guiddens para uma reflexão política e análise sociológica da reconfiguração Estado e sociedade. Os projetos políticos de Terceira Via, ao contrário do neoliberalismo, atuam como projeto político integrador das demandas sociais para combate as desigualdades e ao capitalismo fortalecido pela globalização, onde o mercado não é caracterizado como a fonte de todos os problemas sociais. Pelo contrário, os cidadãos passam a se responsabilizar pelos seus atos e o Estado como regulador também deste “mercado” torna-se responsável. A dualidade direitos versus responsabilidades pode ser evidenciada por Guiddens a seguir:

Precisamos reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil) por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas conseqüências de seus atos (GIDDENS, 2001, p. 167).

Essa reconfiguração política foi desenvolvida para reduzir os impactos das concepções neoliberais mais radicais e contemplar, ao mesmo tempo, algumas demandas do reformismo social-democrata. Para Martins e Neves (2010)

Tal articulação exemplifica o sentido da confluência de uma “direita para o social” e uma “esquerda para o capital”. A idéia estratégica da Terceira Via é a de suprimir o potencial de conflito dos primeiros regimes de direita radical (Thatcher e Reagan), eliminando a oposição ainda existente à hegemonia neoliberal, ou seja, “para que a social-democracia européia seja definitivamente extinta e para que se apague a memória do *New Deal*, os governos de centro-esquerda (governos que se inspiram na Terceira Via) são indispensáveis (p.71).

A Terceira Via e o neoliberalismo se diferem principalmente na transferência da responsabilidade de execução de serviços sociais relevantes para sociedade. O neoliberalismo buscando majoritariamente o setor privado como solução e a Terceira Via incluindo o serviço público não-estatal ou terceiro setor como a grande saída para os problemas enfrentados. Essa alternativa pode ser visualizada na análise da política de governo proposta pelo MEC, traduzida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, instituído em 2007, que teve como principal estratégia o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, onde grandes corporações como o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo, ou seja, todas pertencentes ao setor privado, são constituídas como parceiras do setor público na busca pela uma reestruturação da educação de crianças e jovens brasileiros.

O que se observa no conjunto dos programas de governo para a educação é um novo modo de regulação vertical, sob o anúncio de autonomia e democracia. Esta contradição parece ser inerente ao modelo de “democracia” proposto pelo atual momento do capitalismo e pela redefinição do papel do Estado neste contexto. A nova social-democracia da Terceira Via, tem como princípio uma democracia de novo tipo, que para Giddens (2001), significa a criação e manutenção dos canais de comunicação do governo com a “sociedade civil ativa”, fortalecendo os processos de descentralização do poder.

A Terceira via reitera a noção de que o livre mercado não resolveu os problemas sociais advindos do capitalismo e devido a isto, existe a necessidade da intervenção do Estado para mobilização de forças que combatam estes problemas sociais. Esta noção neutraliza a concepção de um projeto político que fortalece e faz a manutenção da responsabilização do cidadão na sua inserção no mercado de trabalho.

Para Martins e Neves (2010) trata-se de um projeto político caracterizado por uma ordem social pós-tradicional; uma globalização intensificadora; uma sociedade

civil ativa e um novo Estado democrático, que se sobrepõe às relações de classe e às divisões tradicionais entre esquerda e direita, em busca do consenso e da responsabilização social coletiva. A reconfiguração do capitalismo e o novo papel do Estado (avaliador) apresentam-se como alternativas ao neoliberalismo clássico, sem, no entanto, romper com a lógica desigual, apenas procurando amenizá-la por meio de ações sociais de redução da pobreza e de inserção do mercado produtivo.

Na concepção do modelo da terceira via as pessoas devem ser competentes, produtivas e alcançar resultados para obtenção de suas necessidades e aspirações. O objetivo dessa nova economia mista seria de criar condições para que todos pudessem buscar esses resultados pelo seu próprio esforço e trabalho, sem a interferência do Estado para dirimir as diversas situações de extrema desigualdade que se disseminam no mundo todo. Este modelo defende a ideia de igualdade de oportunidades e não a igualdade de direitos ou a concessão de benefícios anteriormente concedidos no *welfare state*¹. Cabe salientar que no Brasil o Estado de Bem estar social deu-se de forma distinta, por se tratar de um país periférico, conforme corrobora Silva (2011),

não houve um Estado de Bem-estar Social no Brasil, considerando as características das políticas sociais nacionais já indicadas, as quais estavam constantemente relegadas ao segundo plano, e o caráter restrito de sua cobertura, mesmo nos períodos de redemocratização. Aliás, um fato característico da experiência da proteção social brasileira é que os programas sociais foram mais amplamente distribuídos nos períodos das ditaduras. A Constituição Federal Brasileira de 1988 continuou sendo descumprida pelos governantes que a sucederam, apesar de ela ter em suas pautas valores de cidadania que beneficiariam a todos (SILVA, 2011, p. 31).

Sendo assim, a reestruturação produtiva e o processo de flexibilização tanto da produção como das relações de trabalho geraram no Estado o desempenho do novo papel mercantilizador de responsabilização do indivíduo acerca de sua trajetória pessoal e profissional, corroborando com o modelo de Terceira Via teorizado por Giddens (1999). Evidenciando a ideia de que não há direitos sem responsabilidades, defendida pelo modelo da terceira via, Saul (2003, p.153) referenciando Giddens (1999) aponta que,

¹ Para Esping-Andersen (1995), o *Welfare State* significou mais do que um simples incremento das políticas sociais no mundo industrial desenvolvido: representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política.

O Estado deixa de ser referência para conflitos derivados da desigualdade. A questão da desigualdade se resolve pela eliminação das discrepâncias criadas pela “meritocracia”. Ela deve ser conduzida através de reformas que proporcionem oportunidades de formação pessoal e iniciativa individual. O welfare positivo deve voltar-se para a formação de capital humano por meio do qual se encaminharia o desenvolvimento da capacidade cognitiva e emocional, elementos decisivos da “inclusão” (GUIDDENS, 1999, p. 113; 127).

Para Giddens (2000) a questão chave para possibilitar a igualdade de oportunidades e aproveitar os pontos positivos da globalização, como a revolução na tecnologia da informação e a criação da ‘economia do conhecimento’, é o desenvolvimento eficaz do campo educacional.

Para o autor “a força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica” (GIDDENS, 2000, p.73).

Acredita-se que é nesta perspectiva que se inserem as políticas direcionadas à educação profissional e, conforme objeto deste estudo, com maior ênfase na educação modalidade a distância, pois pode-se considerar que o investimento no campo do ensino profissionalizante enquanto preparador para o trabalho, e na modalidade EaD, enquanto modalidade de baixo custo e grande abrangência, como se visualiza atualmente na expansão da rede federal de educação profissional, bem como na Rede e-Tec Brasil, segue o rumo das concepções do modelo atual do Estado Neoliberal e que esses recursos destinados ao campo educacional, têm propósitos a serem alcançados.

Grabowski e Ribeiro (2010, p.271) constatam que,

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e no trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção.

Nesse sentido, Ball (2014) observou que sobre “o Estado neoliberal o ponto é que a reforma neoliberal é tanto exógena (privatizadora) quanto endógena (reformista)” (BALL, 2014, p. 43), e a educação profissional na modalidade EaD pode assumir um caráter privatizador a medida que é fomentada pela descentralização do Estado nas parcerias público-privadas, e reformista a medida

que altera todo um conjunto de dispositivos pedagógicos e insere os programas de educação como articuladores diretos de uma nova forma de governar.

Não obstante, percebe-se a ênfase na democratização do acesso ao ensino como a justificativa determinante do governo para o grande investimento na educação pública na modalidade EaD.

Entende-se que o educação a distância pode ser uma modalidade que contribua na evolução da educação em todo país, desde que esta modalidade não esteja sendo estrategicamente usada apenas para alavancar números e indicadores educacionais, e baratear os “custos” educacionais, e sim com o objetivo de contribuir com seus aspectos positivos, como mais uma possibilidade de aprendizagem e com isso tornando-se um incremento e não uma alternativa que incentive a redução dos investimentos na educação presencial do país.

No vértice dessa discussão acerca de EaD como modalidade de baixo custo e grande abrangência, atendendo os critérios de mercantilização e flexibilização da educação, já se pode notar alguns impactos, como a ausência de uma regulamentação trabalhista para os profissionais que atuam nessa área nas instituições públicas ofertantes, refletindo na falta de um vínculo formal entre empregador e empregado, na inexistência de direitos trabalhistas, caracterizando a sua precarização e, conseqüentemente, o desenvolvimento da EaD deforma paralela a outras atividades exercidas pelo professor, favorecendo a intensificação do trabalho.

Fazendo um alerta sobre os resultados de estudos realizados em cursos a distância, Mill (2006) aponta a necessidade de uma regulamentação do trabalho docente, onde o autor salienta que

Pelo que evidenciam os dados, o trabalho na EaD é realmente mais exigente e mais cansativo em termos de tempo e atenção do trabalhador. É preciso, portanto, que sejam pensadas as especificidades do teletrabalho, em geral, e do teletrabalho docente, em particular. Parece uma boa sugestão que isso comece pela legislação trabalhista para esse grupo de teletrabalhadores (MILL, 2006, p.242).

Em um estudo desenvolvido por Mendes (2013) em que a autora busca analisar as implicações da EAD para o trabalho docente e sua relação com as transformações no mundo do trabalho, focalizando a análise nos profissionais que atuam como tutores nesses cursos, pode se visualizar importantes contribuições que

refletem os problemas e as contradições que surgem com a oferta dos cursos a distância.

Sobre a ausência de um vínculo regular de trabalho para os sujeitos que atuam nos cursos a distância fomentados por políticas de governo, Mendes (2013) cita Marx (1989) apontando que este afirmava que

[...] o trabalho na sociedade capitalista não se constitui na satisfação de uma necessidade, mas é um meio para satisfazer outras necessidades. Entretanto, mesmo esse trabalho explorado foi capaz de conquistar, ao longo de décadas e após intensa luta dos trabalhadores, alguns direitos que, com o projeto neoliberal, são ameaçados por conta das “novas” formas de exploração da força de trabalho (MENDES, 2013, p.16).

E corrobora enfatizando que esse modelo de trabalho, no formato pesquisado pela autora, é um exemplo de precarização,

pois ele não assegura qualquer direito a esses trabalhadores, que poderão ficar até quatro anos na função sem férias, décimo terceiro, registro em carteira. E, além de não possuírem qualquer proteção como trabalhadores, não poderão contabilizar esse tempo para a aposentadoria (MENDES, 2013, p.16).

Uma das justificativas utilizadas pelo MEC para a adoção do pagamento de bolsa como forma de remuneração a professores, tutores e coordenadores dos cursos EaD, tanto na UAB- Universidade Aberta do Brasil como na e-Tec Brasil, é de buscar incentivar a adesão de profissionais da educação e das demais áreas, à inserirem-se no desenvolvimento da EaD e com isso consolidar essa modalidade de ensino.

É até aceitável essa forma de remuneração por bolsa em um primeiro momento de implementação da política de expansão dos cursos a distância, mas entende-se que o ideal seria proporcionar que esses profissionais tivessem um vínculo formal de atuação e que essa atividade fizesse parte da sua carga horária, porque o que se identifica com essa ausência é uma sobrecarga no trabalho do professor e dos demais sujeitos que atuam nessa modalidade, trazendo consigo também algumas repercussões que podem prejudicar o desenvolvimento e os resultados promovidos, como a falta de identidade de professores e tutores com os cursos pelo fato do corpo docente sofrer constantes alterações e uma menor dedicação de todos os segmentos à elaboração e efetivação dos trabalhos, pois a atividade na educação a distância ainda está sendo desenvolvida como uma atribuição secundária, ou seja, não é a atividade principal de professores e tutores.

Fazendo referência as possibilidades que surgiram pela utilização das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento dos cursos EaD, Mill (2006) constata que esse formato de atuação levou o espaço e o tempo dos trabalhadores e de suas famílias a se transformar também em momentos de execução de atividades profissionais, e com isso esses limites espaço-temporais estão cada vez mais se diluindo.

O desenvolvimento das tecnologias da informação proporciona a chamada flexibilização para o processo de ensino/aprendizagem e trouxe consigo uma das principais contradições que permeiam a educação a distância, pois ao mesmo tempo em que a questão da flexibilização oportunizada por essa modalidade de ensino é valorizada pelos seus aspectos favoráveis, pois possibilita que alunos, professores e tutores possam desempenhar suas tarefas em diferentes momentos e espaços, ela também pode ser apontada como um fator prejudicial ao desenvolvimento do ensino. Se não for bem planejada e regulamentada, a flexibilização da EaD pode contribuir com a sobrecarga no trabalho docente e repercutir de forma negativa para o bom andamento do processo pedagógico e consequentemente, impactar na formação dos alunos.

Contribuindo com esta discussão ao evidenciar a intensificação do trabalho docente justamente pela flexibilidade do ensino a distância e “pelo fato que seu público-alvo não dispõe de tempo nos períodos em que são ofertados os cursos presenciais”, Mendes (2013) levanta uma problemática sobre essa situação questionando

[...] se cada estudante poderá buscar o auxílio do professor nos momentos em que tiver disponibilidade para estudar, qual será o tempo e o espaço de trabalho desse docente? (MENDES, 2013, p.10)

E aponta uma provável consequência desfavorável na atuação e até na vida do docente destacando que

Como o uso das tecnologias interativas pode ser feito a qualquer momento e em qualquer lugar, esse professor poderá perder totalmente a noção do que seria o tempo de trabalho (formal) e de lazer, tornando-se, assim, o trabalho demanda permanente na sua vida (MENDES, 2013, p.10).

Percebe-se que o fator da flexibilização disponibilizada pela EaD envolve os sujeitos de tal forma no desenvolvimento das atividades educacionais que contribui significativamente para um acúmulo de tarefas de professores e tutores. O

aumento da “oferta de carga horária disponível” e a naturalização dessa sobrecarga de trabalho por parte dos docentes oportuniza, e até certo ponto incentiva, esse modelo de educação a distância que se expande vertiginosamente no país como um todo.

Esse formato flexível da educação a distância também tem possibilitado o aumento cada vez maior do número de alunos por professores e tutores, acarretando em consequências prejudiciais para o andamento dos trabalhos. O número excessivo de alunos por docente e tudo que possa precarizar as condições de trabalho, evidencia a tese da proletarização do professor, que é de inspiração neomarxista e articula-se a partir da ideia de que se podem adotar as mesmas categorias utilizadas na crítica do processo de trabalho fabril do modelo capitalista, para explicar a transformação que a atividade docente vem sofrendo (COSTA, 1995, p.106).

Abordando as alterações na estrutura da educação brasileira e as prováveis consequências no trabalho docente, Hypolito (2007) evidencia que

Temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado (HYPOLITO, 2007, p.09).

Nesse sentido, observa-se um processo de financeirização das políticas sociais, com base num padrão produtivista. Oliveira (2004) em pesquisas sobre a temática, também evidencia que provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que o trabalho docente vem sendo submetido nos últimos anos, as questões salariais e de caráter profissional ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações.

Dessa forma, pode-se evidenciar um tensionamento entre os objetivos do Estado e sociedade e das organizações educacionais, onde todos os serviços públicos incorporados nesse processo de precarização do trabalho alicerçado pela racionalização dos custos e fragilização das relações de trabalho também trazidos pela modalidade de ensino a distância geram tensões.

Nesse sentido, Santos (2013) na obra “Pela mão de Alice” faz uma análise crítica do papel das universidades nas sociedades contemporâneas frente a pressão de tornarem-se organizações mercantilizadoras do conhecimento. Na noção da educação pública na modalidade a distância enquanto meio de democratização do acesso ao ensino, a universidade pode estar passando por um processo de desapego as monoculturas do saber a que sempre esteve imbricada, mas cabe a reflexão de que seu papel pode ser emancipatório do social ou involucrada totalmente a formação de força de trabalho submissa aos critérios de produtividade e demandas do mercado capitalista. Santos (2013) observa estas tensões tanto entre Estado e sociedade e universidades:

Esta gestão de tensões tem sido particularmente problemática em três domínios: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a idade média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimento úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Moscati, 1983 p.22); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial (SANTOS, 2013, p. 375)

Santos (2013) explicita principalmente através do que ele chama de segunda e terceira contradição, em que “a universidade sofre uma crise de legitimidade a medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (SANTOS, 2013, p. 375) e a “crise institucional” (SANTOS, 2013, p. 375) que segundo o autor é transcrita quando sua “especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, 2013, p. 375). Postas estas contradições, cabe refletir se o sistema educativo também está sendo reestruturado em prol de uma “falsa democratização” (SANTOS, 2013, p. 376) não tendo como único objetivo a inserção social por intermédio do saber para além do mercado de trabalho, mas unicamente atendendo as demandas de mão de obra para mercado de trabalho legitimado.

Dessa forma, observa-se a dificuldade de superar estas contradições, que são mantidas por meio da “gestão das tensões que elas provocam” (Santos, 2013, p.

374) recorrendo por “mecanismos de dispersão” (Santos, 2013, p. 374). Os mecanismos de dispersão, dentro na noção exposta por Santos, 1982, tem como objetivo dispersar estas contradições. Neste sentido, as políticas sociais, neste caso, políticas sociais voltadas para a educação, funcionam como mecanismos de dispersão, que absorve as tensões geradas pelas incoerências do modo de produção capitalista.

Não obstante, a relação entre a educação profissional, educação na modalidade a distância e as políticas sociais promovidas pelo Estado no campo educacional é necessário adentrar no entendimento da dicotomia educação e trabalho observado por Santos (2013):

Mas o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditórias, para a posição da universidade no mercado de trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional. A seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil (SANTOS, 2013, p. 385).

Se a educação profissional nasce a luz da necessidade de oferecer educação para colocação rápida de indivíduos no mercado de trabalho, como toda flexibilidade de tempo e currículo, em que espaço e tempo forma-se profissionais aptos as lacunas deste mercado, com formações generalistas que propiciem esta resiliência social?

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (SANTOS, 2013, p. 385).

Nesse sentido, a efetividade da ação de uma política social voltada a educação precisa amparar-se na análise destas contradições por ora expostas por Boaventura de Souza Santos, já que vem se naturalizando análises das políticas públicas de educação pela mesma lógica de produtividade dos mercados. Já emerge como determinante com o crescimento da educação na modalidade EaD em todo território brasileiro um maior número de pesquisas que analisem as implicações

desta modalidade de ensino, problematizando questões pedagógicas e acesso à educação. Muitas pesquisas buscam problematizar as repercussões do modelo gerencial na área da educação e seus impactos na atuação docente, mas ainda são relativamente escassos os estudos que inserem a educação a distância como variável importante para a análise do atual processo de **efetividade** de programas de políticas sociais voltados a educação profissional e tecnológica do país e que deem atenção as questões que transcendem a preparação para o mercado do trabalho e que observe os aspectos relacionados aos impactos nos indivíduos e a significação destas políticas para os mesmos.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

Para desenvolver a perspectiva histórica da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância é necessário que destacarmos imbricações acerca da Lei de diretrizes e bases da educação e suas leis complementares, o Plano Nacional de Educação -PNE, a educação e o trabalho enquanto direitos dos cidadãos, e a educação a distância enquanto modalidade educacional que dá conta de atender a agenda educativa em prol de um sistema capitalista.

Dessa forma, a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação no país, e foi através dela que se organizou todo processo de desenvolvimento da educação profissional técnica no Brasil, que já possui diversos textos incluídos por outras leis que alteraram ou acrescentaram diretrizes para a educação. Observando o teor da LDBEN, verifica-se que a seção IV-A discorre da formação técnica do educando, com objetivo de prepara-los para o exercício de profissões técnicas (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). O parágrafo único desta lei concede a “preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2008).

De acordo com a redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008 que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, a

educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. O Decreto nº 5.154/2004 por sua vez apresenta as três formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio: integrada, concomitante e subsequente.

De acordo com o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº11/2012, a LDBEN situou a educação profissional “na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho consagrados no Art. 227 da Constituição Federal como *direito à profissionalização*, a ser garantido *com absoluta prioridade*”.

Nesse sentido, a educação constitui um dos direitos humanos, sendo o ensino técnico profissionalizante, uma possibilidade de acesso à educação de amplo acesso. O referido direito resta reconhecido no art. 26 da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13).

Especificamente com relação a modalidade de educação a distância, por meio da redação dos dispositivos legais constantes dos Arts. 39 a 42 da LDBEN (Parecer CNE/CEB nº 11/2012). o § 11º do Art 36 possibilita o reconhecimento de

competência no ensino médio e a parceria com instituições de ensino que ofertem cursos na modalidade de educação a distância ou de educação presencial mediada por tecnologias. O referido parecer suscita que já estava em curso na sociedade brasileira um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional, observando transformações no mundo do trabalho se consolidaram, promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. Assim, estabelece o artigo supracitado:

§ 11º. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

O Art. 80º da LDBEN que trata da normatização Educação a Distância foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

O citado Decreto define no seu Art. 1º a Educação a Distância como modalidade educacional:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

E o Art. 2º possibilita a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de educação a distância, quando estabelece:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

[...]

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) técnicos, de nível médio; e
- b) tecnológicos, de nível superior;

[...]

Tal modalidade de ensino visa consagrar o direito à educação, sendo a mesma pública, gratuita e de qualidade, conforme art. 5º da Constituição Federal. De outro lado, a Constituição Federal também consagra o direito à educação, como direito social, sendo o mesmo plenamente garantido pelo Estado Brasileiro como requisito de exercício pleno da cidadania, referido este em seu conceito amplo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício

Assim, quer seja considerado na individualidade de um dos componentes do grupamento, quer seja visto como direito de todos, o direito à educação, a depender da ótica em que seja analisado, será passível de enquadramento na categoria dos direitos subjetivos, pois integrante do denominado mínimo existencial. É justamente com olhos voltados a essa constatação que deve ser interpretado o art. 208, § 1º, da Constituição da República: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".²

² Como frisou Ricardo Lobo Torres (*in Os Direitos Humanos e a Tributação – Imunidades e Isonomia*, Rio de Janeiro: Editora Renovar, 1995, p. 161), "a elevação do direito à educação como subjetivo público confere-lhe o *status* de direito fundamental, mínimo existencial, arcando o Estado, nos limites propostos, com prestações positivas e igualitárias, cabendo a este, também, através de sua função jurisdicional, garantir-lhes a execução".

Portanto, estando a educação prevista na Constituição Federal de 1988, como um direito social subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, bem como dever do Estado proporcioná-la de forma pública e gratuita, as perspectivas educacionais, em qualquer nível de ensino, no tocante a educação profissional, deverão se orientar por uma educação universalizada, de caráter humano e tecnológico, com base no conceito de politecnia³. As políticas públicas de educação deverão preservar e aplicar o referido conceito a fim de consagrar um ensino técnico de qualidade.

Cabe ressaltar que o referido conceito busca valorizar uma formação cidadã e não apenas orientada pelas necessidades do mercado, mas principalmente pela compreensão do sistema sócio-produtivo da sociedade moderna em que estes indivíduos estão inseridos, desenvolvendo nos mesmos a capacidade crítica e reflexiva acerca do contexto o qual estão inseridos. O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 explicita que os referidos dispositivos constitucionais e legais, “praticamente exigem que um documento definidor de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica leve em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas” (BRASIL, 2012). Desta forma, papel da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade educacional, está imbricada em tensões geradas pela formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão.

Essas tensões que estão postas na relação educação e trabalho, são trazidas no texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, conforme segue:

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012).

No referido parecer, a educação e o trabalho estão no debate como fio condutor da noção de que a Educação Profissional e Tecnológica “situa-se na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito

³ Conforme conceituado na página 14.

ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade” (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE) que se apresenta enquanto ações articuladas do Estado em prol de uma educação pública de qualidade, expõe em seu texto, principalmente no que tange a educação profissional, uma preocupação na superação da dualidade propriedade dos meios de produção e propriedade do trabalho. Isto está expresso no documento, conforme segue:

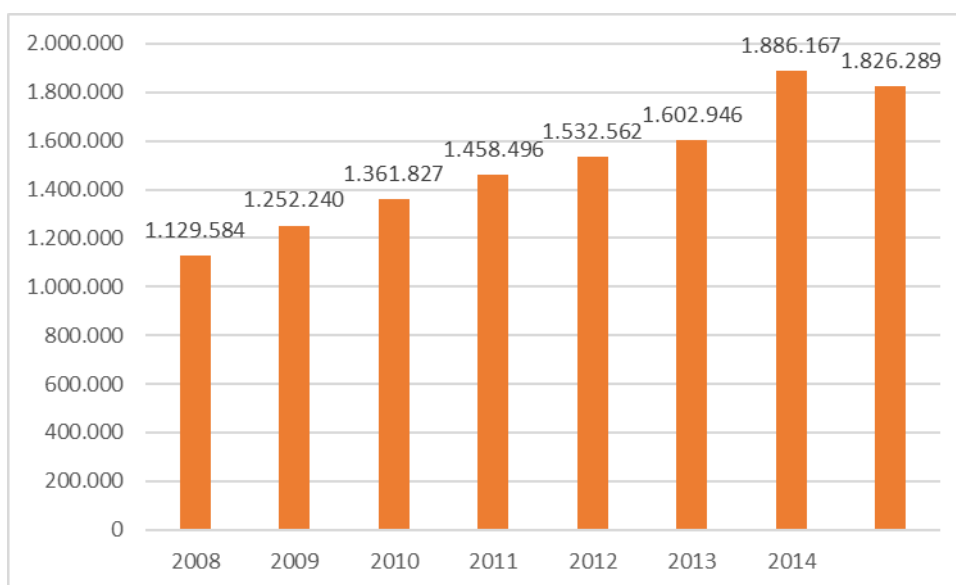
A educação profissional, no entanto, é historicamente demarcada pela divisão social do trabalho, que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio, uma de educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores. A sua origem remonta à separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, ou seja, a lógica de que alguns pensam, planejam, e outros executam. Assim, ao se pensar no objetivo da Meta 11 do PNE, há de se levar em conta a superação dessa dualidade (BRASIL, 2014).

Percebe-se que a educação profissional está presente na agenda educativa que norteia as ações em Educação no Brasil, tanto em processo de análises quantitativas quanto de análises qualitativas. Posto isto, é importante grifar que em uma perspectiva quantitativa o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005, contextualiza no total 20 metas nacionais para a educação, evidenciando sua organicidade em diálogo com as políticas públicas a que se referem, e trata das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o decênio 2014-2024, estabeleceu a meta 11 do PNE que tem como enfoque “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).

Para o monitoramento desses objetivos, surgiram os seguintes indicadores: “Indicador 11A: Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio. – Indicador 11B: Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio na rede pública” (BRASIL, 2016). Conforme objetivo já explicitado, triplicar o número de 1.602.942 matrículas em educação profissional técnica de nível médio, computadas no Censo da Educação Básica de 2014, para alcançar em dez anos, significa obter o total de 4.808.838 de matrículas. De acordo com o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, o dimensionamento dessa meta requer

considerar o processo de expansão do setor no intervalo entre 2008-2015, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 : Matrículas em educação profissional técnica de nível médio – Brasil 2008-2015

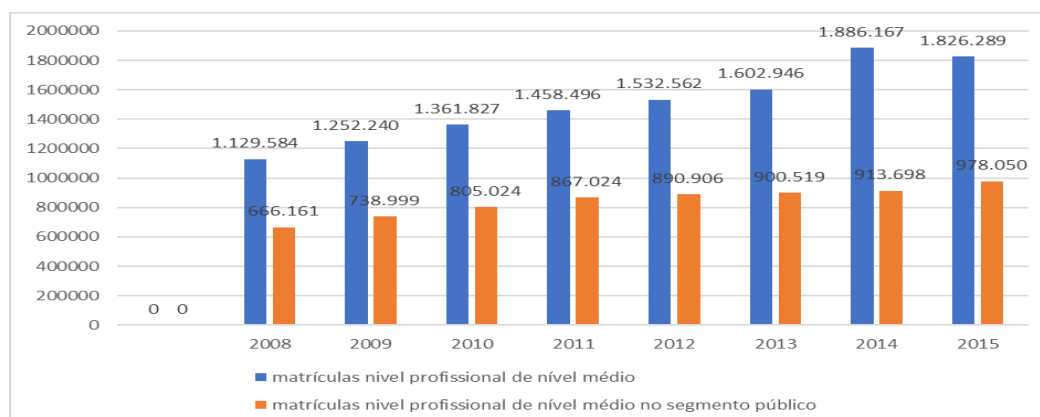


Fonte: adaptado de Brasil, 2016.

Os dados quantitativos demonstram que entre 2008 e 2015, houve um aumento de 696.705 matrículas em educação profissional técnica de nível médio no Brasil demonstrando uma expansão de 61,7% de número de matrículas. Um dos objetivos da meta 11A é de atingir 2.982,549 matrículas até 2024⁴. O referido relatório também demonstrou quanto ao indicador 11B, que houve um aumento do número de matrículas em EPT de nível médio também ocorreu no segmento público entre 2008 e 2015, em que o número de matrículas aumentou de 666.161 para 978.050, conforme gráfico a seguir:

⁴ Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016.

Gráfico 2: Participação do segmento público nas matrículas em EPT de nível médio – Brasil 2008-2015.



Fonte: adaptado de Brasil, 2016.

Tendo em vista que as metas são quantitativamente audaciosas e que o Estado com ênfase na performatividade⁵ busca a diminuição de investimentos no aspecto social, com aumento da produtividade sem profundidade, vê-se um aumento significativo do fomento por parte do Estado na modalidade de ensino a distância, tanto pela característica de democratização da oferta que atinge a população mais dispersa, como para o baixo investimento necessário para que esta modalidade seja ofertada em detrimento do ensino presencial.

Nesse sentido, Alonso (2014) observa que “os estudos no campo do desenvolvimento/implantação de projetos e/ou programas de EaD são, em sua maioria, fragmentados, focados em experiências de uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC – e, mais recentemente, no uso dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem – AVA” (ALONSO, 2014, p. 38). Desta forma, a autora questiona:

Haveria, afinal, para além das tendências aqui indicadas, estudos que pudessem identificar movimentos e dinâmicas próprias da EaD que consubstanciassem ou indicassem o cumprimento ou não das finalidades e objetivos que regulamentaram o processo de instauração da EaD no Brasil? (ALONSO, 2014, p. 39).

E é nesse caminho crítico que a educação na modalidade a distância tangencia esta pesquisa. Dentro de um contexto de expansão e democratização do ensino profissional e tecnológico, de performatividade, de Estado gerencialista, de diminuição de investimentos no aspecto social, de políticas sociais que também

⁵ Conceito apresentado anteriormente.

visam ao atendimento as demandas do empresariado, imbricados na dualidade trabalho e educação, como forma inserção social e busca da cidadania.

2.3 PRONATEC

O programa PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O programa, antes de ser uma macro ação isolada, consiste em um redesenho de programas que até a instituição da Lei 12.513 de 2011 operacionalizavam-se isoladamente, mas que agora passam a se integrar em uma macro Programa, com objetivos bem delimitados e recontextualizados. Os objetivos do PRONATEC são:

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

Os objetivos aqui citados dão respaldo a ações do PRONATEC, conforme as iniciativas apresentadas:

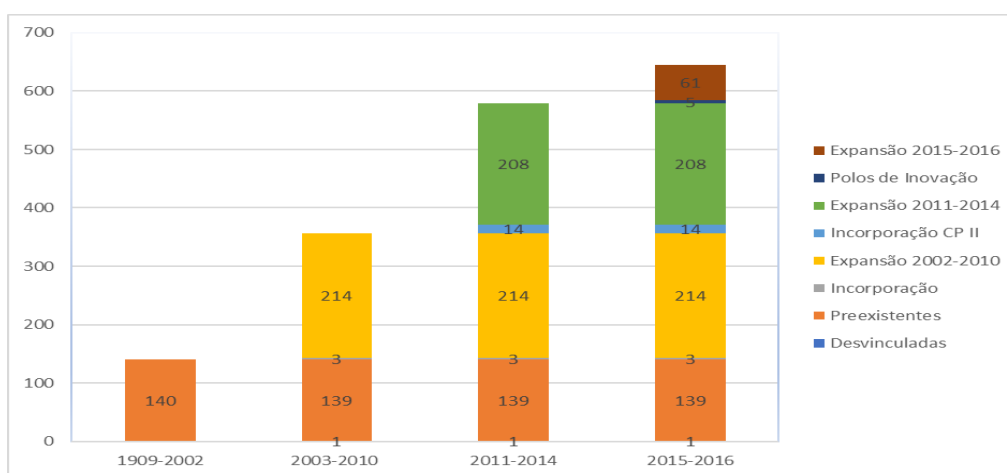
- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Brasil Profissionalizado;
- Rede e-Tec Brasil;
- Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem;
- Bolsa-Formação (PRONATEC, 2016).

Esse subtítulo tem como finalidade apresentar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, descrever resumidamente suas ações e descrever as principais características da ação Rede e-Tec Brasil.

A ação “Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” resultou em um aumento de 504 unidades do ano de 2003 ao ano de

2016, conforme apresentado no gráfico a seguir. Atualmente, “a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 02 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 24 Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, totalizando 562 *campi* em funcionamento” (BRASIL, 2017)

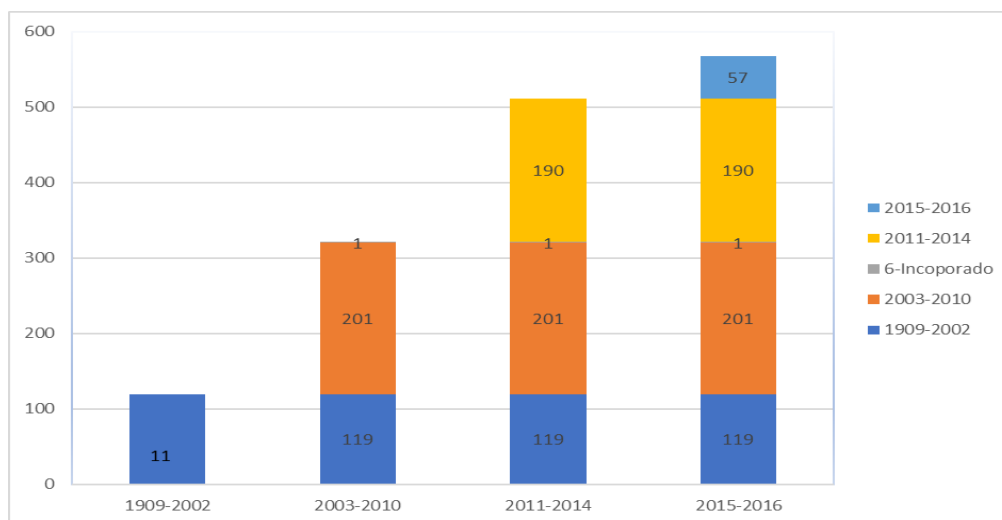
Gráfico 3: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: BRASIL, 2017.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica perpassa os objetivos de descentralizar fisicamente as oportunidades de acesso ao ensino profissionalizante dos grandes centros. Sendo assim, o atendimento da educação profissional e tecnológica passou de 119 municípios contemplados em 2002, para 568 municípios em 2016, conforme é apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: BRASIL, 2017.

A ação “Programa Brasil Profissionalizado” segue a mesma linha de ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional, só que esta ação visa a integração do ensino médio com o ensino profissional na forma “integrada” nas redes estaduais. Por meio do programa, o governo federal repassa recursos para as redes de educação profissional dos estados e do Distrito Federal. Até o final de 2015, foram construídas, reformadas e ampliadas 342 escolas públicas estaduais aptas a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio (BRASIL, 2017).

Da mesma forma, a ação “Rede e-Tec Brasil” oferece gratuitamente cursos técnicos e de qualificação profissional, na modalidade a distância, e conta com as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2017).

Esta ação existe desde 2007 e é operacionalizada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. A rede e-Tec Brasil foi instituída pelo Decreto nº 7.589/2011 e Portarias Ministeriais/MEC nº 817 e nº1152/2015, que rege que poderão ser desenvolvidas as seguintes ações pela Rede e-Tec Brasil:

- oferta de cursos técnicos em suas diversas formas (concomitante, subsequente, integrada-EJA);

- oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional – doravante denominados de cursos FIC;
- oferta de cursos técnicos, no âmbito do Profucionário² ;
- oferta de cursos de idiomas, no âmbito do e-Tec Idiomas;
- oferta de cursos superiores de tecnologia (CST);
- oferta de cursos de pós-graduação (aperfeiçoamento, lato e stricto sensu), no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica
- desenvolvimento e produção de material didático pedagógico para educação profissional;
- desenvolvimento de pesquisas para subsidiar as instituições na gestão administrativa e pedagógica para a oferta dos cursos, no âmbito da Rede. (BRASIL, 2011)

A Rede e-Tec Brasil passa a ser subsidiada pela Bolsa-Formação através da Portarias Ministeriais/MEC de 2015, por meio do Processo de Pactuação. Isto posto, grifa-se que a Rede e-Tec Brasil tem sido amparada pela legislação vigente deste 2000, conforme quadro apresentado a seguir:

Quadro 1: Base legal que ampara a Rede e-Tec Brasil e o Profucionário.

Legislação que ampara Rede e-Tec Brasil	O que estabelece
Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000	Estabelece diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
Decreto nº 5.151, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 1996;
Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 que diz que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação;
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências;
Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008	Dispões sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio;
Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008	Altera dispositivos da LDBEN para redimensionar e institucionalizar e integrar as

	ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica;
Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público;
Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011	Institui a Rede e-Tec Brasil; e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio;
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC;
Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012	Dispõe sobre a alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio;
Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;
Portaria nº 1152, de 22 de dezembro de 2015	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências;
Resolução nº , de 2 de fevereiro de 2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Fonte: Brasil, 2016.

Articulada com o objetivo macro do PRONATEC de expansão e democratização do ensino técnico e profissionalizante, a ação “Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI e do SENAC, para cursos técnicos e de qualificação profissional, com público-alvo pessoas de baixa renda, estudantes e trabalhadores. Esta ação está vigente desde 2008 e consiste em uma ação articulada do MEC e os ministérios do Trabalho e Emprego (MTE) e da Fazenda (MF), com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC). Em 2014 as instituições do sistema S atingiram o percentual de alocação de 66,7% da receita líquida oriunda da contribuição compulsória nos seus programas de gratuidade (BRASIL, 2017).

Conforme o Relatório de Gestão consolidado do MEC - Exercício 2015, de 2011 a 2015, foram realizadas 9,4 milhões de matrículas pelo Pronatec, entre cursos técnicos e cursos de qualificação profissional. Somente em 2015, por meio das cinco iniciativas do Programa, foram realizadas 1,3 milhão de matrículas, perfazendo um orçamento de R\$ 4,7 bilhões e atendendo cerca de 3 mil municípios. (BRASIL, 2015)

Instituída pela Lei 12.513 de 2011, a ação “Bolsa-Formação” é uma iniciativa voltada ao fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica, e por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2017). A ação prevê Bolsa-formação Estudante e Bolsa-formação Trabalhador, conforme segue:

- § 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.
- § 2º A Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.
- § 3º O Poder Executivo definirá os requisitos e critérios de priorização para concessão das bolsas-formação, considerando-se capacidade de oferta, identificação da demanda, nível de escolaridade, faixa etária, existência de deficiência, entre outros, observados os objetivos do programa. (BRASIL, 2011)

Diante do exposto, é importante salientar que quando o PRONATEC iniciou como programa o cenário era de aumento do investimento na indústria de 59%

(CASSIOLATO; GARCIA, 2014). Esse panorama de atendimento a uma economia em crescimento trouxe preocupações sobre a disponibilidade de mão de obra qualificada para suprir as demandas do mercado. Conforme observa Cassiolato e Garcia, 2014, “o ambiente era bastante favorável à aprovação do PRONATEC, mesmo com todas as inovações que trazia e a forte disputa havida entre o MEC e as confederações patronais pela regulação da aplicação dos recursos arrecadados pelo Sistema S” (CASSIOLATO E GARCIA, 2014, p.28).

Desta forma, o PRONATEC merece destaque na agenda de políticas sociais, pois articula a agenda para as políticas públicas de educação, políticas de trabalho e renda e políticas de desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, infere-se que o PRONATEC veio também com o objetivo de satisfazer o empresariado do país, para além do atendimento dos trabalhadores que buscavam formação e qualificação profissional.

2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD E A REDE E-TEC BRASIL

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional em que a mediação didática/pedagógica ocorre com apoio de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na qual os atores envolvidos podem ensinar e aprender em lugares e tempos distintos.

Para Lévy (1999), a educação a distância explora certas técnicas de ensino, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Já Moran (2002) define a Educação a Distância como um processo de ensino/aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, no entanto, permanecem conectados por uma série de tecnologias.

Em muitos países, como no Brasil, a educação a distância tornou-se uma possibilidade para difundir e democratizar o acesso à educação, permitindo a inclusão social, visto que consegue atingir locais onde não existem Instituições de Ensino (IE) por meio de acesso à Internet. Considerando que a Educação a Distância está crescendo aceleradamente no Brasil e, ao mesmo tempo, conquistando seu espaço entre o corpo discente e docente, entende-se que não mais é possível menosprezar essa nova modalidade de educação. Da mesma

forma, percebe-se a necessidade de tecer reflexões acerca da efetividade desta modalidade de ensino enquanto ferramenta que democratiza o acesso à educação, mas que no contexto da educação profissionalizante pode engendrar um processo de análise quantitativa deste acesso à educação, e que necessita uma análise crítica acerca das relações subjetivas e qualitativas recontextualizadas pelo programas e ações do governo, principalmente no que tange a noção de empregabilidade e acesso ao trabalho e renda.

Na legislação infraconstitucional, a educação a distância possui referência na lei de diretrizes e bases da educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 80, dispõe: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O artigo 1º do Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) caracteriza a EAD como uma:

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

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio das políticas públicas fomenta a modalidade de educação a distância, desenvolve dois grandes projetos que visam aumentar a oferta de ensino superior e técnico em todo país, ou seja, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de Rede e-Tec Brasil (e-Tec Brasil). A UAB é formada pela parceria entre o Governo e as Instituições de Ensino superior que pretendem levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm instituições de ensino superior, enquanto que a Rede e-Tec tem como foco a oferta de cursos técnicos na modalidade a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio (PROFUNCIONÁRIO) ou da educação de jovens e adultos que tem como foco desenvolver, ampliar e democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica exclusivamente na modalidade a distância.

Dentro da Rede e-Tec Brasil, há um conjunto de atores que possuem funções e ações específicas, normatizadas pela Resolução nº 36, de 13 de julho de 2009 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) que estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para

a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil), nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a partir do exercício de 2009.

A adesão para o financiamento de cursos através da Rede e-Tec Brasil é constituída por meio das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino e das unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que estejam dispostas a ofertarem cursos de educação profissional e tecnológica. Sendo assim, as instituições interessadas (como o IFSul) devem constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados.

Um polo de apoio de presencial é um espaço físicos que dá aos alunos o suporte necessário para participarem dos encontros presenciais, realizarem seus estudos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, executarem práticas de laboratórios, bem como e todas a demais tarefas exigidas a cada etapa do decorrer do curso. Funcionam apoio do governo federal, estadual e municipal.

Sendo assim, os mesmos deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente. No capítulo a seguir, denominado *Avaliação de Políticas Públicas*, contextualiza-se os processos de avaliações de políticas públicas e suas especificidades. Abordando principalmente o modelo analítico de ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe para análise de política educacional.

3. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A avaliação de Políticas públicas tem sido amplamente discutida no âmbito acadêmico, principalmente pela variedade de avaliações e multiplicidade de campos aplicados a estudos de caso. A temática é de suma relevância, mas ainda apresenta-se num “emaranhado conceitual” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 969).

A preocupação de medir e mensurar as políticas públicas é uma demanda relativamente nova. O foco dos programas e políticas públicas estava mais voltado para processo de formulação e não focados na implementação e avaliação. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 970). O interesse pela avaliação de políticas públicas pode ser explicado pelo fortalecimento do gerencialismo nas ações do Estado, sujeitando o mesmo à medição que avalie a política pública a luz de seus objetivos, ou seja, avaliar o desempenho da política pública.

Outro fator que justifica a crescente demanda de avaliar políticas públicas, é o fato de que os recursos investidos em políticas sociais são cada vez menores, minimizando as intervenções do Estado no âmbito social. Dessa forma, com escassez de recursos e crescente demanda de atendimento ao menos favorecidos torna-se fundamental retroagir a gestão pública do uso de seus recursos:

O que se coloca, então, é a necessidade crucial e urgente de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 971).

A desestatização e descentralização de recursos públicos para a iniciativa privada também influenciou na busca por métodos de avaliação que forneçam subsídios para a tomada de decisão quanto a descentralização de recursos. O desafio de realizar avaliação de uma política pública por meio de uma metodologia de avaliação reside na noção de que muitos são os aspectos imbricados neste processo, que vão desde a natureza do programa a ser avaliado, os recursos disponíveis, os critérios de avaliação, indicadores de resultados e padrões que dão sentido a essa política pública.

Mesmo o conceito de eficácia sendo muito utilizado para aferição de desempenho de ações do Estado, principalmente pelo crescente processo de mercantilização da educação nas diversas esferas governamentais que exige avaliações de desempenho objetivas e atreladas ao aspecto econômico, no âmbito deste estudo, a avaliação da política pública em questão dar-se-á em caráter subjetivo, conforme explicitado a seguir no item 4.2 que trata da categoria efetividade que permeia este trabalho e que aborda o contexto subjetivo de significação da política pública e os impactos que a mesma provoca.

Nesse sentido, cabe salientar que além da questão de avaliar os impactos e significação desta política para os indivíduos, está imbricada a questão da modalidade de educação a distancia estar amplamente relacionada com a precarização da educação nos diversos âmbitos em que ela perpassa, como carregar o estigma de baixa qualidade nos processos de ensino e aprendizagem até por estar atrelada ao baixo custo em relação a modalidade presencial, mesmo sendo uma possibilidade de democratizar o conhecimento na crise da educação que o Brasil vivencia para manutenção do capitalismo. Segundo Oliveira (2018):

Através do entendimento de que a educação pode potencializar o capital econômico dos países, pela via da qualificação profissional e, conseqüentemente, do trabalho, é que a educação assume uma dimensão economicista, ao mesmo tempo em que é requerida a eficácia das políticas públicas nessa área como a solução para eliminar as desigualdades econômicas e sociais produzidas pelo capitalismo (OLIVEIRA, 2018, p. 74).

Não obstante, nesse processo não podemos ignorar o fato de que por intermédio da educação, os indivíduos recuperam a cidadania, tanto pelo acesso ao conhecimento emancipatório, quanto pela possibilidade de conquistarem melhores postos de trabalho ou até mesmo ingressarem no mundo do trabalho por consequência da qualificação.

É fundamental a compreensão do que tratamos como cidadania e como o conceito está relacionado com as políticas sociais. Demo (1994, p.10) em seu livro “Política Social, educação e cidadania” faz estas imbricações e observa que não são apenas os aspectos econômicos que mudarão as desigualdades mas a política social enquanto ação que visa “tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder” (p.10) por meio de ações estruturais podem reduzir as desigualdades existentes. O referido autor defende que estas políticas sociais sejam participativas

para minimizar o que denomina de “pobreza de espírito” (um equivalente a alienação) (DEMO, 1994, p.37). Ele observa que a “pobreza socioeconômica” (de falta de bens materiais) são supridas por outros tipos de políticas sociais, como as assistencialistas e as socioeconômicas. Demo (1994, p, 39) observa que a cidadania plena é construída por este conjunto de políticas, umas confrontando a alienação dos sujeitos e outras a falta de bens materiais (questão econômica) e vê através da educação um aporte possível para perfazer a cidadania dos indivíduos. O autor vê na educação um componente de política participativa, pois “oferece alguns meios de desdobramento da consciência crítica, via saber sistematizado” (DEMO, 1994, p. 39).

Importante ainda é afastar a questão participativa de possíveis isolamentos teóricos e práticos, sobretudo diante da questão econômica. A desconcentração de renda, ou o desafio distributivo, é sobretudo consequência da cidadania, ao contrário do que ainda se coloca como crença comum, segundo a qual seria decorrência econômica (DEMO, 1994, p. 41)

Dessa forma, talvez a educação, mesmo que dentro do sistema de reprodução da lógica do capital, seja a única forma de confronto, de resistência, de luta possível para estes sujeitos. Neste sentido, não podemos esquecer que estas mudanças vivenciadas pela educação são libertadoras mesmo que subjazem um modelo neoliberal em concordância com os organismos internacionais e que corroboram com os que detém o capital.

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MEZÁROS, 2008, p. 25)

As determinações estruturais impostas pelo capitalismo estão entranhadas e imbricadas na educação e projetos educacionais, por isso Mezáros, 2008 observa a necessidade de se pensar a educação para além do capital. Para fins desta tese, pensar a educação profissional e a modalidade a distância como formas possíveis de sair da opressão do sistema capitalista, mesmo estando estruturalmente oprimido, emancipar-se por meio da reflexão da prática pedagógica. Dessa forma,

Paulo Freire norteará e dará suporte para essa compreensão no capítulo de análise de dados.

3.1 MODELOS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

É imprescindível observar os modelos de avaliação de Políticas Públicas existentes e difundidos em pesquisas no campo de políticas públicas. Existem diversos modelos e este subcapítulo inicia-se pela conceituação dos tipos de modelos de avaliação. Segundo Cavalcanti (2007), não há um consenso sobre nomenclaturas de modelos de avaliação classificados. O que há é uma classificação por características similares que os autores consideram. Cavalcanti, 2007, considerou autores como Santacana e Gómez Benito (1996), Martinic (1997), Briones (1998), Reboloso Pacheco e Salinas (1998), Fernández (2000), Raupp e Reichle (2003), os quais classificaram os modelos de avaliação em três grupos assim denominados: 1) clássico, analítico ou quantitativo; 2) global, alternativo ou qualitativo e; 3) analítico-global, clássico-alternativo ou misto (CAVALCANTI, 2007, p. 115).

Segundo Cavalcanti, 2007, o primeiro grupo reúne modelos que privilegiam informações natureza quantitativa. “Esses modelos são pautados em paradigmas epistemológicos explicativos e com posicionamentos realistas e objetivistas” (CAVALCANTI, 2007, p. 115). O Segundo grupo, pressupõem a compreensão, interpretação e significações das ações e atividades que se desenvolvem no programa. Cavalcanti, 2007, observa que esses “têm como uma das principais características a ênfase no papel dos beneficiários ou participantes como agentes fundamentais para a valorização do que está sendo avaliado” (CAVALCANTI, 2007, 116).

E por fim, o terceiro grupo, tratam-se de modelos que “mesclam as características dos modelos anteriores” e “foi o primeiro a se preocupar e considerar as opiniões dos usuários dos programas no processo de avaliação” (CAVALCANTI, 2007, p. 117). Independente das características que por similaridade classifica os modelos de avaliação expostos anteriormente, é importante grifar no âmbito deste estudo, que trata-se de uma avaliação qualitativa, com olhar para os impactos e/ou efeitos da política social voltada para a educação que vem sendo implementada no objeto de estudo, trazendo consigo a (re)significação desta política para os

envolvidos neste processo. As palavras resultados e impactos, estão relacionadas ao que se objetivou no planejamento desta política social, e como estamos inseridos na lógica do gerencialismo da educação, este processo está entranhado de dados quantitativos que se resumem em número de alunos matriculados *versus* número de alunos concluintes.

Dessa forma, busca-se a avaliação de resultados e avaliação dos impactos de uma política pública com um olhar para o que se produziu com a implementação de uma política voltada para o social, e para quais as mudanças e significados na realidade do público-alvo previamente planejado. Nesse sentido, Cotta, 1998 observa este nível de análise:

Neste nível de análise, o foco do processo avaliativo é a situação problema que motiva a elaboração dos planos, programas e projetos. O objetivo do avaliador não é mais apreciar a consistência interna ou a estratégia de implementação de uma dada intervenção, mas indagar sobre as mudanças que ela efetivamente produziu na realidade. (COTTA, 1998, p. 112)

Ao se propor uma avaliação de políticas sociais voltadas a educação, se o avaliador partir de uma perspectiva quantitativa, pode representar como resultado uma visão objetiva do processo, carente da análise de aspectos mais relevantes para além dos resultados pretendidos pelo proponente da política em questão. Outro equívoco é focar ou somente considerar a natureza econômica, ou somente a natureza pedagógica, no entanto, deve-se refletir acerca dos impactos sociais apresentados nos sujeitos desta política social, entendendo-a como um prisma de diversas facetas e de impactos potencialmente subjacentes aos explicitados nos objetivos da política social.

Nesse sentido não se tem a intenção de realizar uma avaliação tradicional da ação Rede e-Tec Brasil no IFSul/CAVG, mas uma análise ampla e qualitativa no sentido de perceber os impactos e/ou efeitos que subjazem a lógica em que a ação do programa está imbricada. Cotta (1998), faz uma crítica aos métodos de avaliação tradicionais, propondo uma reflexão para a pesquisa avaliativa na área social.

Primeiramente, a autora realiza uma diferenciação das nomenclaturas de projeto, plano e programa, observando que se diferenciam em escopo e duração:

Grosso modo, pode-se dizer que o plano contém o programa, que, por sua vez, contém o projeto. Isto significa que estes níveis de agregação devem ser levados em conta quando uma intervenção é analisada. Por exemplo,

não se pode avaliar adequadamente um programa sem atentar para os projetos que o constituem, nem tampouco avaliar um projeto desconsiderando sua articulação com uma iniciativa mais abrangente. É possível, no entanto, mensurar o alcance dos objetivos gerais de um programa sem indagar sobre os objetivos específicos de cada projeto (COTTA, 1998, p. 104).

Essa diferenciação é importante para compreensão da Rede e-Tec Brasil como uma ação de um Programa educacional macro denominado PRONATEC, que foi exposto no subcapítulo anterior quanto aos seus objetivos, iniciativas e ações no plano institucional.

A mensuração dos objetivos gerais e articulações com os objetivos das ações de um programa é fundamental para avaliação da organicidade da política pública voltada a educação, já que a mesma será recontextualizada e operacionalizada em nível federal, estadual e municipal. Isto posto, é importante salientar que a Lei nº 12.816, de 2013 incluiu um parágrafo que rege sobre a avaliação do PRONATEC, onde diz “o Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação” (BRASIL, 2013)

Seguindo a tendência capitalista da educação enquanto estratégia de manutenção do *status quo* do processo de reestruturação produtiva vivenciada no âmbito social, econômico e político, não existem dados qualitativos dos impactos do programa PRONATEC úteis para evidenciar as transformações sociais, tanto para formação de cidadãos, formação da força de trabalho como para formação de trabalhadores críticos. A ausência desse tipo de análise pode estar relacionada ao não interesse do Estado em analisar a efetividade do Programa em detrimento de análises de eficiência e eficácia. Segundo Marinho e Façanha, 2001, algumas discussões no que diz respeito a análise de políticas sociais alternam-se em justificativas de “preocupações exclusivas com os resultados e impactos sociais desejados de políticas” para “considerações de restrições de recursos, que segundo os autores limitam entendimentos (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p. 1). Os autores, observam que os programas sociais do governo apresentam algumas características que tornam este processo de avaliação diferenciado, tais como:

a) ao fato de os programas sociais serem em geral concebidos e desenvolvidos para atender a objetivos genéricos, múltiplos, e de difícil verificação a priori, no sentido das limitadas possibilidades de identificação dos mesmos, de descrição detalhada (quando da formulação inicial dos programas) e de hierarquização daquelas orientações; b) à descentralização operacional dos programas, que requerem, com

frequência, montagens organizacionais e administrativas complexas, e cujos objetivos são implementados e executados pelos agentes que são, por sua vez, organizações complexas (como universidades, hospitais e outras), o que leva a antever problemas de coordenação (entre objetivos dos programas e objetivos dos agentes, por exemplo) de superação delicada; c) às regras de financiamento e de repasses adotadas que, em geral, não são integradas e estruturadas pelos objetivos que se pretende estimular, inclusive pelas dificuldades de mensuração dos objetivos dos programas, o que tende a limitar o poder de incentivo das regras e dos mecanismos de financiamento; e, finalmente d) ao horizonte de vigência dos programas sociais que, em geral, transcendem os anos fiscais e orçamentários e submete os programas a restrições globais de recursos e disputas periódicas por verbas, de um lado, e de outro, em sentido positivo ou não, aos mecanismos formais de controle das atividades governamentais. (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p. 1)

Quando se problematiza acerca de avaliação de políticas públicas, usa-se muito a palavra implementação para designar a aplicação das diretrizes destas políticas. Dito isso, Ball observa que de fato não há implementação de uma política, pois esta palavra traz consigo a noção de normatividade. Sendo assim, neste trabalho utilizaremos a palavra no sentido de colocar em prática as diretrizes da política pública, independente da releitura, ressignificação e recontextualização que possa ocorrer dentro deste processo.

3.1.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação de uma política são as medidas que serão utilizadas para propiciar a avaliação. Segundo Costa e Castanhar (2003, p. 973) “Se a avaliação é uma forma de mensurar o desempenho de programas, é necessário definir medidas para a aferição do resultado obtido”. As diretrizes das políticas públicas normalmente direcionam os critérios de avaliação que serão exigidos para retroação dos resultados ao Estado, mas independente da apresentação de resultados ao Estado, é também necessário que na esfera da recontextualização, os indivíduos problematizem estes critérios de avaliação e os revejam continuamente, para que haja uma compreensão dos impactos que esta política pública pode estar gerando no ambiente onde está inserida. Nesse sentido, Pinto Junior (2013) em sua dissertação de mestrado realizou uma análise da metodologia de avaliação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e evidenciou a dificuldade de avaliar uma política tão complexa, pela falta de critérios específicos para este tipo de programa. Os aspectos que são prevalentes na avaliação determinarão quais os critérios a serem

avaliados. Costa; Castanhar (2003, p.973) trazem os principais critérios que podem ser utilizados para uma avaliação completa de uma política pública:

- a) **Eficiência**: conceito advindo das ciências econômicas que está relacionado a menor relação custo/benefício, tendo em vista os meios pelo qual se desenvolve um processo. No contexto de avaliação de políticas, seria o menor custo para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa;
- b) **Eficácia**: medida para aferir se o programa atinge os seus objetivos;
- c) **impacto (ou efetividade)**: está relacionado aos impactos no ambiente externo, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais; se o programa modificou e em que medida modificou;
- d) **sustentabilidade**: objetiva medir a capacidade de continuidade dos efeitos positivos alcançados através do programa;
- e) **análise custo-efetividade**: traz a noção de escolha da ação social que atenda os objetivos com o menor custo;
- f) **satisfação do beneficiário**: baseado na ideia de desvendar qual a reação do usuário em relação à qualidade do resultado obtido no decorrer do programa;
- g) **equidade**: critério procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário.

Não obstante, é necessário no âmbito deste estudo, observar que será analisado o critério “efetividade”, pois entende-se que o impacto da política pública Rede e-Tec Brasil é uma medida subjetiva de suma importância para a compreensão das medidas objetivas, como por exemplo, eficiência e eficácia, e também do ciclo de políticas públicas educacionais, que tem como especificidade modificar a vida dos sujeitos envolvidos, através do fortalecimento da cidadania com a entrega de conhecimento.

Para melhor compreensão dos aspectos analisados, criou-se o modelo lógico deste estudo denominado “Modelo Lógico Subjetivo” e para se estabelecer um comparativo com as métricas que levam em considerações critérios objetivos, criou-se o quadro “Modelo Lógico Objetivo”, os dois construídos tendo como alicerce os objetivos da ação Rede e-Tec Brasil, conforme segue:

Tabela 1: Modelo Lógico Objetivo – Rede e-Tec Brasil

Modelo Lógico Objetivo – eficiência e eficácia					
Objetivo	Variável	Indicador	Informação Necessária	Método de coleta de dados	de
desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.	-Ampliação da educação profissional e tecnológica; - democratização da oferta e acesso à educação	- quantidade de alunos matriculados	- dados sobre matrículas	- pesquisa secundária ao SISTEC;	

Fonte: autora da pesquisa.

Tabela 2: Modelo Lógico Subjetivo – Rede e-Tec Brasil

Modelo Lógico subjetivo – efetividade (impactos)					
Objetivo	Variável	Indicador	Informação Necessária	Método de coleta de dados	de
desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.	-Ampliação da educação profissional e tecnológica; - democratização da oferta e acesso à educação	- significado do acesso a educação para os sujeitos; - impactos econômicos, sociais e objetivos subjetivos;	- significação da política pública para os sujeitos; - quais as modificações trazidas economicamente e socialmente para os sujeitos.	- pesquisa de campo com os atores envolvidos;	

Fonte: autora da pesquisa.

3.2 A CATEGORIA “EFETIVIDADE” QUE PERMEIA ESTA PESQUISA E A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE BALL E BOWE (1992)

A fim de que se atinja o objetivo desta pesquisa, verificou-se a necessidade de definir a categoria “efetividade” no que tange a avaliação de políticas públicas educacionais que serviu de fio condutor para este estudo. Para se verificar a

efetividade de ações de um programa que tem como órgão financiador o Estado, é necessário distinguir a avaliação de resultados e de impactos, de avaliação de eficiência e eficácia.

É importante grifar que um processo de avaliação de uma política pública não deve-se apresentar racionalidade tendo em vista que muitos aspectos de ressignificação na implementação não são lineares, ou seja, as políticas são “reinventadas” pelos atores no contexto prático, de forma que se recontextualizam, possibilitando um distanciamento da agenda educativa. Não obstante, assim como o público-alvo, as políticas públicas também estão inseridas em um contexto político, econômico e social que engendra a educação enquanto mercadoria e não enquanto direito do cidadão.

Alguns autores trabalham com a nomenclatura efetividade e eficácia como sendo sinônimas, mas a eficácia traz consigo a normatividade do processo de alcançar os objetivos propostos como um fim. Cavalcanti, 2007, p. 124, observa a seguir esta normatividade do termo eficácia:

Por fim, a partir, da análise dos conceitos propostos pelos autores, é possível inferir que, com maior ou menor grau de detalhamento, os autores relacionam a eficácia de um programa ao processo de execução e a consecução dos objetivos propostos. A relação existente reside no fato de que o alcance dos objetivos está intimamente relacionado ao processo de implementação de um programa e que o desenvolvimento deficiente das atividades acarreta a não consecução desses objetivos. É a partir dessa perspectiva que o programa pode ser considerado eficaz ou não.

Já o termo efetividade denota os efeitos e impactos dos fins e como se deu esse processo. Corroborando com essa lógica, avaliar a implementação de uma política social voltada para a educação não está relacionado a somente atingir os objetivos traçados, mas sim, compreender os impactos nos indivíduos e o que as ações refletiram em suas trajetórias. Está imbricada nessa lógica de que avaliar a efetividade, traz-se “a conexão se dá entre as ações que foram executadas e o efeito provocado” (CAVALCANTI, 2007, p. 125), ou seja, “se relaciona com a capacidade de um programa produzir um efeito positivo em uma determinada situação como consequência de sua execução” (CAVALCANTI, 2007, p. 125). Deste modo, a efetividade não necessariamente está relacionada com consecução dos objetivos propostos.

De forma distinta, Marinho; Façanha (2001), observam a eficácia, eficiência e efetividade, apontando para a especificidade dos programas sociais e a não aplicação de avaliação de eficácia:

No uso corrente, a efetividade diz respeito à capacidade de se promover resultados pretendidos; a eficiência denotaria competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços; e a eficácia, por sua vez, remete a condições controladas e a resultados desejados de experimentos, critérios que, deve-se reconhecer, não se aplicam automaticamente às características e realidade dos programas sociais (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p.2)

Dentro do contexto de definição de efetividade de Marinho e Façanha (2001) há um pressuposto de que se busca resultado pretendidos sem que haja condições controladas de implementação. No âmbito desta pesquisa, a efetividade torna-se o aspecto mais adequado, pois a implementação da ação da Rede e-Tec Brasil pelas instituições ofertantes não tem a sua implementação controlada, tanto na esfera pedagógica, como na esfera de gestão. O indicador “quantidade de alunos matriculados” supre o objetivo de “desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância e democratização da oferta e do acesso a educação profissional pública”, mas não dá conta de compreender os impactos desta política. A ação tem critérios de financiamento a serem obedecidos, tais como custo máximo aluno/hora de curso e carga horária máxima para fins de pagamento, mas a implementação em si, desenvolve-se moldada pela instituição ofertante, construindo os processos de gestão, ensino e aprendizagem de forma adaptativa com sua cultura organizacional e significação atribuída pelos atores que planejam a oferta dos cursos.

O exposto até aqui corrobora com a noção de que analisar efetividade remete-se a uma avaliação da implementação e suas especificidades estratégicas desenhadas pela instituição ofertante e os indivíduos participantes deste processo. Conforme expõe Marinho e Façanha (2001) “ser efetivo, antes de ser eficiente e eficaz, também significa possuir competência para desenhar e implementar boas estratégias” (MARINHO; FAÇANHA, 2001, p.6).

Da mesma forma que Marinho e Façanha, 2001, denominam ‘estratégias’ no que âmbito da implementação de políticas, outros autores conceituam ‘processos de recontextualização’ sofridos pelas políticas educacionais, desmembrados por processos pedagógicos e de gestão dos mesmos.

3.2.1 MODELO ANALÍTICO DE CICLO DE POLÍTICA DE STEPHEN BALL E RICHARD BOWE PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A abordagem do modelo analítico de ciclo de políticas teorizado por Ball e Bowe (1992), contribuiu muito para um referencial teórico e analítico de políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p.48) “a reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo”. A trajetória de políticas sociais e educacionais necessitam de uma análise crítica, contemplando a formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Essa abordagem dos pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, não observa somente as questões macropolíticas onde as políticas educacionais estão localizadas, mas também evidencia as questões micropolíticas e salienta a importância de se analisar o contexto local onde os profissionais que lidam com as políticas atuam.

Ball e Bowe, trouxeram a noção do ciclo contínuo de políticas, dividindo em 3 facetas: política proposta, política de fato e a política em uso, conforme apresentado a seguir:

A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006, p. 49).

Dentro deste modelo, os autores entendem que os profissionais que atuam nas escolas participam também dos processos de formulação e implementação das políticas, pois para eles as políticas podem ter um texto “prescritivo” ou “escrevível” (MAINARDES, 2006, p 50), sendo que esse último possibilita aos profissionais a participarem mais ativamente na interpretação do texto. Alguns textos de políticas

podem vir mistos, com partes mais normativas e prescritivas e outras que possibilitem maior liberdade nos sujeitos que implementarão a política educacional.

Desta forma, para compreensão da política pública voltada para a educação, nesta tese representada pela ação Rede e-Tec Brasil, torna-se fundamental ampliarmos a análise também sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos geradores desta política com a práxis no ambiente micropolítico. Isso transcende a análise do texto da política, seus objetivos e indicadores, pois a práxis pode identificar também processos de resistência. Os referidos autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam nela realizam. A práxis passa por uma interação dialética entre o global e o local, caracterizando-se por um processo de **recontextualização** da política educacional.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 50). O contexto da influência é onde a política é formatada, é o contexto introjetado do discurso político dos grupos de interesse, que expressam as finalidades da educação e o que significa ser educado. No caso do Brasil, a educação é reflexo do pensar internacional sobre a educação, com ideias neoliberais e que subjazem o pensar a educação sob a lógica de mercado, fomentado pelos organismos internacionais.

Não obstante, as políticas educacionais trazem possibilidades, e estas possibilidades podem ser praticadas no contexto da prática. Estas possibilidades podem trazer mudanças significativas no pensar a política, pois os indivíduos que atuam neste contexto “recriam” as políticas, ressignificam ela através do seu olhar, da sua janela, histórias, valores, experiências (BOWE et al., 1992).

(...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22)

Portanto, essa teorização traz a noção de que os professores interpretam e reinterpretam continuamente as políticas educacionais de acordo com suas visões de mundo. O contexto da influência, da produção textual e da prática, seria o que Paulo Freire chama de “pedagógico da ação política” e “político da ação pedagógica”. Nesse sentido, podemos proporcionar a conversa entre os autores no que tange a possibilidade de construir processos de cidadania por meio do pedagógico da ação política, pelo processo de recontextualização das políticas educacionais.

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Neste terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades de ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (FREIRE, 1979, p. 10).

Evitando querelas políticas, ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (FREIRE, 1979, p. 10).

Stephen Ball, em 1994 “expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política” (MAINARDES, 2006, p. 54). O contexto dos resultados ou efeitos é o quarto contexto proposto por Ball para o ciclo de políticas e “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p.54). Fundamentalmente, este contexto traz a noção de que as políticas têm efeitos e não somente resultados e por isso é tão importante analisar os seus impactos nos indivíduos, contrapondo as desigualdades existentes. Ball, 1994, ainda divide esses efeitos em duas categorias: gerais e específicos, onde os “efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” (MAINARDES, 2006, p.54).

Essa segmentação proposta por Ball propõe a importância de se analisar uma política por meio das realidades subjetivas impostas pelos currículos, práticas pedagógicas. O que Ball chama de “efeitos de segunda ordem”, referem-se “ao

impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p.55).

A abordagem de avaliação de políticas por meio do ciclo de política proposto inicialmente por Ball e Bowe, 1992, se diferencia das demais abordagens pelo fato de considerar uma interlocução entre as perspectivas da macropolítica e micropolítica. A análise deve ir para além da percepção do Estado como controlador e delimitador das políticas educacionais, buscando perceber o contexto local e os indivíduos e o que as políticas educacionais significam nas suas realidades.

Ball (1994a) reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (MAINARDES, 2006, p. 56).

Muitas pesquisas em políticas educacionais ainda não fazem uma conexão entre as relações estruturais e as realidades subjetivas dos indivíduos. Ball, 2011, já demonstra esta preocupação quando fala sobre a “desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral de política social” (Ball, 2011, p. 43).

Minha preocupação aqui repousa em um argumento mais geral e se relaciona com assuntos sobre a interpretação e a teorização de reformas como citado acima. Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política social restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora de sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (BALL, 2011, p. 43).

Esta desconexão gera pesquisas incapazes de apresentarem os impactos e os efeitos da educação nos indivíduos e nas suas famílias, “superestimando a capacidade da educação de afetar desigualdades sociais ao exagerar seu papel na sua reprodução” (MOORE, 1996, p. 159 *apud* Ball, 2011, p. 43). A educação e as políticas educacionais estão imbricadas no campo político social, e estão sendo moldadas em um contexto neoliberal, de quebra de fronteiras entre o econômico e o social, no entanto, não se pode perceber a educação somente como um processo reprodutor e mantenedor do neoliberalismo, sem observar as tantas mudanças sociais a que estes indivíduos passam concomitantemente.

Lopes (2006) utiliza a teorização de Ball a respeito das políticas educacionais e ratifica que outro "grande mérito dessa teorização de Ball é permitir pensar que o

mundo globalizado não é homogêneo ou produtor apenas da homogeneidade nas políticas de currículo" (LOPES, 2006, p. 39). A autora observa também que a homogeneidade e heterogeneidade são instituídas pelos processos de recontextualização de textos e discursos na produção das políticas.

Para compreensão e aprofundamento do objeto deste estudo, nota-se a importância de se apoiar também em uma teorização com uma gramática forte e que respalde o entendimento de efetividade que permeia esta pesquisa. Por isso buscou-se a teorização de Basil Bernstein acerca do dispositivo pedagógico, do discurso pedagógico e das regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. Foi através de seus estudos que se observou que a "pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social" (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 3). A teorização de Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Desta forma, "discurso pedagógico busca compreender a produção, distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações de estruturalmente determinadas" (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 16-17).

A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis (MAINARDES; STREMEL, 2001, p.2).

Bernstein também é reconhecido pelo desenvolvimento de uma sociologia crítica da educação, conforme observa Mainardes e Stremel (2001, p. 3):

No contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). De maneira geral, esse movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder.

A teorização de Bernstein acerca do dispositivo pedagógico traz uma análise do que ele pensa como ser condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. Segundo o autor, o dispositivo pedagógico "fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação" (BERNSTEIN, 1996, p. 524). Essas

regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções (MAINARDES; STREMEL, 2001, p. 2).

A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (MAINARDES; STREMEL, 2001, p. 11). Este modelo propicia a gramática do discurso pedagógico. E como isto é operacionalizado? Por intermédio das regras distributivas, regras recontextualizadoras e de avaliação.

Para Bernstein (1996, p. 255), as regras distributivas fundamentais marcam e especializam o pensável e o impensável e suas consequentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas.

Se as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o que a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

No que tange as regras contextualizadoras, Bernstein, atrela-as ao discurso pedagógico, pois este último “é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Mainardes; Stremel (2001) observam que as regras recontextualizadoras regulam, moldam a constituição do discurso pedagógico específico. Essa regulação é expressa na teorização de Bernstein:

Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizados. Passamos, agora, das regras distributivas para as regras recontextualizadoras, as regras que constituem o discurso pedagógico. (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (por intermédio de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Conforme evidencia Lopes (2006), "como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos", e sendo assim, "esses discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais" (LOPES, 2006, p. 40).

Contextualizando o objeto deste estudo, a ação Rede e-Tec Brasil implementada no IFSul/CAVG, as políticas educacionais e seu discurso funcionam como campo recontextualizador oficial, ora representado neste estudo pela lógica da expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico. O Campo recontextualizador oficial é entendido como o campo "criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial" (MAINARDES; STREMELE, 2001, p.13).

O intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelecendo um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado e tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países tão distintos, parece ter contribuído para ampliar as pesquisas educacionais que se apropriam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional (LOPES, 2005, p.53).

Nesse sentido, é importante explicitar que segundo Bernstein (1996) um texto ou discurso sempre está em transformação quando se torna instrumento do processo pedagógico e pode ser representado por um "currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta" (BERNSTEIN, 1996, p. 243). Dessa forma, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um "texto": a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do "texto" já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. Diante disso, Bernstein (1996, p.92) esclarece que "é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas".

As práticas pedagógicas constituem as regras de avaliação, que também são regras estruturantes do dispositivo pedagógico. Segundo Mainardes e Stremel, 2001, "são as regras de avaliação, as quais regulam a transformação do discurso em prática pedagógica" e "é por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento" (MAINARDES; STREMEL, 2001, p. 15).

A teorização de Bernstein torna-se um operador analítico importante para a compreensão das políticas curriculares, e a resignificação que este processo gera nas instituições de ensino. Nesse sentido, Lopes (2005) defende por intermédio do conceito de recontextualização que:

[...] é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis" (LOPES, 2005, p. 55).

É inegável que a modalidade de educação a distância enquanto modalidade de educação permite maior acesso à educação, mas o fato dela mudar as realidades objetivas e subjetivas dos indivíduos por meio da construção da cidadania é que torna este processo efetivo. Não obstante, propicia uma transformação do discurso pedagógico que pode gerar a compreensão das estruturas sociais em que estes indivíduos estão imbricados.

A referida autora, também identifica como um aspecto produtivo da teoria de Bernstein, quando observa "a centralidade das questões discursivas e textuais como constitutivas de identidades pedagógicas", e desta forma moldar o discurso "com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho" (LOPES, 2005, p. 55).

Neste sentido, o conceito de recontextualização do discurso das políticas, perpassando os campos recontextualizadores como relocação do discurso pedagógico e manutenção das condições objetivas e subjetivas a que os indivíduos estão inseridos através das políticas de educação planejadas pelo Estado que atende a uma agenda neoliberal e a performatividade. O IFSul/CAVG, enquanto instituição de ensino, quando migrou para a lógica do campo recontextualizador pedagógico dos Institutos Federais e por consequência, dos programas de governo, parece ter sofrido profundas mudanças advindas de novas regras, de um novo

discurso pedagógico oficial⁶, de um novo conhecimento oficial e profissionalizante, principalmente no que tange aos projetos pedagógicos e organização didática permeados pelo EaD e pela iniciativa Rede e-Tec Brasil.

Isso posto, por fim reitera-se a **categoria efetividade** que permeia todo presente trabalho como categoria que explicitará este processo de construção permanente de implementação, contextualização e recontextualização da ação de um programa pertencente a uma política pública de grande visibilidade no espectro de expansão da educação profissionalizante no Brasil.

⁶ Bernstein conceitua Discurso Pedagógico Oficial (DPO), como sendo "as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização). O discurso pedagógico oficial é um discurso embutido, constituindo a realização das inter-relações entre dois discursos diferentemente especializados: o discurso instrucional e o discurso regulativo (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo busca-se definir o aporte teórico-metodológico e o percurso investigativo que sustentarão o desenvolvimento desta tese, com delimitação do universo da pesquisa, delineamento metodológico e os sujeitos que farão parte deste estudo, bem como as técnicas para coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados. Foi utilizado como base para este estudo o percurso metodológico apresentado na tese intitulada “As parcerias público-privadas na educação profissional: um estudo sobre o Pronatec no município de Pelotas-RS”, apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-RS por OLIVEIRA (2018).

A presente pesquisa possui como temática a efetividade da ação Rede e-Tec Brasil implementada no IFSul/CAVG enquanto política social de educação.

O problema de pesquisa elaborado para orientar este estudo é: **Qual a efetividade da Rede e-Tec Brasil, como política pública, no curso técnico em Administração do IFSUL/CAVG?**

O objetivo geral da pesquisa consiste em *analisar a ação Rede e-tec Brasil no CAVG/IFSUL, mais especificamente no curso técnico em Administração, quanto a sua efetividade enquanto política pública.*

Os resultados de pesquisa possibilitam uma reflexão e avaliação da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC no que tange ao aspecto político, econômico e social. A melhor compreensão sobre a política para a educação profissional engendrada pelos Programas de governo, como o PRONATEC, contribuirá para futuras investigações acerca da referida política educacional e por consequência para a compreensão das políticas públicas que vem sendo implementadas nos últimos anos no Brasil.

Cabe salientar a importância de se pensar o objeto de estudo perpassando por suas etapas, desde a escolha do tema, objetivo, hipóteses, métodos que serão utilizados, construção do instrumento de coleta de dados, a coleta dos dados propriamente dita, e análise e interpretação de tais dados. Não podendo esquecer que durante a construção e aplicação do método incorporou-se novos pressupostos, criando com isto uma epistemologia democrática, menos positivista e intersubjetiva, que só vem colaborar com o desenvolvimento da ciência social como geradora de conhecimento.

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa em pesquisa social reflete hoje a transição que a mesma está passando no que se refere ao plano epistemológico de atribuição do objetivo da ciência. Esta transição está permeada pelo questionamento de que se a noção que temos do mundo realmente assume um caráter intersubjetivo. A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de **abordagem qualitativa de pesquisa**, utilizando o método crítico. Pelas características do trabalho, pretende-se utilizar a metodologia de pesquisa de estudo de caso, que segundo Martins (2008) tem como objetivo:

...o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística) onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (MARTINS, 2008, p. xi).

Trata-se de um **estudo de caso qualitativo**, pois conforme Merriam, 1988, estudo de caso consiste em uma descrição holística e intensiva de um fenômeno bem delimitado. Para Becker (1994), o estudo de caso reúne dois propósitos, sendo o primeiro a obtenção de uma compreensão ampla do grupo em estudo identificando e analisando quem são os seus membros, as várias formas de interação social nas quais estão envolvidos, quais processos interativos são recorrentes e como os grupos se relacionam e a segunda, a articulação de declarações teóricas capazes de explicitar regularidades do processo e estruturas sociais.

A presente pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2012), esta

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p.21).

No que tange ao método de coleta de dados é a triangulação de dados. Segundo Trivinos (2013) “a técnica de triangulação de dados tem por objetivo básico abranger

a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. O método de coleta de dados utilizou processos centrados no sujeito que foram as entrevistas qualitativas com roteiros de entrevistas, como também elementos produzidos pelo meio do sujeito, representados por documentos e dados primários do Programa Rede e-Tec Brasil, tais como legislações e projetos pedagógicos do curso técnico em Administração, dados do sistema de avaliação e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro organismo social dos sujeitos analisados por meio da abordagem neoliberal de concepção da educação enquanto política pública. A triangulação de dados foi fundamental para que fossem elucidadas as três unidades investigativas que serão expostas no item 3.6 “Matriz de Orientação da Pesquisa”. Só foi possível evidenciar os impactos que a política pública Rede e-Tec Brasil gerou nas realidades objetivas e subjetivas dos indivíduos através de uma coleta de dados centrada nos sujeitos, suas trajetórias e o que esta política educacional significou para eles.

4.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO: REDE E-TEC BRASIL DO IFSUL/CAVG

Tendo em vista a elucidação da questão de pesquisa: Qual a efetividade da Rede e-Tec Brasil, como política pública, no curso técnico em Administração do IFSUL/CAVG? E o pressuposto desse trabalho que deu suporte à tese é de que a Rede e-Tec/Brasil, no âmbito do Curso de Administração do IFSul/CAVG, mesmo sendo uma política que atende uma agenda neoliberal, em um contexto macropolítico de reprodução do capitalismo, percebe-se que existe uma dialética entre o global e o local, onde os efeitos e/ou impactos dessa política são reconfigurados pelos atores que a implementam, corroborando com a noção de que foram gerados impactos sociais positivos nos sujeitos que concluíram o curso técnico na modalidade EaD.

Posto isto, apresenta-se o universo de pesquisa: O Programa Rede e-Tec Brasil é um dos programas ofertados pelo Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense desde o ano de 2009.

O Câmpus Pelotas-Visconde da Graça – CAVG atualmente é um campus vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense -IFSul. Originalmente o CAVG era denominado Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. Por meio de um referendo realizado com a comunidade onde o campus está

inserido, foi decidido que o CAVG deixaria de ser ligado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e passaria para a Rede Federal de Institutos Federais.

Não obstante, o Campus CAVG nunca perdeu sua característica de ser um campus agrícola, como remonta sua história desde sua fundação na década de 30, foi transformado em Aprendizado Agrícola Visconde da Graça e, em 1946, a Lei Orgânica do ensino agrícola, através do Decreto Lei nº 9.613, passa o Aprendizado Agrícola à condição de Escola Agrotécnica com 2º ciclo. Em 13 de fevereiro de 1964, pelo Decreto Lei nº 53.558, a denominação altera-se para Colégio Agrícola, acompanhando o estabelecido na LDB de 1961⁷.

O campus está situado a cerca de 8 km do centro urbano de Pelotas, com uma área de 201 ha, entre unidades de produção e de ensino, bosques e rica vegetação. O CAVG tem por objetivo ofertar à comunidade uma educação de qualidade, voltada às necessidades científicas e tecnológicas do novo milênio, baseada nos avanços tecnológicos e no equilíbrio do meio ambiente⁸. Atualmente o Campus CAVG oferece oito (8) cursos de nível superior e seis (6) cursos técnico na modalidade presencial, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 2: Cursos oferecidos pelo Campus CAVG na modalidade Presencial

Cursos Superiores de Tecnologia	Cursos de Licenciaturas	Cursos técnicos subsequente	Cursos Técnicos Integrados
Gestão de Cooperativas	Ciências Biológicas	Téc. em Agroindústria	Téc. Em Agroindústria
Viticultura e Enologia	Física	Téc. em Agropecuária	Téc. Em Agropecuária
Gestão Ambiental	Química	Téc. em Fruticultura	Téc. Em Meio Ambiente
Agroindústria		Téc. em Meio Ambiente	Téc. Em Vestuário
Design de Moda		Téc. em Vestuário	
		Téc. em Desenvolvimento de Sistemas	

Fonte: PELOTAS, 2019.

⁷ Disponível em: <http://cavg.ifsul.edu.br/o-campus-cavg.html>. Acesso em 24 de abril de 2019.

⁸ Disponível em: <http://cavg.ifsul.edu.br/o-campus-cavg.html>. Acesso em 24 de abril de 2019.

No ano de 2008, o *Campus* apresentou propostas dos cursos Técnicos de Agroindústria e Técnico de Biocombustíveis para serem ofertados nos anos de 2008/2009 nos polos de apoio presencial selecionados pela SEED/SETEC e publicados no DOU de 04 de julho de 2008.

Baseado nesse retorno, no ano de 2009, começou a ser ofertado dois cursos na modalidade a distância denominados de Técnico em Agroindústria e Técnico em Biocombustível, ofertado em 5 municípios do estado do Rio Grande do Sul (Canguçu, São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Santa Maria e Bagé), com um total inicial de 500 alunos.

Também no fim do ano 2009, foi criado no Campus, o Núcleo de Educação Técnica e Tecnológica Aberta e a Distância (NETTAD) por meio da Resolução no 18 de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da Universidade Federal de Pelotas⁹. O objetivo geral da criação do NETTAD era promover ações de educação a distância que possam desenvolver ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma perspectiva social que evidencie a realização de parcerias capazes de contribuir na implementação de políticas públicas e na oferta de cursos a distância com foco na Rede e-Tec Brasil.

Dessa forma, acreditou-se que o núcleo serviria como referência tanto ao público docente e discente do Campus como aos parceiros como os municípios do Rio Grande do Sul que queriam democratizar o conhecimento. A estrutura do NETTAD é composta pelos seguintes atores e conselhos de acordo com Resolução no 18 de 17 de dezembro de 2009: um coordenador geral, um coordenador adjunto, um conselho técnico pedagógico, uma coordenação acadêmica e executiva, coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos, um coordenador de despesas (responsável pelo orçamento e finanças), uma equipe de comunicação, uma equipe tecnológica além da coordenação de tutoria. Além dessas coordenações, existem alguns papéis criados legalmente pela Rede e-Tec. A estrutura organizacional do NETTAD (em azul) e a estrutura da Rede e-Tec (em verde) pode ser visualizado na Figura 1 apresentada a seguir:

⁹ Em 2009 o Câmpus Pelotas – Visconde da Graça ainda fazia parte da Universidade Federal de Pelotas, com o nome Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. Somente em 2010, é que passou a fazer parte do IFSul a partir da emissão da Portaria 715/2010 do Ministro de Estado da Educação.

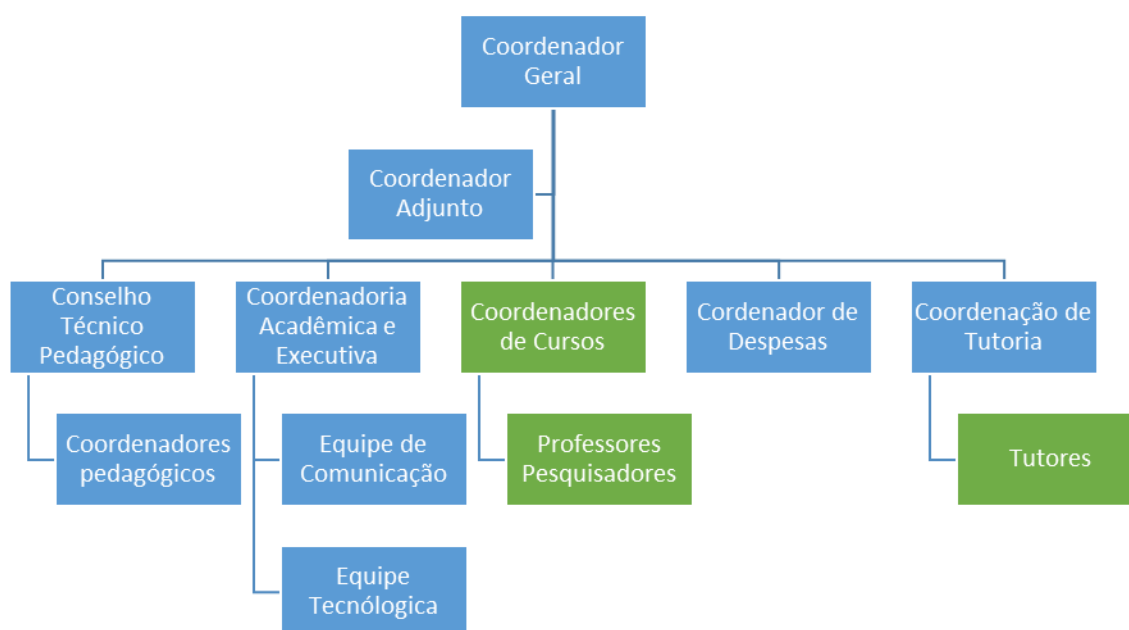


Figura 1 – Estrutura Organizacional do NETTAD e da Rede e-Tec Brasil.

Com essa estrutura organizacional definida foi possível planejar e desenvolver todos os processos que envolvem a criação e andamento de cursos na modalidade a distância. Esses aspectos estruturais, permitiram que no ano de 2010 houvesse a expansão dos cursos EaD, sendo assim abrindo mais dois cursos passaram a ser ofertados pelo CaVG: o curso Técnico em Contabilidade e o Curso Técnico em Administração totalizando assim a abrangência de 10 municípios do estado do RS (conforme Figura 2) e 1200 alunos.

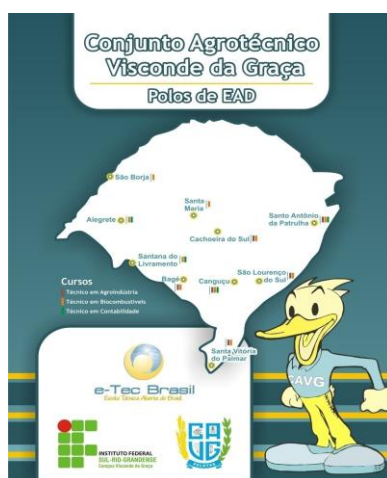


Figura 2 – Polos EaD do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça e Rede e-Tec no ano de 2010/1

No ano de 2012, o NETTAD passou a ser denominado Departamento de Educação a Distância (DEAD) ficando assim institucionalizado no organograma do Câmpus. Passar de núcleo para a criação de um Departamento surgiu de uma necessidade detectada pelos coordenadores de curso que viam a necessidade de dar mais autonomia no processo que envolver as ações de EaD bem como, permitiu gerenciar, politizar e efetivar as demandas tanto internas (campus) como externas (comunidade). Até meados de fevereiro do ano de 2019, o DEAD em parceria com a Rede e-Tec Brasil oferecia ainda os 4 cursos citados anteriormente atendendo atualmente um total de 19 polos e 2.000 alunos por oferta, mas em virtude de problemas operacionais acentuados pelo atual contingenciamento orçamentário imposto pelo Governo Federal, os cursos Técnicos de Educação a Distância (EaD) do Câmpus Pelotas-Visconde da Graça (Técnico em Agroindústria, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade) estão suspensos por tempo indeterminado.

Atualmente, o DEAD com base na legislação da Rede e-Tec Brasil é composto pela seguinte estrutura organizacional (Figura 3).

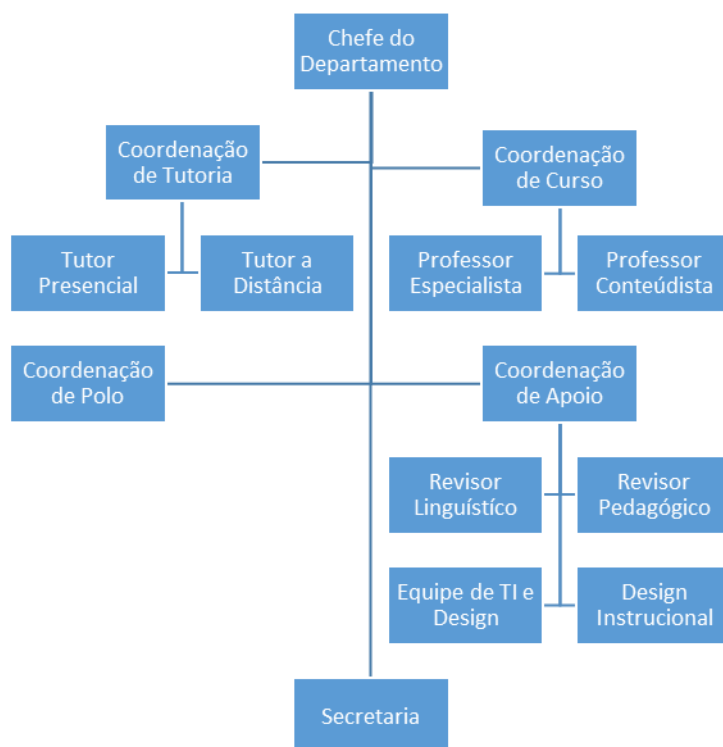


Figura 3 – Estrutura Organizacional do DEAD e da Rede e-Tec Brasil

Desde o ano de 2009, quando os primeiros cursos na modalidade EaD foram ofertados o Câmpus também foi um dos pioneiros em trabalhar com a produção e desenvolvimento de materiais para os quatro cursos ofertados, com foco na modalidade a distância. Para isso, alguns cursos de produção de material para EaD foram ofertados ao curso docente da modalidade EaD para que se quebrasse a barreira, ainda existente, de que se apenas replica-se os materiais e conteúdos aplicados no presencial para modalidade a distância. Esse processo surtiu efeito em relação a material produzido, visto que grande parte das apostilas são validadas por instituições educacionais credenciadas para este fim e utilizadas por outras Instituições ofertantes dos cursos da Rede e-Tec Brasil. Atualmente, existe um banco de materiais didáticos validados que podem ser consultados e utilizados por qualquer instituição ofertante, este banco de materiais tem sido denominado de *Repositório de materiais didáticos da Rede e-Tec Brasil*.

O quadro a seguir apresenta os cursos oferecidos na modalidade EaD pela Campus CAVG e a quantidade de polos de apoio presencial por curso:

Quadro 3: Cursos oferecidos pelo Campus CAVG na modalidade EaD e quantidade de polos

Curso	Quantidade de polos de apoio presencial
Técnico em Administração	15 polos
Técnico em Contabilidade	08 polos
Técnico em Agroindústria	6 polos
Técnico em Meio Ambiente	12 polos

Fonte: DEAD, 2019.

Com base nessas informações da descrição do objeto de estudo, pretende-se apontar possibilidades e subsidiar estas discussões e análises que contribuam com o debate sobre a efetividade da política pública da educação que perpassa a oferta destes cursos na modalidade a distância.

A pesquisa é caracterizada por um estudo de caso e evidenciando algumas vantagens do estudo de caso, André (2005, p. 33) assinala que este possibilita “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. E completa que

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (p.35).

Nesse sentido, foram entrevistados os alunos da Rede e-Tec Brasil do IFSUL Campus CAVG **do Curso Técnico em Administração, mas especificamente do Polo do município do Capão do Leão e do município de Pelotas**, que é um curso do eixo tecnológico Gestão e Negócios, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)¹⁰. O referido catálogo, que é um instrumento criado pelo MEC pela Portaria MEC nº 870, norteia e organiza a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e é um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio e baliza diversas ações do ensino profissionalizante. O curso técnico em Administração possui carga horária total de 1.125 horas, e sua matriz curricular foi dividida por ano, totalizando onze (11) disciplinas no primeiro ano do curso e nove (9) disciplinas no segundo ano do curso.

O recorte do Curso técnico em Administração como universo de pesquisa foi devido ao fato do curso em todas as ofertas anuais, sempre apresentar maior número de matrículas efetivadas em relação as vagas ofertadas, ou seja, sempre havia maior procura dos candidatos em cursar. Quantos aos polos, foram

¹⁰O Catálogo Nacional de Cursos Técnico foi criado através da portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais.

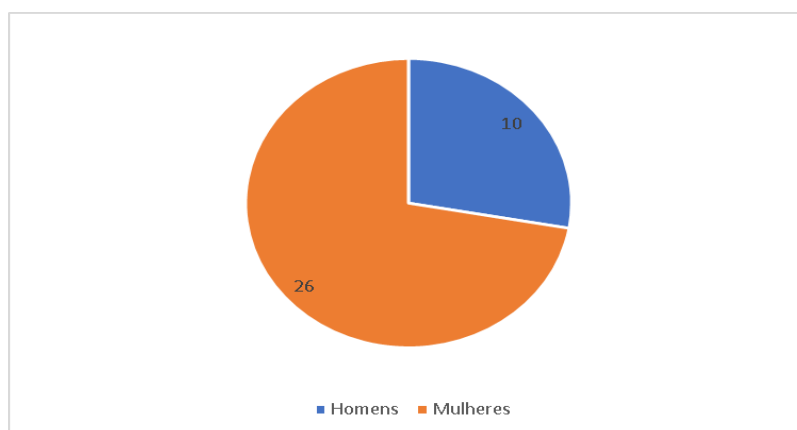
selecionados os polos dos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa. Cabe salientar que os sujeitos que se dispuseram podem ter realizado esta escolha devido ao fato de residirem perto do Campus CAVG.

4.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos deste estudo serão os alunos e gestores do Curso Técnico em Administração oferecido pela Rede e-tec no IFSUL Campus Pelotas Visconde da Graça na modalidade EaD. Como o universo de pesquisa é amplo, pois o campus Pelotas Visconde da Graça possui 15 polos de EaD que ofertam o curso técnico em Administração em 15 municípios no Rio Grande do Sul, que totalizam em média 2000 alunos, houve a necessidade de restringir os participantes, para que se obtenha dados qualitativos passíveis de tratamento aprofundado.

Dessa forma, restringiu-se aos alunos formandos da turma que ingressou em 2016 e concluíram em 2018, do **curso técnico em Administração, dos Polos Capão do Leão e Pelotas**. Ingressaram cinquenta (50) alunos no polo Capão do Leão e 50 alunos no polo Pelotas, totalizando 100 alunos ingressantes nessa turma. No entanto, concluíram no total 36 alunos, sendo 21 alunos do polo Capão do Leão e 14 alunos do polo Pelotas.

Gráfico 5: Perfil dos formandos do Curso Técnico em Administração – turma 2016-2018.



Então, deste universo de 36 alunos concluintes da turma 2016-2018 do Curso Técnico em Administração, foi feita uma seleção de alunos para a presente

pesquisa. A seleção desses alunos se deu de forma aleatória, onde primeiramente foi divulgada a presente pesquisa e o recrutamento de ex alunos interessados em participar na página do Departamento de Educação a Distância no Facebook (página de rede social que o Departamento utiliza como forma de comunicação com os alunos e divulga notícias pertinentes ao departamento). Posteriormente, os alunos que se mostraram interessados, entraram em contato e forneceram seu contato pessoal e esses foram contatados pessoalmente pela pesquisadora para a realização da entrevista. Salienta-se que dentro de um contexto de manutenção da imparcialidade de uma pesquisa, considera-se a hipótese de que estes alunos se dispuseram a participar pelo fato de suas experiências durante e após o término do curso tenham sido positivas. Os alunos participantes possuem o perfil conforme dados informados na tabela a seguir:

Tabela 3 – Perfil geral dos sujeitos desta pesquisa

<i>Aluno</i>	<i>sexo</i>	<i>idade</i>	<i>Quant. Filhos</i>	<i>casado/união estável</i>	<i>está trabalhando</i>	<i>ocupação profissional</i>	<i>ganhos econômicos</i>
Aluno 1	feminino	39	1	casada	sim	cuidadora de idosos	não
Aluno 2	feminino	33	2	casada	sim	escritório contabilidade	não
Aluno 3	feminino	31	2	casada	sim	tratadora de animais	não
Aluno 4	masculino	27	0	casado	sim	parte administrativa empresa de alarmes	sim
Aluno 5	feminino	40	2	casada	sim	prefeitura capão leão	sim
Aluno 6	feminino	33	1	solteira	sim	serviços gerais	não
Aluno 7	feminino	31	1	casada	não	dona de casa	não

Contudo, no caso dos gestores do programa foram entrevistadas 02 (duas) pessoas que atuam no processo de gestão do programa Rede e-Tec Brasil no IFSul: O Coordenador Geral da Rede e-Tec Brasil no IFSul, o Coordenador do Curso Técnico em Administração.

4.4 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

Foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, roteiro de entrevistas para realização de entrevistas semiestruturadas conforme roteiro de entrevistas baseados no problema de pesquisa e objetivos desta pesquisa (Apêndice B). Da mesma forma, utilizou-se de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental englobou análise de toda legislação do PRONATEC e Rede e-Tec Brasil e documentos pedagógicos do curso Técnico em Administração modalidade EaD do IFSul/CAVG. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os alunos e com os gestores do programa e foram fundamentais para a compreensão de como estes sujeitos percebem o impacto desta política e suas significações. As entrevistas semiestruturadas possibilitam enquanto instrumento um diálogo aberto com os sujeitos, extrapolando o roteiro previamente elaborado e permitindo que o entrevistado exponha livremente seus pontos de vistas, o que propicia a ampliação e riqueza de informações.

Para o tratamento dos dados e informações coletadas durante a pesquisa será adotado o método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin. Ao resumir a definição do terreno, do funcionamento e do objetivo dessa metodologia de análise, Bardin (1988, p. 42) designa sob o termo de análise de conteúdo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que geram categorias ou indicadores.

De acordo com Bardin (1988, p. 39) o pesquisador é como um arqueólogo que trabalha com vestígios que podem ser descobertos ou suscitados. Dessa forma, após a transcrição das entrevistas, foram extraídas das falas, vestígios das três (3) categorias de análise que foram suscitadas no capítulo cinco (5) *Análise de dados*.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS MATERIAIS

Os materiais coletados foram organizados e sumariados de acordo com categorias previamente estabelecidas (categorização), mas foram retroalimentados obedecendo a dinamicidade da pesquisa qualitativa.

Por meio da análise dos dados coletados com os sujeitos definidos para o estudo pôde-se identificar três categorias que foram relevantes na busca dos objetivos específicos e do objetivo geral da pesquisa. Estas categorias são as

seguintes: Concepção de educação profissional pela iniciativa Rede e-Tec Brasil do Pronatec (contexto de influência e da produção de texto); Processo de recontextualização da Rede e-Tec Brasil do Pronatec pelo CAVG/IFSul (contexto da prática); Impactos e Efeitos da ação Rede e-Tec Brasil do Pronatec, enquanto política social voltada para a educação(contexto dos resultados-efeitos e contexto estratégia política).

4.6 MATRIZ DE ORIENTAÇÃO DA PESQUISA

A Tabela apresentada a seguir apresenta a matriz de orientação da presente pesquisa onde são destacadas as unidades investigativas e suas respectivas questões norteadoras. A matriz tem a finalidade de definir quais são os principais questionamentos que devem ser abordados e subsidiou a construção dos roteiros de entrevistas visando a obtenção dos dados que foram analisados e possibilitaram o alcance do objetivo geral delimitado neste estudo.

Tabela 4: Matriz de Orientação da pesquisa

Unidade Investigativa	Questões norteadoras
<p>Concepção de educação profissional pela ação Rede e-Tec Brasil do Pronatec.</p>	<p><i>Educação para acesso à educação e formação de indivíduos ou para contemplar interesses do mercado?</i></p> <p><i>Que perfil/tipo de trabalhador essa iniciativa do Pronatec pretende formar?</i></p> <p><i>Trabalhador adaptado às exigências do neoliberalismo? Ou um trabalhador com formação crítica?</i></p> <p><i>Qual o sentido de educação trazidos pelas políticas sociais voltadas a educação?</i></p>
<p>Processo de recontextualização da iniciativa Rede e-Tec Brasil do Pronatec pelo IFSul/CAVG</p>	<p><i>O curso técnico em Administração do CAVG/IFSul atende os objetivos da iniciativa Rede e-Tec Brasil?</i></p> <p><i>Como ocorre o processo de recontextualização da iniciativa Rede e-Tec Brasil pelo CAVG/IFSul?</i></p> <p><i>Os objetivos do macro programa de educação podem ter sido recontextualizados no nível institucional?</i></p> <p><i>Porque os sujeitos engajaram-se nesta política?</i></p> <p><i>Qual a significação desta política para estes sujeitos?</i></p>
<p>Impactos da ação Rede e-Tec Brasil do Pronatec, enquanto política pública de educação</p>	<p><i>Quais os impactos econômicos para os sujeitos?</i></p> <p><i>Quais os impactos sociais apresentados?</i></p> <p><i>Quais foram os impactos gerados nos indivíduos e em suas realidades objetivas e subjetivas?</i></p>

5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem por finalidade estabelecer as relações entre o referencial teórico e os achados da pesquisa. O processo de construção das categorias teve como subsídio as questões norteadoras apresentadas na Matriz de orientação da pesquisa no capítulo que apresenta a metodologia deste estudo, o que ocasionou a construção de três categorias: A concepção de educação profissional pela ação rede e-Tec Brasil do PRONATEC; O processo de recontextualização da iniciativa Rede e-Tec Brasil do PRONATEC pelo IFSul/CAVG; Os impactos da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC como política social voltada para a educação.

5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA AÇÃO REDE E-TEC BRASIL DO PRONATEC

Como vimos no capítulo 2, a concepção de educação profissional no Brasil nasceu arraigada na dualidade entre trabalho e educação. Os processos produtivos que fortaleceram o regime capitalista necessitavam de mão de obra com rápida qualificação para atender ao mercado de trabalho e as novas demandas do modo de produção. A oferta pública de cursos profissionalizantes na modalidade de ensino a distância possui dois aspectos a serem observados, primeiro a oferta pública de cursos profissionalizantes e segundo a oferta pública na modalidade a distância. Esses dois aspectos podem ser observados nos depoimentos da gestora responsável pelo Programa Rede e-Tec no IFSul e do Coordenador do Curso Técnico em Administração, na modalidade EaD do IFSul/CAVG, respectivamente:

*Acho que para muitas pessoas ela é a **grande oportunidade de mudar de vida, de conseguir uma capacitação**, a gente observa que dos alunos que a gente tem e eu venho trabalhando desde 2009, a gente tem desde o aluno que parou de estudar a 30 anos atrás, aquela pessoa que só terminou o médio e aí vai fazer o curso, como tivemos alunos que já eram doutores e pós doutores e tiveram grande proveito do curso. Então a gente acredita que **a oferta pública na modalidade EAD ela consegue chegar em municípios, ela consegue transformar a vida daquelas pessoas** e isso não sei se tu consegue ver nos relatos obtidos em entrevistas com estes alunos, **como transforma a vida das pessoas e como ela mobiliza uma comunidade inteira, pois ela gera uma capacitação, ela gera empregos para aquela região e isso é bastante produtivo** (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul).*

*A rede e-Tec Brasil pretende formar aqueles **alunos que moram em cidades distantes dos IFs ou das instituições de ensino** e que não tem oportunidades de fazer um curso subsequente **porque trabalham durante o dia**, não tem como se deslocar até a sede do CAVG para realizar o curso. E ao formar a Rede e-Tec **quer trabalhar na sua comunidade aquelas questões que foram abordadas e em que ele foi capacitado ao longo do curso.** (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul)*

*Eu acho isso fundamental para o desenvolvimento da nossa região, até porque nós temos polos não só na nossa região, mas em outras regiões e a gente percebe quando visita os polos, quando conversa com os alunos ou mesmo quando vai nas formaturas, **a importância que estes cursos tem, porque de fato eles proporcionam a inclusão.** Pessoas que **não conseguem estudar por vários motivos em um curso presencial**, tem a oportunidade de estudar através de um curso a distância em um polo do IFSul. Inclusive municípios como Piratini, que é um município muito grande, territorialmente grande, onde a gente tem distritos que são muito afastados da sede onde a pessoa não consegue estudar se não for por intermédio de um curso a distância. Porque? Porque Piratini já é longe de Pelotas, sabemos que tem ônibus de Piratini para Pelotas todos os dias de estudantes, mas a pessoa teria que se deslocar do interior onde ela mora até Piratini para pegar um ônibus e vir estudar em Pelotas, então através do polo do IFSul em Piratini a pessoa lá do interior consegue estudar e **consegue fazer o curso que ela jamais conseguiria em outra modalidade de ensino**, então a importância é muito grande para o desenvolvimento e principalmente para a **inclusão social**. Até porque a gente percebe a **realização das pessoas** em conseguir ter esta formação em fazer e em ter o curso, mesmo que depois elas não trabalhem na área, **mas pelo simples fato de obterem a formação, de conseguirem realizar o sonho de estudar** (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)*

Sobre os objetivos do Governo Federal no fomento da modalidade de educação a distância como modalidade de ensino, a Coordenadora Geral da Rede e-Tec Brasil no IFSul observa como uma forma de descentralização da educação dos grandes centros, de democratização da oferta de um ensino público e gratuito, não obstante, salientou também que esta modalidade de ensino, tratando-se de análise quantitativa, atende um maior número de alunos com menor custo em comparação com o ensino presencial, o que colabora com a noção de aproximação da performatividade, por intermédio de busca de melhores índices quantitativos para atingir a eficiência de investimentos em políticas sociais. A mercantilização da educação também pode ser vista a partir do momento em que se observa expressões como “bater metas”. É importante salientar que a Coordenação Geral da Rede e-Tec Brasil no IFSul é a responsável pelo acompanhamento dos índices de matrículas e de evasão exigidos pelo programa.

*Eles enxergam a EaD também como esta possibilidade de levar esta educação de qualidade que tem nos Institutos Federais para os municípios mais distantes e principalmente o governo vê como uma **forma de diminuir os custos**, eles acham e é uma verdade, que eles conseguem trabalhar com **muito mais alunos com um custo bem menor que uma estrutura presencial**. Além disso eles acreditam também, que eles têm sempre as **metas para bater**, e qual a forma mais rápida que eles têm de bater as metas? É botando alunos EaD em uma grande quantidade para conseguir bater estas metas de **quantitativo de alunos**. (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul)*

A educação profissional na modalidade a distância não é percebida apenas como modalidade que atende aos requisitos de eficiência e eficácia do mercado de trabalho, pois foi bastante grifado pela Coordenação do curso Técnico em Administração, a noção das políticas públicas da educação que utilizam a modalidade a distância, como única forma possível para alguns sujeitos de estudar, de ter acesso a educação e de busca de realização pessoal, de formação de indivíduos onilaterais.

*Bom, o governo atual não está claro o que pretende em relação a isso, a gente não sabe porque não estava claro nem na proposta do candidato que atualmente é presidente da república e nem está claro no governo atual, mas pelo que a gente via nos governos anteriores **a proposta era a democratização do acesso ao ensino técnico**, particularmente em relação aos cursos técnicos da Rede e-Tec, a democratização do acesso a formação técnica, justamente **para possibilitar as pessoas de se inserirem no mercado de trabalho e também de possibilitar as pessoas essa chance de estudar, como eu disse não só para se inserirem no mercado de trabalho, mas para que a pessoa se sinta realizada como pessoa humana, como cidadão**, já que muitas pessoas tem o sonho de estudar, simplesmente por estudar, **então não é só uma questão voltada para o mundo do trabalho, mas também para formação humana**, porque embora sejam cursos técnicos eles também contribuem com relação a cidadania, com relação a **formação do indivíduo**, então eu penso que nos governos anteriores isto estava bem claro, a democratização do acesso ao ensino técnico e hoje isto está o tanto quanto nebuloso e a gente não conseguiu ainda definir qual vai ser o encaminhamento disso (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)*

Independentemente de tratar-se de uma política pública de acesso a educação profissionalizante de ensino técnico e tecnológico, percebe-se que mesmo que a ação Rede e-Tec Brasil busque dentro de um ideário neoliberal, formar mão de obra para o mercado de trabalho, visualiza-se que os atores que fazem a gestão e operacionalização desta política pública no IFSul possuem um entendimento que transcende a noção mercadológica da educação, aproximando-se de uma ação em prol da busca ou recuperação da cidadania:

Muito mais que capacitar e coloca-los no mercado de trabalho, faz uma valorização, a pessoa se sente mais valorizada porque ela volta a estudar, ela volta a aprender novas coisas, muitos deles criam microempresas através do que eles aprenderam, então muda o perfil, o estilo de vida que aqueles alunos vão ter quando eles entram no ensino profissionalizante na modalidade a distância (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul).

A gente consegue perceber claramente, porque acompanha o processo todo e acompanha as formaturas, e eu penso que as formaturas são momentos muito importantes, porque é o momento em que o aluno está coroadando vamos dizer assim, todo esforço que ele fez ao longo daquele processo. Então quando a gente vai numa formatura, a gente percebe a importância que o curso tem para a comunidade, a importância que o curso tem para o sujeito, para a pessoa, para a família do sujeito e para a comunidade, porque há toda uma mobilização em torno desta formatura, é um momento importante naquela comunidade. Temos polos em municípios bem afastados e municípios de difícil acesso, como por exemplo Herval, que é um município de difícil acesso, que está afastado, o acesso até lá é difícil, então quando a gente chega lá e é recebido em uma formatura ou mesmo vai visitar o polo, a gente vê a importância que o polo tem, que o curso tem para a comunidade como um todo e para aquelas pessoas que estão cursando, que estão fazendo o curso e para as famílias, todo um engajamento do município, da comunidade, da prefeitura, da secretaria da educação, das pessoas e das famílias naquele processo todo, então a gente percebe a importância que isto tem para o desenvolvimento local. Inclusive, volto a dizer, que é a única possibilidade que aquelas pessoas tem de terem como estudar em uma instituição de ensino público federal, que é reconhecida pela qualidade de ensino que oferece, então as pessoas frisam isso, a importância do polo que está localizado lá que dá o acesso a pessoa de estar matriculado em uma instituição como o IFSul. (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)

Isso posto, evidencia-se que o IFSul/CAVG, de certa forma, desvia-se de valores que legitimam e reproduzem o capitalismo. Mesmo que estejam sob a égide de uma dominação estrutural por meio de políticas públicas que exigem indicadores quantitativos para avaliação, os gestores da ação Rede e-Tec Brasil recontextualizaram esta ação por intermédio dos seus fluxos e processos de trabalhos, dando vozes a comunidade onde o curso é ofertado, e principalmente devido ao projeto pedagógico do curso, que é um curso de nível técnico, profissionalizante, mas que problematiza em seus processos pedagógicos o diálogo entre o fazer e a reflexão do fazer, oportunizando o acesso a educação para comunidades que não teriam este acesso se não fosse pela criação de extensões do IFSul através dos polos de educação a distância da Rede e-Tec Brasil.

5.2 PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA INICIATIVA REDE E-TEC BRASIL DO PRONATEC PELO IFSUL/CAVG

A ação Rede e-Tec Brasil é uma ação de uma política pública voltada para a educação, e as políticas educacionais no Brasil estão orientadas por documentos oficiais, tais como o PDE (Plano de desenvolvimento da Educação), o PNE (Plano Nacional de Educação), e o relatório intitulado “Prioridades e estratégias para a Educação” do Banco Mundial, que segundo modelo de avaliação de políticas educacionais de Ball e Bowe (1992; 1994) fariam parte do que ele denominam “política proposta”. Nesse sentido, é inegável a relação da formatação e planejamento dessas políticas com uma agenda neoliberal, que contempla os interesses do mercado, trazendo uma ideia de mercantilização da educação.

No entanto, a teorização de Ball e Bowe (1992; 1994) que tece sobre ciclo de políticas educacionais, nos abre uma janela de possibilidades, no sentido de que observa que toda política possui seu contexto de recontextualização, seu espaço de possibilidades a partir do olhar de quem implementa, que seria conforme os referidos autores, a “política em uso”. O contexto de recontextualização abre possibilidades para um universo novo, para que os profissionais no nível da prática façam a sua interpretação ativa sobre a política de fato, textos, normas, legislação que respalda e rege a política educacional.

Podemos observar como primeiro contato de recontextualização, a definição de quais cursos serão ofertados e porque são ofertados nos depoimentos da Coordenadora Geral e do Coordenador do Curso Técnico em Administração.

Na maioria das vezes a gente conversa com os municípios parceiros e estes municípios nos dão a demanda existente na região e em cima do catálogo de cursos que nós temos e que ofertamos na modalidade EAD, a partir disso a gente faz todo um reconhecimento do polo e da estrutura do polo para ver se ele tem condições de atender um curso da Rede e-Tec e caso ele tenha ele está apto a ofertar o mínimo de vagas que é 50 vagas por curso que é ofertado. Muitas vezes a demanda também pode partir nossa para os municípios, a gente abre para os municípios ou o processo inverso, os municípios nos procuram em busca dos cursos que já são oferecidos pela Rede e-Tec Brasil no IFSul. (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul).

Bom, é feito uma análise, nós temos uma parceria com a secretaria de educação, com os municípios, com as prefeituras e essas secretarias de educação elas fazem uma análise com relação as comunidades delas, é feito esta análise nos municípios, é feito um levantamento e este

levantamento se aponta quais são as necessidades de cada comunidade, a gente tem claro que uma oferta básica, são cursos já pré-determinados, disponíveis pelo DEAD, de acordo com o catálogo nacional de cursos de ead, então a gente oferta alguns dos cursos que estão previstos ali e a gente então faz a proposta para as prefeituras, e a prefeitura vê quais são os cursos que interessa para o município então é feita uma análise junto a comunidade. Por exemplo, na última vez que a gente fez isso a gente ofertou , colocou 6 possibilidades e algumas prefeituras determinaram por exemplo que não queriam o curso de contabilidade porque já tinha o curso de Contabilidade oferecido no município por escolas estaduais ou porque já está saturado, ou porque tem muita gente formada ou porque já houve outras ofertas do curso de Contabilidade, então preferiram o curso técnico de Administração, então inclusive ocorre um rodízio, por vez se oferece um curso e no outro ano, 2 anos depois se oferece um outro, é sempre feito uma análise na comunidade , as possibilidades do mercado em cada comunidade de acordo com a análise da prefeitura. (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)

Quanto ao planejamento da oferta dos cursos, observa-se nas falas dos entrevistados que o levantamento de demanda é realizado com base no interesse dos alunos, o que fortalece a ideia de que neste processo de recontextualização da ação rede e-Tec no IFSul os interesses de mercado não são objetivamente credenciados como forma de tomada de decisão para a oferta destes cursos, muito embora estes sujeitos possam mostrar interesse pelos cursos tendo em vista a questão da empregabilidade na região onde atuam, conforme segue.

*A primeira coisa que eles fazem é fazer um **levantamento de demanda aberto com questionário onde os alunos marcam lá seu interesse** em cursar o curso, então é assim que eles conseguem ver se tem demanda nesta região. [...] É o IFSul que delimita, no caso o CAVG, porque a gente observa que as vezes a procura cai porque naquela região já se esgotou tudo que podia, um exemplo disso é o curso de biocombustíveis que está desde 2009 sendo ofertado em Canguçu, e nesta última oferta que teve a **procura chegou a menos de 10 alunos** então a gente começa a observar que aquela região ali não tem mais o que atender, e precisa ser renovada as demandas de curso para renovar as ofertas. (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul).*

*é feito de forma sazonal, porque como eu disse a prefeitura pode escolher um curso em um ano e 2 anos depois resolver que aquele curso não serve mais para o município porque está saturado, ou **porque várias pessoas se formaram ou porque outra instituição começou a ofertar o curso**, a gente tem polos em EaD em municípios que tem técnicos estaduais, que tem cursos de administração, cursos de contabilidade, então para eles não há o interesse, mas em um ano seguinte e em outra oferta pode interessar, e já aconteceu isso de um ano ofertar e outro ano não em determinado polo. (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)*

No contexto de recontextualização ocorreram interpretações ativas de quem atua no contexto da prática das políticas educacionais que são consequências reais aos textos iniciais destas políticas. O local ao desenvolver a política educacional também passou por modificações subjetivas de atuação docente e objetivas que alteraram até mesmo aspectos como estrutura da instituição, modificações estas avaliadas como “ganhos”, conforme relato da Coordenação Geral da Rede e-Tec Brasil exposto a seguir

*Eu acompanhei o IFSul antes da ead e pós ead, o cavg era uma instituição que **não tinha a tecnologia ao seu dispor**, era raro de se encontrar computador, projetor, tudo que tinha a ver com tecnologia, com a chegada da ead, **houve uma transformação em relação a isso**, foi estruturado um campus inteiro para receber esta modalidade de ensino e foram realizadas capacitações com os docentes que iam ministrar as disciplinas dos cursos que seriam ofertados na modalidade a distância. Então, observados que houve de fato uma **mudança na prática docente** destes professores que começaram a trabalhar com educação a distância porque eles começaram a repensar suas aulas, repensar seus materiais produzidos, com base em tudo aquilo que a educação a distância tem de diferente. Em relação a ganhos para o IFSul eu acho que o **maior ganho é formar este cidadão** que é importantíssimo, além disso eu acho que ele faz com que a gente **reflita muito nas nossas ações docentes** aqui dentro, porque a gente começa a ver outras realidades, outros cenários e a partir disso a gente tem que pensar para que a gente consiga chegar lá com a mesma qualidade que a gente tem nos cursos presenciais. (Coordenadora Geral da Rede e-Tec Brasil do IFSul)*

Nesse sentido, Freire (2011) por meio da sua “Pedagogia da autonomia”, nos ajuda no repensar, no agir e no recontextualizar a prática docente como ocorreu no IFSul/CAVG por intermédio dos cursos ofertados pela política pública de educação na modalidade de educação a distância

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2011, p. 53).

Ao serem questionados quanto ao perfil de aluno que o IFSul buscava formar no Curso Técnico em Administração ofertado por meio da ação Rede e-Tec Brasil, os entrevistados salientaram a formação de cidadãos éticos, para além do conceito de empregabilidade e preparação para o mercado de trabalho.

eu acho que o perfil de trabalhador é formar um cidadão ético, engajado com toda a situação e que principalmente consiga aplicar todos aqueles conhecimentos que foram vistos nos cursos de administração na sua área

de trabalho. O que a gente vem observando é que cada vez mais pessoas procuram o curso técnico em administração e ai relatos de alunos que me passaram isso porque eles comparam muito o curso técnico do CAVG que é ofertado aqui com uma graduação, que as vezes são tratadas coisas mais profundas do que numa graduação e que isso para eles na profissão que eles já realizam ou vão realizar faz toda a diferença. (Coordenadora Geral Rede e-Tec Brasil no IFSul).

O curso pretende formar é destinado para todos os públicos, mas principalmente para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar e por vários motivos, porque são pessoas que já estão no mercado de trabalho e não conseguiriam estudar se não fosse um curso em ead, como eu disse, tem muitos municípios que tem a oferta, mas são cursos de ensino presencial, então aquelas pessoas que trabalham e que tem família, ou que até não moram na cidade, moram no interior do município, elas tem dificuldade de fazer um curso na modalidade presencial. Então a nossa ideia é então proporcionar para estas pessoas a oportunidade de estudar. Para todas, mas principalmente, para estas pessoas, com a ideia de formar não só profissionais para o mercado, mas formar cidadão, porque todos nosso cursos além das disciplinas técnicas que são próprias da área de atuação do futuro formado, elas também tem disciplinas que lidam com a questão da cidadania, da ética, compreensão da sociedade, da história, da filosofia, então, é uma formação bem ampla que a gente pretende oferecer, não só uma profissionalização, uma formação técnica, mas também uma formação humanística, para formar o cidadão que vai estar inserido no mundo do trabalho, mas não apenas um técnico, um profissional, mas um cidadão sobretudo. (Coordenador do Curso técnico em Administração, modalidade EaD do IFSul/CAVG)

É de suma importância pensar a educação para além do capital, e é nesta esperança que a prática docente semeia a ruptura, a janela para que os educadores construam uma educação libertadora, uma educação que almeja a transformação dos sujeitos, mesmo que ingenuamente, para além do capital. As lacunas de recontextualização também são retratadas na matriz curricular, neste caso, contemplando a formação humanística, do homem-social, buscando perfazer a consciência cidadã.

Independente do Curso Técnico em Administração atender de modo prescritivo e normativo a um catálogo nacional de curso técnicos e fazer parte de uma política de educação que atende uma agenda alinhada com agencias internacionais, os sujeitos recontextualizaram e ressignificaram este texto da política, através de um projeto político pedagógico que transcende esta prescrição que aliena, pensando em um processo de ensino e aprendizagem que altere os padrões de acesso social, as oportunidades e justiça social. Estes aspectos podem ser evidenciados no depoimento do Coordenador do Curso Técnico em Administração na modalidade a distância:

A nossa preocupação na elaboração do projeto político pedagógico do curso, na matriz curricular do curso, ele vem com uma estruturação básica, então o que se faz? A gente pesquisa outros cursos que existam em outras instituições em outro lugar para ter uma noção de como estes cursos estão estruturados, como é a matriz, suas disciplinas, as suas ementas das disciplinas, os conteúdos previstos, então é feita esta análise primeiramente, depois a equipe do DEAD, coordenação de curso, equipe pedagógica, essa equipe vai fazer uma discussão sobre o que nós queremos efetivamente, com base naquilo está previsto no catálogo e daquilo que a gente viu nas outras instituições. Sempre priorizando oferecermos uma formação que contemple a área técnica, a formação profissional, mas também que contemple uma formação humanística, do cidadão, então a ideia é essa é contemplar as duas coisas, porque a gente pensa que a gente não está simplesmente formando técnicos, a gente não está simplesmente formando profissionais, a gente precisa formar cidadãos que vai ser entre outras coisas um técnico, um profissional, então o PPC vai ser elaborado com esta perspectiva, dentro desta ideia de que é a função social do instituto, não apenas formar mão de obra, mas forma cidadão, eu friso muito esta questão porque hoje está muito sendo discutido. Porque a ideia do governo atual, parece ser, de fornecer única que exclusivamente uma mão de obra de formação técnica, que é uma ideia no meu ponto de vista totalmente ultrapassada, as políticas públicas devem no meu ponto de vista se preocupar com a formação do cidadão, porque a ideia de formar técnico para o mercado de trabalho, formar trabalhador é uma ideia das décadas de 40 e 60 que está totalmente ultrapassada em relação ao pensamento mais moderno da pedagogia e da formação profissional, hoje a ideia é de se formar um cidadão que entre outras coisas será um técnico e um profissional atuando no mercado de trabalho. Então o curso é elaborado pensando nisso, em proporcionar esta formação ampla, para que se forme alguém que seja capaz de estar presente no mercado de trabalho mas que seja capaz também de conviver em sociedade, de entender o mundo e de ler o mundo no qual ele está inserido. (Coordenador do Curso Técnico em Administração-modalidade EaD do IFSul/CAVG)

Recontextualizar é pensar a educação para além do capital, reconhecer que a educação é um ato político e que a política é um ato de educação, que educar não é somente transferir conhecimento, mas é por intermédio do conhecimento proporcionar consciência para estes sujeitos. Percebe-se que um outro ensino profissionalizante é possível ao observar o depoimento dos gestores da Rede e-Tec Brasil, e que dentro de uma política educacional estruturada existem espaços para este tipo de formação que germina a formação humana cidadã. A consciência dar-se-á pelo conhecimento que emancipa o sujeito pela reflexão acerca do mundo onde está inserido e em que contexto político, econômico e social ele está engendrado.

5.3 IMPACTOS DA AÇÃO REDE E-TEC BRASIL DO PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

A educação propicia impactos que alteram a realidade objetiva e subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, esta tese buscou analisar a efetividade de uma política educacional através do que pode significar uma política pública de educação para os sujeitos envolvidos. Considera-se impactos econômicos, quando os sujeitos após finalizarem o curso se estabelecem em postos de trabalho mais valorizados ou percebem aumento de ganhos financeiros devido aos conhecimentos adquiridos ao realizarem os cursos promovidos pela ação Rede e-Tec no IFSul/CAVG.

Os impactos podem ser econômicos e sociais, ou apenas sociais, quando perfazem o sentido de cidadania, de pertencimento, em uma sociedade que o saber é identitário e central a percepção de espaço de emancipação. Para análise dessa categoria, foi necessário o respaldo da teorização de Paulo Freire, principalmente na “segunda fase”¹¹ de suas obras, onde o referido autor se aproxima de pensadores e conceitos marxistas, fazendo uma reflexão acerca das relações de educação com dominação e consciência desta dominação por ideologia política. A dualidade educação e política perpassa toda a obra de Paulo Freire, principalmente em sua obra “Pedagogia do oprimido”.

Pedagogia do oprimido constitui um avanço na direção da formulação de uma pedagogia nutrida dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. Freire dizia que se os opressores fazem sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na própria luta por emancipar-se. Como se pode notar, a educação e a pedagogia, para Freire, sempre estiveram carregados de uma politicidade, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática constituíam atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista da cidadania negada (SCOGLUGIA, 2019, p. 15).

Dessa forma, Freire se aproxima dos pensamentos marxistas, em reflexões acerca dos conflitos entre as classes sociais e a representação disso no campo

¹¹ Alguns intérpretes de Freire sustentam que não há propriamente etapas ou fases no seu pensamento. Por isso Scocuglia coloca “primeira fase” entre aspas. Não há propriamente fases. De fato, há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (em Pedagogia do oprimido), com os “excluídos” (em Pedagogia da Autonomia). Seu ponto de vista foi sempre o mesmo. O que se poderia chamar de “fase” ou “etapa” do seu pensamento é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo (SCOGLUGIA, 2019, p. 10).

educacional, principalmente considerando a “politicidade do ato educativo”.(SCOGLUGIA, 2019, p. 58).

O confronto de Freire com as urgências do presente, neste trabalho é representado pelo crescente uso da modalidade de educação a distância e políticas públicas de educação que utilizam tal modalidade como forma de reduzir custos e profissionalizar os indivíduos para atender o mercado do trabalho e multiplicar mão de obra. Paulo Freire faleceu antes da modalidade de educação a distância se tornar instrumentalização de políticas públicas educacionais, mas sua teorização conversa plenamente com o que a esfera educacional vem vivenciando por intermédio das estruturas hegemônicas preponderantes das classes dominantes em prol do capitalismo. Nesse sentido, contrapõe-se que o impacto de uma política pública de acesso a educação atrelada a uma agenda política que fortalece as condições estruturais do capitalismo e reproduz a desigualdade, pode sim significar um mecanismo de enfrentamento e busca de cidadania dos indivíduos oprimidos pelo sistema interposto. Freitas; Ghiggi; Cavalcante (2011) expõem no capítulo “Fonte de possibilidades” do livro que reúne vários artigos que partilham as experiências em Paulo Freire esta noção de educação contra hegemônica, para uma nova hegemonia:

Torres desenvolve a afirmação baseado em reflexões que defendem que é fundamental realizar estudos sobre processos educacionais em Freire partindo de “dupla perspectiva”: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações sociais de produção – e usando a lente das classes subordinadas – educação como forma de construir uma nova hegemonia”. Para Torres, a importância da educação está na reconstrução “da cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular (FREITAS; GHIGGI; CAVALCANTE, 2011, p. 14).

O engajamento dos indivíduos em cursos profissionalizantes de uma política educacional que reproduz as condições mercadológicas, de oferta e demanda, e objetivam a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho para atender a reprodução do capital, pode ressignificar para estes indivíduos um processo de libertação, mesmo sem negar a condição estrutural que os molda no conjunto da sociedade. O fato de deter o conhecimento e um diploma ao final do processo de formação e sentir-se parte da sociedade, pode formatar o exercício de uma formação crítica cidadã contra hegemônica, de estabelecer a educação como forma de perfazer a cidadania.

Pode-se perceber nas falas dos entrevistados que os motivos de engajarem-se nos cursos profissionalizantes de nível técnico na modalidade a distância oferecidos pela Rede e-Tec Brasil estão delimitados por questões de empregabilidade e de se sentir partícipe de uma sociedade em que diplomas condicionam as estruturas de poder ou até mesmo de esperança de um futuro mais digno.

*Porque eu quero ter um **emprego melhor**. Eu acabei ele e quero ter um emprego melhor. **Eu queria conhecimento e ter um diploma** do curso técnico. Porque, eu não tinha nada até então. Eu não tinha acesso a outros cursos porque eram pagos e eu não tinha condições. Se fosse para eu pagar eu não tinha feito nenhum (Aluna 1).*

Não obstante, a qualificação pela educação também está arraigada a noção de “crescer” dentro e fora da empresa, como percebe-se nos depoimentos a seguir.

*O meu objetivo **era qualificação**. Eu já possuo curso técnico. Já possuía o ensino superior em andamento. Então, eu queria **mais uma qualificação**. Como hoje eu trabalho na área muito administrativa eu estou sempre fazendo alguns cursos. Desde carteira de habilitação até curso de qualificação. Eu estou sempre **buscando algum curso para poder crescer dentro da empresa e tudo mais**. Então, esse curso para mim foi isso aí. Foi uma **oportunidade de me qualificar mais** ainda em uma área nova que eu já estava começando a trabalhar. Então, o curso acabou casando bem com isso aí (Aluno 4).*

*Para ter mais um **grau de escolaridade** e para tentar uma **posição melhor, um cargo melhor**. Porque todo mundo diz que a gente tem que estudar. Para ter **um salário melhor, um cargo melhor** e esse era o meu objetivo. Melhorar a escolaridade e ter a possibilidade de uma subida de cargo (Aluna 7).*

***Mudar de emprego**. De repente, conseguir **uma coisa melhor**. Porque ganha um pouquinho melhor, uma coisa diferente. **Novos conhecimentos e um melhor posto de trabalho**. Estudar com horário mais flexível (Aluno 3).*

A incerteza desses sujeitos no que tange aos efeitos desta política educacional no aspecto socioeconômico são expressas em suas falas, e essa incerteza representa uma situação concreta de opressão, onde o oprimido tem plena consciência que é difícil resistir ao sistema opressor com “o estudo”, e “sem estudo ainda piorou”. A busca pelo conhecimento nasce a luz de uma forma de resistência destes sujeitos, mesmo conscientes de que o sistema é contra eles. Seria como uma adaptação de forma autônoma destes sujeitos para a busca do conhecimento para a vida pessoal e profissional, de se sentirem aptos para atuar no mundo do trabalho, buscando superar as barreiras imposta por um sistema opressor.

Ah, em voltar para o mercado, porque hoje em dia a gente já com estudo é difícil e sem estudo ainda piorou. Ah, eu até me esqueci eu também fiz nesse intervalo de nove anos e foi aonde eu parei, eu estava fazendo ciências contábeis e aí eu tranquei porque não era o que eu gostava (Aluno 5).

Eu fiz o curso com o objetivo de crescer onde eu trabalho. De me expandir mais, na verdade eu fiz o curso e vou me juntar com a minha amiga e vamos botar um escritório. De repente, uma consultoria alguma coisa assim. Mas, eu fui vendo que era totalmente diferente de como eu pensava (Aluno 2).

*Eu tive muitos aprendizados. Tu acha como qualquer outro curso, chega lá planejando uma coisa e é outra diferente. E o administração é uma coisa que eu gosto e que eu me identifiquei bastante. Enquanto uns colegas eu tenho dificuldade em tal coisa e era tão simples. Eu não sei se é porque eu gostava, que me facilitou bastante. Até estava falando com as gurias de um ano para cá antes de me formar eu comecei a enviar currículo para estágio, alguma coisa e nunca fui chamada. **Pensei, tá eu vou me formar e vai surgir alguma coisa e aí não.** Tem meses que a gente recebeu o certificado. Mas, eu achei que ia ser mais fácil porque como tem muita procura de auxiliar eles pedem experiência e as minhas experiências não contam mais são antigas e então isso, às vezes, me desanima. Mas, eu não quero deixar a bola cair. Uma hora vai dar, se não vai ser agora, uma hora vai dar (Aluno 6).*

A situação concreta de opressão e os oprimidos é trazida por Paulo Freire (2005, p.54 e 55) quando ele observa que estes tipos de “atitudes fatalistas” dariam a impressão, em “análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Pensar que os sujeitos se engajaram nos cursos buscando atender o mercado de trabalho e visando a empregabilidade não é pensar estes sujeitos como sujeitos dóceis, mas sim pensar estes sujeitos com “consciência para si”. O conhecimento gerado pelos processos de recontextualização da política pública no IFSul/CAVG podem ser vistos como semente de transformação para além do destino já traçado pelo superestruturas do capitalismo. Seria o que Demo (1994) observa em toda sua obra “Política Social, educação e cidadania”, sobre tentativa de mudanças sociais, utilizando-se de mecanismos do próprio sistema opressor. O conhecimento como aspecto libertador, gerado por meio do mecanismo que o próprio sistema oferece: as políticas educacionais que atendem a uma agenda neoliberal, opera neste caso enquanto pedagogia propulsora da consciência, mesmo que chegue a ser ingênua, é o caminho para a consciência crítica e posteriormente a consciência de classe.

Se retomarmos os fios condutores do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, certamente destacaremos suas preocupações em torno do ato/processo de conhecer com núcleos principais. O binômio conhecimento-

consciência destaca-se: nasce no conhecimento/ consciência ingênua, caminha para de conhecimento/consciência crítica para conhecimento/consciência de classe. (SCOGLUGIA, 2019, p. 176)

Dessa forma, a processo de ensino e aprendizagem enfrenta a realidade opressora à medida que possibilita lacunas de um processo lento de mobilização, de resistências, em prol de uma libertação, mesmo com processos de subjetivação da classe opressora introjetados nos oprimidos.

É a dualidade, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo (FREIRE, 2005, p.54).

Paulo Freire também nos convida a refletir sobre qualquer forma de educação como forma que oportuniza condições de igualdade e respeito as diferenças (FREITAS; GHIGGI ; CAVALCANTE, 2011). Se analisarmos a Rede e-Tec sob a ótica do modelo lógico objetivo, esta política pública objetiva desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade a distância ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país, e seria necessário verificar a quantidade de matrículas e locais onde são ofertados os cursos para evidenciar a eficácia da mesma, mas não conseguiríamos evidenciar o que significou para estes alunos a experiência pedagógica que cria comportamentos de liberdade e autonomia. Dados quantitativos mercantilizam a educação como um processo massificado, impõem a ela critérios de mercado e a distanciam da observação das individualidades inerentes ao processo de ensino aprendizagem, ignorando a “gramática da vida” que Paulo Freire preza tanto no ambiente educacional, conforme observa Freitas; Ghiggi; Cavalcante (2001):

Freire trabalha para que a gramática da vida faça parte da cultura escolar. Trabalha pela superação do individualismo solitário e narcísico e do critério do mercado, que objetivam organizar a vida, fragilizando, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as por fracassos e descontextualizando-as de suas histórias e conjunturas. Trabalha pela lógica emancipatória, na qual a reinvenção da vida é condição principal à liberdade (FREITAS; GHIGGI; CAVALCANTE, 2011, p. 22).

O indivíduo que ao final de um curso profissionalizante, mesmo que não observe ganhos econômicos, pode sim passar por um processo de autonomia, construído coletivamente a partir do momento em que decidiu buscar novos conhecimentos que possam significar a germinação de um processo emancipatório. Aliás, se o foco for verificar se estes indivíduos perceberam ganhos econômicos, estaremos aqui de certa forma responsabilizando-os por seus fracassos e descontextualizando-os de suas trajetórias imbricadas na opressão de um sistema individualista. O processo de emancipação dá-se inicialmente pela compreensão de que a educação pode modificar as trajetórias de vida dos sujeitos. É como se o motor propulsor da busca de cursos profissionalizantes fosse a inserção e/ou melhor colocação no mercado de trabalho, mas que o saldo desta busca transcendesse estes aspectos e resultasse na estimulação da problematização de suas trajetórias em busca de sua palavra, de sua voz, plantando a semente da contra-alienação através do conhecimento-consciência, está é a pedagogia do oprimido teorizada por Freire (2005):

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a toma-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005, p. 22).

Os oprimidos tem a opção de se manterem oprimidos e inertes ou buscarem alternativas a estas prescrições socioeconômicas mantidas pela superestrutura do capitalismo. Dentre as prescrições socioeconômicas impostas a estes sujeitos estão o fato de que trabalham para seu sustento desde cedo, cuidam de suas casas e filhos, desempenham atividades domésticas e dentro deste contexto a modalidade de ensino à distancia aparece como forma possível de estudar, de perfazer sua cidadania por meio do acesso à educação, de resistir as suas realidades objetivas e subjetivas, de busca de autonomia, de transformação de suas trajetórias, mesmo que de forma ainda ingênua. Para Scoglugia (2019, p.62) “a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação”. É importante grifar que o fato de reconhecer suas limitações de espaço e tempo e mesmo assim buscar

o conhecimento, o diploma, o estudo, não significa exatamente que o sujeito possui um reconhecimento crítico da situação opressora, mas a busca pela transformação de suas realidades objetivas e subjetivas por intermédio da modalidade de educação a distância pode significar a consciência de que são “seres inconclusos”, condição indispensável ao movimento de busca, de resistência ao que oprime (Freire, 2005, p. 36).

Quando questionados sobre como eles percebem a oferta de cursos profissionalizantes na modalidade EaD, os depoimentos demonstram que se não fosse com a modalidade de educação a distância, os sujeitos não teriam acesso a educação, não teriam como cursar os cursos profissionalizantes, devido a formatação de vida que os mesmos possuem. O fato de que não tiveram oportunidades de conceber um período de suas vidas dedicados somente para a busca do conhecimento técnico e profissional, os levou a responsabilidades de buscar o sustento de suas famílias, filhos e estruturas pessoais concomitantemente a busca por melhores condições de vida através de cursos profissionalizantes na modalidade a distância.

*É muito bom. Mas, eu acredito que **seja muito melhor para as pessoas que tem filhos. Que não podem ou que trabalham e não podem ter aquele momento, o tempo é curtíssimo.** Porque um dia, porque aqui a gente não precisava ir todos os dias, era só aquele momento da prova. Então aquele um dia você sabia que podia tirar aquele um dia do mês, ou a cada quinze dias para fazer a prova. Mas, para o adolescente eles não enxergam isso. Tanto que quando a gente começou eram cinquenta. Tirando a oportunidade de mais gente que queria fazer e já não podia mais se inscrever. Mas, tinham pessoas que com trabalho ou em função de casa também acabaram desistindo por causa da dificuldade em algumas matérias também. Mas, é muito importante, **facilita muita a vida.** Porque só para tu ter que se deslocar ou voltar muito tarde para Pelotas ou Capão do Leão que os horários de ônibus também são bem ruins é um ponto muito positivo (Aluno 7).*

*Ah, eu acho uma **baita oportunidade.** Porque eu mesmo **não ia ter como fazer presencial de jeito nenhum.** Porque a minha vida é corrida. Presencial de jeito nenhum. Se já com eles já fica difícil (entrevistada se refere a possuir cursos). Imagina sem eles. Eu sempre gosto de fazer cursos, agora mesmo a minha área eu mudei total. Agora estou fazendo de manicure. Eu pensei se não der de um lado vai dar de outro. Sabe assim, **sempre correndo atrás** (Aluno 2).*

*[...] como eu já disse é porque as pessoas não precisam pagar. **A distância é muito melhor do que trabalhar o dia todo.** Solta as vezes tarde da noite e não ia ter condições de frequentar uma escola todos os dias e a distância é melhor. A gente **pode estudar em casa** e não precisa ter o compromisso de tal horário ter que estar lá na escola. Para mim foi bem importante. Porque se fosse um **curso que tivesse que ir todos os dias no polo eu***

não ia conseguir fazer. Por causa que eu trabalho, tenho filho, essa coisa toda. Então, a distância é bom porque a gente estudava em casa. Tinha sempre ali os professores para nos ajudar e aí foi bem gratificante (Aluno 3).

*Porque na época a minha irmã estudava lá. E aí eu queria muito a voltar estudar. Porque na verdade já era para eu ter terminado o curso e aí eu estava no João XXIII e no ano que eu ia me formar eu ganhei a minha filha. E aí mãe de primeira viagem e eu fiquei com medo., aquela função toda de não conseguir conciliar as duas coisas. Então, eu parei de estudar, mas, eu sempre quis terminar o técnico em administração, mas aí eu tinha que fazer pública né. **Pagar nem pensar eu não tinha condições de fazer presencial também** (Aluno 6).*

Em todas as falas dos entrevistados a modalidade de educação a distancia aparece como resistência a opressão social que cria barreiras de acesso a educação, uma pedagogia do oprimido, uma prática educativa possível para a humanização, conforme discorre Scoglúgia (2019):

As reflexões de Paulo Freire não são sobre a pedagogia em geral, mas, segundo ele, sobre “alguns aspectos” de uma pedagogia “do oprimido”. Destaca-se a compreensão sobre o “oprimido”, como categoria política, assim como sobre uma prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses “de classe” numa situação de opressão social e política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Registremos: a mudança no discurso, de “liberdade” para “libertação”, não é só semântica, mas, sim, política. Enquanto a “liberdade” era “individual, mental, personal”, a “libertação” significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Também não pode haver “humanização do homem” (hominização) nos totalitarismos - sejam eles quais forem -, inclusive os do “socialismo real” (SCOGLUGIA, 2019, p. 60).

Dessa forma, para que o sujeito inicie a desvelar o mundo que o oprime, ele necessita resistir de alguma forma, e o engajamento nos cursos profissionalizantes na modalidade EaD conota uma lacuna de libertação, de consciência possível para estes sujeitos. Nesse sentido, a “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire também nos proporciona um diálogo, a medida que, os entrevistados ao serem questionados sobre os impactos da política pública educacional em suas vidas, seus depoimentos demonstram a existência da consciência da educação enquanto luta para “realização pessoal”, “construção de trajetória”, convívio social com sujeitos imbricados sob a mesma ética do mercado e oprimidos por determinismos do sistema capitalista, reflexões críticas acerca do que foi experienciado durante o curso e ampliação da rede de relacionamentos sociais com seus semelhantes,

demonstram uma relação dialética entre os aspectos que os condicionam e a sua liberdade da realidade opressora, mesmo que de forma ingênua, conforme segue:

*A minha **realização pessoal por ter um diploma**, agora recém que eu sai deixando os currículos nesta área. Então, não tem impacto ainda. Mas, estou esperando muito ter. **Quero muito construir uma trajetória**. Obtive muito conhecimento em tudo. Tanto na disciplina como no trabalho em grupo, **socialmente**, convivência com os colegas nos encontros de trabalho. Organização pessoal com o trabalho com a vida, com filho, com tudo. Administração de tempo (Aluna 1).*

*Olha, sim, é muito produtivo. É muito produtivo, né. Na minha situação como eu trabalho na área administrativa **agregou muito valor**. Valor e conhecimento também. Então, eu acredito que sim **impacta de forma muito positiva te dar uma qualificação** e a oportunidade de fazer um curso a distância um curso federal. Talvez por ter feito o curso, mas o curso me permitiu subir de nível dentro da empresa (Aluno 4).*

*Abri os olhos para outras amizades, outra cultura daquelas pessoas que eram meus colegas. Tu começa a estudar um assunto e tu começa a ver que naquele local de trabalho não agem como tu estas estudando. Ficam faltando várias coisas e tu começa a ver que **tu não está mais para aquilo dali, não te cabe mais. Tu quer expandir, mas naquele lugar não tem espaço para expandir**. Aprendi a lidar com pessoas bem diferentes. Porque a maior parte agora da finalização do curso a gente não sabia, tcc (trabalho de conclusão de curso), a gente nunca passou por nada deste tipo e eu acabei tendo que buscar fora. Porque era em grupo também e pedi ajuda para outras pessoas. Porque as demais também não sabiam. Uma disse que sabia e acabou fazendo tudo errado e a gente aprender a lidar com certas coisas e não poder falar certas coisas. Porque pode ofender também. Mas, do profissional, foi mais a **abertura da visão profissional de começar a enxergar que as coisas podem ser melhor e que aquele ambiente não melhora**. Porque não aceitam opiniões e quando tu está estudando **tua mente vai avaliando**. Ai começando a pensar ou criar coisas e este lugar não aceitava. Ainda não obtive nenhum ganho financeiro, porque eu não fui procurar trabalho, né. Que a gente terminou o ano passado e o ano passado que eu sai do serviço. Mas, eu ainda não procurei nada na área. Em função também da minha filha (Aluna 7).*

*Hoje graças ao curso em administração eu faço um estágio na prefeitura de Capão do Leão em administração. Porque depois que eu me formei no **técnico eu me inscrevi na faculdade mesmo em administração e continuei estudando**. Ai eu gostei assim, porque a gente depois que casa e tem filho fica **muito limitada a casa, família**, tu nem conhecer, sair, conhecer outras pessoas e graças ao curso eu reencontrei pessoas que eu já conhecia de antes, umas colegas minhas que eu já conhecia. Eu reencontrei e vi que realmente era essa área que eu queria, a área da administração que eu gosto. Porque a área da administração tem várias áreas, principalmente, a parte de RH e eu gosto desta parte, **aprendi bastante coisa que a gente tem direito e não sabe. Se a gente não estuda a gente não fica sabendo**. Também estou ganhando mais (Aluna 5).*

*Muito conhecimento. Conhecimento que foi o básico, claro que eu já sabia um pouco. Mas, **muitas coisas que eu não sabia aprendi no curso** mesmo até por ser a distância eu tinha que me dedicar mais, porque não tinha o professor disponível naquela hora, naquela matéria, naquela hora que eu precisava. Mas, eu tinha todo o recurso para ir atrás do que eu*

*queria saber. O conhecimento traz muitas coisas. Não sei te identificar uma só. Ai sei lá **até para a vida da gente como administrar a vida da gente, no trabalho, em casa isso tudo altera** (Aluno 6).*

Os sujeitos ao ingressarem e concluírem o curso técnico em Administração oferecido pela ação Rede e-Tec Brasil ressignificaram suas trajetórias, modificaram suas realidades subjetivas. Não obstante, que a iniciativa de ingresso tenha sido por questões de empregabilidade e inserção no mundo do trabalho, estes alunos se assumem inquietos perante a predestinação do capitalismo que oprime e insere a lógica nos oprimidos de “deixa assim”, “sempre foi assim”, “de que vai adiantar?”.

O sistema opressor atua como que suas trajetórias fossem determinismos prescritos, como pré-estabelecidas. Nesse sentido, corroborando com a teorização de Paulo Freire, os relatos demonstram uma **ruptura que transcende** a ideia de que estes sujeitos são dóceis e manipuláveis pela superestrutura do capitalismo e o modo de produção capitalista que os condiciona, ela vai além, ela traz uma ruptura de significação destes indivíduos enquanto mão-de-obra na sociedade. Esta política educacional para estes indivíduos operou como uma janela possível, a possibilidade do novo, por intermédio da dialética política e educação na conquista social e perfazendo o sentido de cidadania.

Ante o exposto, podemos perceber a significação desta política na trajetória destes sujeitos, na vida deles e de seu entorno nos relatos obtidos quando questionados sobre os ganhos obtidos por eles enquanto alunos de cursos profissionalizantes oferecidos pela Rede e-Tec Brasil, conforme segue

*Eu o tipo de ganho para mim... Nossa, para mim é uma **realização pessoal**. Eu **tenho meu diploma**, eu tenho um curso técnico que eu não teria. **Eu tenho conhecimento** coisas que eu nunca mais vou esquecer de tanto que eu tive que estudar. **Eu tenho orgulho de dizer para o meu filho que eu tenho um diploma**, que eu tenho um curso técnico. **Realização pessoal acima de tudo**, eu acho. Eu me sinto **melhor como pessoa**, ainda não ganhei economicamente. Mas, vou ganhar com certeza. To buscando isso. Eu sinto satisfação por ter tido a oportunidade de **participar de conseguir** e vou fazer todos os outros que eu puder (Aluno 1).*

*É, lado profissional como eu falei dentro da empresa eu **consegui crescer dentro da área administrativa, ganho pessoal muito conhecimento** né? Várias situações dos exercícios no sistema, alguns debates que a gente fez nos polos quando a gente tinha uma visita ou coisa assim. Então eu acho que tem bastante ganho do lado profissional, né. Mais experiência, mais conhecimento, e do **lado pessoal também porque aquele conhecimento acaba servindo pra minha vida hoje** ne, conseguir administrar tempo, conseguir administrar recursos, ne. Então, algumas coisas a gente não utiliza só no lado profissional, a **gente trás pro lado pessoal também** (Aluno 4).*

Muda, parece que a **gente tem uma força maior**, como, um exemplo bobo: mas, como se eu fosse o prefeito da cidade, algo deste tipo, como se eu **tivesse um poder a mais** (Aluno 7).

Ah, significou em ter um curso técnico que eu não tinha. Eu tinha só o ensino médio. E quem sabe mais adiante eu vou fazer uma faculdade. Não sei ainda se eu vou fazer, mas quem sabe. Como eu vou te dizer. **Antes, eu não tinha muito conhecimento das coisas** do que era um curso administrativo, não tinha muito conhecimento com contas. Se fosse atuar no mercado de trabalho não ia saber o que fazer. Mas, agora **tenho uma base do que tem que fazer**. Antes de eu começar a fazer um curso técnico eu tinha vários objetivos, eu ficava pensando como eu poderia ter um serviço melhor, tendo apenas o ensino médio, mas aí foi passando o tempo e fiquei sabendo deste curso técnico que iria ter aqui no polo do capão do leão, achei bem legal, porque é perto da minha casa, é a distância, e aí resolvi me inscrever. Me inscrevi, fiz o curso, no início achei bem difícil, certas matérias que eram muito difíceis, no início me deu muita vontade de desistir mas aí com **o incentivo dos meus colegas** fomos fazendo trabalhos em grupo, fomos nos ajudando e aí no final já ficou mais fácil. E agora com o curso concluído eu **me sinto mais experiente, tipo mais capacitada para atuar em um novo emprego**. É mais fácil de conseguir um emprego, creio eu assim, tendo já um técnico (Aluno 3).

Ah, eu acho que **significou bastante**. Bastante mesmo porque se não fosse esses cursos a distância acho que a gente até por ser mais velha fica difícil para ir para uma sala de aula. **Aí tu imagina o significado que tem na vida de uma pessoa mais velha. De ser formada, de ter uma formação**. E na formatura...**aí não tem nem o que falar foi muito bom... (silêncio e a aluna se emocionou)** todo mundo da família foi. Não tem nem...(emoção) Ter um diploma **é uma conquista**, ter conseguido me formar. Passar uma **história na minha cabeça**...porque como eu te disse é bem difícil (Aluna 5).

A união. Porque, muitas vezes, eu chegava não aguento mais **vou desistir e elas motivam a gente**. E eu vi até com os próprios tutores, acho que é tutor que fica ali, os professores que estavam presenciais com a gente também motivam a gente muito assim. Tanto que eu passei assim, por uma gestação bem complicada de risco e fiquei hospitalizada e sempre me ajudando, o pessoal tudo me ajudando. Então, quanto a isso **o crescimento foi muito bom** (Aluna 2).

Scoglugia (2019) em sua obra sobre a “História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas”, ao tratar do antideterminismo e da pós-modernidade em Paulo Freire, nos grifa que educar é um ato político, e que a educação é decisiva para a mudança das trajetórias e humanização dos sujeitos em detrimento de determinismo impostos pela estruturas estruturantes do capitalismo. Humanizar-se significa também interagir com os seus, compartilhar de diálogos solidários em busca do conhecimento.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano- social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na

busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças. Nova racionalidade que revogue o papel prioritário do econômico e recoloca as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas, no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas. (SCOGLUGIA, 2019, página 181)

A política educacional representada em nível local pelo Curso Técnico em Administração do IFSul/CAVG foi recontextualizada, conforme teoriza Ball e Bowe (1992), pois criou seu espaço de possibilidades para o conhecimento-consciência, mesmo que ingênuo, engendrou significações nestes sujeitos. O contexto de recontextualização situou o perfazer da cidadania através da educação como prioritário ao viés econômico e mercadológico, independentemente da existência deste último. Isto posto, evidenciou-se por meio deste objeto de estudo que uma educação profissional para além da tecnocracia, para além da formação de indivíduos acríticos, é possível, independente da modalidade de educação.

5.4 UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta tese objetivou analisar a ação Rede e-tec Brasil no CAVG/IFSUL, mais especificamente no curso técnico em Administração, quanto a sua efetividade enquanto política pública, e para isto foi necessário criar critérios e subsídios necessários para a consolidação de uma análise subjetiva de uma política pública educacional inserida em um contexto de análises quantitativas, de modelos lógicos objetivos de avaliação, mensurados e avaliados por análises normativas de eficiência e eficácia. Não obstante, também configura um aspecto importante para esta tese, a oferta do ensino profissionalizante na modalidade de educação a distância, que problematiza ainda mais a formação destes sujeitos, isto porque a educação a distância ainda está muito arraigada com avaliações quantitativas e objetivas por ser uma modalidade de baixo custo que corrobora com as diretrizes de mercantilização dos processos educativos em nosso país. Neste sentido, a teorização de Paulo Freire sobre a “Pedagogia do Oprimido” e a “Pedagogia da Autonomia” nos fornece o suporte para esta análise imbricada em uma análise de como uma política educacional pode ser recontextualizada pelos indivíduos da instituição que oferta os cursos pactuados através desta política pública e o que

significou para os sujeitos que se engajaram nesta política de acesso e democratização da educação.

Isso posto, no âmbito deste trabalho é importante problematizar acerca do deslocamento do termo politecnia com foco no indivíduo preparado para o mercado do trabalho produtivo, para o foco no indivíduo onilateral, preparado para ser um cidadão que irá atuar dentre outras coisas, no mercado de trabalho. Independentemente do ensino profissional e tecnológico e o desenvolvimento do mesmo no Brasil, historicamente e politicamente, estarem relacionados com as necessidades mercadológicas de fragmentação do trabalho, de separação do planejamento e execução das atividades, com foco no desenvolvimento de indivíduos que executam e não refletem acerca desta execução, é possível pensar em uma educação que transcende estes aspectos. A Rede e-Tec Brasil através do seu contexto de recontextualização trouxe um novo contexto de ação político-pedagógica mesmo que não planejada por quem formatou a ação desta política pública educacional. Esse processo permitiu desalinhar o seu caráter tecnocrático em que foi gestado a ação desta política pública de educação.

De fato, observa-se uma dinâmica entre política e educação e a educação e o trabalho, onde a política trilha caminhos para atender os interesses mercadológicos, obedecendo a lógica neoliberal, e a educação é formatada por meio das políticas direcionadas a ela pensando no atendimento ao mercado através da preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Isto posto, salienta-se que o acesso a educação que é um direito de todo cidadão é obscurecido pelo direito de acesso ao mercado de trabalho, o que nada tem a ver com a formação cidadã que propicia a voz para estes sujeitos em direção ao conhecimento consciência.

A perspectiva Freireana que é referência para a discussão de que uma outra educação é possível, mesmo estando imbricada em tempo histórico e político em que ainda não se discutia a educação tecnológica é pertinente e nos fornece subsídios para a compreensão da educação profissional. A construção de Paulo Freire ocorreu no Brasil em um momento político de denúncia ao processo de analfabetismo, de uma política que não havia incentivo e ações que propiciassem a alfabetização para população pobre. Independentemente de denunciar o analfabetismo, Paulo Freire nos dá suporte para a defesa do direito a educação e para o pensar em uma educação profissional que não apenas prepare indivíduos para solucionar tecnicamente e racionalmente problemas de ordem técnica, mas

uma educação profissional que liberta, que forme cidadãos por meio do diálogo entre a construção de sujeitos técnicos, mas também de sujeitos humanos, perfazendo a cidadania.

De certa forma, a formação profissional tecnocrata prescrita por um momento histórico e político também é uma forma de analfabetismo, o que podemos chamar de analfabetismo social, de vincular o acesso ao mercado de trabalho como acesso à educação, e esta tese defende e problematiza que uma educação profissional para além deste analfabetismo é possível. A formação profissional, que prepara tecnicamente os indivíduos, pode ser vista como uma forma de pedagogia opressora a estes sujeitos oprimidos pelas estruturas e modo de produção capitalista, o que justifica a necessidade deste tipo de formação que desumaniza.

Paulo Freire (2005) teoriza de forma mais ampla e justifica o porquê da pedagogia do oprimido explicando este processo que ele chama de “humanização” e desumanização”

Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p. 32)

A desumanização mesmo que perpassando historicamente o analfabetismo e por hora o ensino profissional enquanto educação que miopiza, não é um processo dado, um destino concreto e prescrito, ela configura o que Freire (2005) chama de “vocação negada” (p. 32). Contextualizando, a educação profissional que negligencia a formação os aspectos humanos e sociais é uma “vocação negada”, na injustiça, na opressão, na exploração, na violência de quem oprime. E esta vocação negada, é afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada. A vocação negada é um fato concreto no contexto histórico do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, mas a humanização é uma janela de possibilidade para a superação destas realidades impostas objetivamente e subjetivamente. Somos todos seres inconclusos e a

consciência disso, desta gama de oportunidades, confere a possibilidade da autonomia destes sujeitos.

A educação como um processo político também é ideológico, pois o discurso neoliberal presente no texto de muitas políticas públicas vem como uma peça que encaixa perfeitamente no desenvolvimento da noção de que os sujeitos já estão com o destino pré determinado pelo discurso neoliberal, da ética de mercado que prepara sujeitos para o mercado de trabalho e não para a formação onilateral.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela. (FREIRE, 2011, p. 123)

De certa forma, funciona como uma engrenagem, em que o capitalismo através de suas estruturas movimenta tudo e os indivíduos são engendrados a uma autoresponsabilização por sua formação tecnocrata e em caso de não se colocarem neste mercado de trabalho, a responsabilidade paira sob estes sujeitos que não são empregáveis sob a luz e a ética de mercado. A denúncia e a luta são para que os educadores também não legitimem este discurso e reflitam acerca de que uma outra educação profissional é possível. Nesse sentido Freire (2011) em *Pedagogia da Autonomia* observa estas questões

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz as vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não se poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detem o poder (FREIRE, 2011, p. 123).

A educação não pode reproduzir esta lógica, como se ela fosse incorrigível. A discussão aqui não é sobre corrigir das determinações estruturais do capitalismo que nos acometem de forma global, mas sim por intermédio do campo de recontextualização possível da educação, mais especificamente da educação profissional, que está entranhada nestas determinações, fazemos uma educação como prática transformadora, nem que seja na germinação de criticidade dos sujeitos em “ser para si” e não “o ser menos” (FREIRE, 2005, p.32).

A lógica capitalista por assim configurar, uma lógica, encaminha estas questões de ensino profissional e empregabilidade para a desconfiguração de um conflito entre sistema opressor e o oprimido. O que almeja-se é o pensar educação para além dos imperativos estruturais. Se não é possível uma transformação, nem que gradual desta lógica, inclusive impressa nas políticas educacionais, a estratégia é a de que com estas ações conscientes iniciemos uma transformação social qualitativa, através de docentes que saibam que **“ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2011, p.76).**

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2011, p. 76).

Contudo, o sistema estruturante não pode culpar e responsabilizar os indivíduos pelos seus efeitos opressores degradantes e como resultado reproduzir ainda mais as suas estruturas excludentes. Esta responsabilização borra o sentido de conflito social, e deslegitima um processo de luta, mesmo que inicialmente inconsciente destes sujeitos, em buscar o conhecimento e ingressar em cursos profissionalizantes.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p.34)

Freire (2005) em pedagogia do oprimido problematiza que o grande problema deste processo de luta, “como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação” (p. 34) e responde que isso somente é possível quando os sujeitos se descobrem “hospedeiros”.

Analisando o papel da educação a distância para a formação pretendida e proporcionada aos trabalhadores, percebeu-se que a modalidade em si aparece como resistência a uma opressão social que cria barreiras de acesso à educação. De fato, os sujeitos deste estudo, são na maioria mulheres, donas de casa, que não

despendem tempo para o estudar exclusivamente, que precisam ficar com os filhos em horário comercial e que por estes fatos estão a margem do mundo do trabalho. Grande parte dos sujeitos não conseguiriam estudar, caso não se tratasse de um ensino público e gratuito e caso a modalidade de ensino fosse a presencial. A modalidade a distância, mediada pelo uso de tecnologias da informação, também configura como forma de inserção destes sujeitos nestes processos que são urgências do presente. É explícito que a modalidade de educação a distância é utilizada nas esferas das políticas públicas de educação pelo seu baixo custo/aluno, não obstante, ela é indiscutivelmente uma forma real de democratização do ensino público e gratuito, que consegue processos educativos em espaço e tempo diversos.

O que não pode ser aceito e reproduzido é uma educação acrítica, independente por qual modalidade esta educação é mediada. Fatores como a falta de diálogo presencial entre educador e educando e os diversos dados de redução de custos no investimento desta modalidade de educação dão respaldo a um movimento contrário a educação a distância, como modalidade que reproduz as mesmas condições que estruturam a busca pela redução de custo e baixa de investimentos em educação. Talvez, o IFSul/CAVG tenha no seu campo de recontextualização da política pública se aproximado de um educação que propicia uma reflexão ação, pela questão da existência de professores mediadores que atuam nos polos e atendem os alunos neste processo de ensino aprendizagem. A participação e ajuda dos professores mediadores foi muito lembrada pelos sujeitos nos depoimentos obtidos.

Os sujeitos, mesmo que mediados pelo uso de tecnologias em tempos e espaços distintos também podem ser reflexo de uma inserção crítica de suas realidades subjetivas por intermédio de sua práxis, que “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo” (FREIRE, 2005, p. 43). Talvez estes sujeitos qualificados pelo curso técnico em Administração não se formem inserindo-se totalmente e criticamente em suas realidades, mas engajar-se neste curso configura uma forma de resistência a suas realidades opressoras, são mulheres, mães, donas de casa, desempregadas buscando o que lhe é direito, na luta pelo acesso a educação e uma melhor qualidade de vida.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (Freire, 2005, p. 45)

Esta tese defende que um “começar” é possível, uma educação profissional para além do olhar do capital, e isso configura o semear de uma superação da contradição existente entre opressores e oprimidos. Freire observa que não é necessário desaderir os oprimidos de uma realidade mitificada, mas sim aderir-se a outra. A educação é uma janela de possibilidades e nessa janela é que temos espaço de resistir e enfrentar, libertar-se mesmo que de forma ingênua, da força condicionante da agenda neoliberal e o que ela nos propõe para as políticas públicas em nosso país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo sobre a educação profissional, desenvolvida pela ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC, no IFSul/CAVG, objetivou-se analisar a **efetividade** desta ação, mais especificamente no curso técnico em Administração, como política pública da educação com o intuito de contribuir acerca da temática que trata das avaliações de políticas públicas e problematizar a objetividade das avaliações, propondo uma avaliação de impactos subjetivos para os sujeitos dentro do objeto de estudo.

A tese proposta tinha como fio condutor a noção de que as políticas públicas da educação, assim como outras políticas sociais, também estão fortemente influenciadas pela agenda neoliberal, cumprindo demandas do mercado capitalista e assumindo critérios de produtividade. A educação profissional, por estar sincronizada a categoria trabalho, configura-se subordinada a dinâmica do capital, já que preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho legitima os interesses do capital e a reprodução do sistema que explora o trabalho acrítico.

O referencial que sustentou a tese decorreu das análises das políticas públicas da educação, perpassando pela educação profissional no Brasil e problematizando-a através do atendimento a agenda educativa neoliberal. No entanto, com a inserção de critérios gerenciais para formulação e avaliação dessas políticas voltadas para a educação profissional, a educação na modalidade EaD aparece como modalidade que democratiza o acesso à educação com menores custos em comparativo com o ensino presencial, o que é totalmente alinhado com os critérios gerenciais postos as políticas sociais engendradas pelo Estado gerencialista. Diante do exposto, neste estudo, para estabelecer os fios condutores entre as concepções, diretrizes e implementação das políticas voltadas para a educação profissional, especialmente da Rede e-Tec Brasil no IFSul/CAVG foi necessária caracterizar e problematizar a efetividade que permeia esta tese.

Por meio da análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com gestores e alunos do Curso Técnico em Administração, do IFSul/CAVG, polos Pelotas-RS e Capão do Leão-RS, pertencentes a turma 2016-2018, puderam ser identificadas três categorias: A concepção de educação profissional proposta pela ação Rede e-Tec Brasil do

PRONATEC; O processo de recontextualização da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC pelo IFSul/CAVG; Os impactos da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC enquanto política pública de educação. As categorias aqui expostas, possibilitaram a identificação e problematização de aspectos que contribuíram para a elucidação do problema anteriormente delimitado para o estudo, que foi: Qual a efetividade da Rede e-Tec Brasil, como política pública, no curso técnico em Administração do IFSUL/CAVG?

Para destacar os principais achados da pesquisa é relevante que se retomem as categorias evidenciadas no estudo e se sintetizem as principais respostas encontradas e analisadas no capítulo de análise de dados.

Quanto a concepção de educação profissional proposta pela ação rede e-Tec Brasil do PRONATEC, problematizou-se dois aspectos importantes para este objeto de estudo: oferta pública de cursos profissionalizantes e a educação fragmentada de preparação para o mercado de trabalho a distância, e segundo a oferta pública desses cursos na modalidade a distância. Dito isto, a ação Rede e-Tec atende a um planejamento de descentralização da educação dos grandes centros, de democratização da oferta de um ensino público e gratuito, não obstante, observou-se também que esta oferta no IFSul /CAVG na modalidade de educação a distância, distancia-se da análise míope de requisitos de eficiência e eficácia pertinentes ao gerencialismo do mercado de trabalho.

A atribuição da educação profissional enquanto educação que irá fortalecer a economia do país entregando mão de obra tecnicamente qualificada, atribui ao ensino profissional uma lógica tecnocrata em primeiro plano, desconsidera as diferentes disfunções orgânicas do capitalismo que são responsáveis pelas desigualdades sociais que emergem nas sociedades.

O entendimento percebido acerca da referida modalidade de educação é o de única forma possível para alguns indivíduos de estudar, de ter acesso à educação e de busca de realização pessoal, de formação de indivíduos onilaterais. As diretrizes da política pública educacional estudada estão imbricadas em um ideário neoliberal, de formar mão de obra para o mercado de trabalho, para atender os interesses do capital e seus mecanismos de reprodução, no entanto, os sujeitos que fazem a gestão e operacionalização desta política pública no IFSul/CAVG entendem que ela transcende essa noção mercadológica da educação, aproximando-se de uma ação em prol da busca ou recuperação da cidadania. A

modalidade de educação a distância aparece como resistência a uma opressão social que cria barreiras de acesso à educação. Dito isto, ela opera como uma forma real de democratização do ensino público e gratuito.

Quanto ao processo de recontextualização da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC pelo IFSul/CAVG esta tese alicerçou-se na teorização de Ball e Bowe (1992; 1994) que tece sobre ciclo de políticas educacionais. Essa teorização nos abriu uma janela de possibilidades, no sentido de que observa que toda política possui seu contexto de recontextualização, seu espaço de possibilidades a partir do olhar de quem implementa e nesse processo de recontextualização da ação rede e-Tec no IFSul/CAVG, os interesses de mercado não são objetivamente credenciados como forma de tomada de decisão para a oferta destes cursos. Neste processo de recontextualização ocorreram interpretações ativas de quem atua no contexto da prática dessa política educacional, ou seja, os textos iniciais das políticas e suas diretrizes foram ressignificadas e recontextualizadas em sua praxis. O IFSul/CAVG ao implementar a política Rede e-Tec Brasil também passou por modificações subjetivas de atuação docente e objetivas que alteraram até mesmo aspectos estruturais da instituição.

A prática docente semeou a ruptura, ruptura da prescrição estrutural do capitalismo, uma janela para que os educadores construíssem uma educação libertadora, uma educação que almeja a transformação dos sujeitos, mesmo que ingenuamente, para além do capital. As lacunas de recontextualização, no que tange este estudo, contemplou a formação humanística, do homem-social, buscando perfazer a consciência cidadã e permitiu desalinhar o caráter tecnocrático em que foi gestada a ação desta política pública de educação.

Quanto aos impactos da ação Rede e-Tec Brasil do PRONATEC enquanto política pública de educação ela propiciou impactos que alteram a realidade subjetiva dos indivíduos. Os impactos sociais perfazem o sentido de cidadania, de pertencimento, em uma sociedade que o saber é identitário e central a percepção de espaço de emancipação.

A teorização de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia sustentaram essas análises. O confronto de Freire com as urgências do presente, neste trabalho foi representado pelo crescente uso da modalidade de educação a distância e políticas públicas de educação profissional que utilizam tal modalidade como forma de reduzir custos e profissionalizar os indivíduos para

atender o mercado do trabalho e multiplicar mão de obra. O engajamento de sujeitos no curso Técnico em Administração significou um mecanismo de enfrentamento e busca de cidadania destes sujeitos oprimidos pelo sistema interposto, pois o conhecimento gerado pelos processos de recontextualização da política pública no IFSul/CAVG podem ser vistos como semente de transformação para além do destino objetivado pelas superestruturas reprodutoras do capitalismo. Trata-se de um processo libertador que se utiliza dos mecanismos que o próprio sistema opressor oferece ao oprimido. Estamos todos acometidos pela auto responsabilização de nossa empregabilidade, e esse aspecto desbota o sentido de conflito social, e deslegitima um processo de luta dos oprimidos, mesmo que esta luta inicialmente seja inconsciente e trilhe a ingenuidade, buscar o conhecimento e ingressar em cursos profissionalizantes configura uma luta.

Dito isso, reitera-se que ser oprimido não é um determinismo prescrito pelo capitalismo e as estruturas que o reproduzem, e o engajamento destes sujeitos é um processo de resistência, de luta.

Os sujeitos entrevistados foram unânimes em avaliar de forma positiva o que experienciaram com a política educacional em questão. Neste sentido, foi frisado que quanto a oferta ser na modalidade de educação a distância, os sujeitos não teriam como cursar os cursos profissionalizantes em outra modalidade, devido a formatação de vida que possuem na sua realidade opressora.

Para analisar a efetividade da ação Rede e-Tec Brasil enquanto política educacional foi preciso evidenciar o deslocamento do termo politecnia com foco no indivíduo preparado para o mercado do trabalho produtivo, para o foco no indivíduo onilateral. No entanto, foi necessária a compreensão alicerçada em Paulo Freire, de que a formação profissional tecnocrata é prescrita por um momento histórico e político, e também é uma forma de analfabetismo, o que se pode entender como um analfabetismo social. A formação tecnocrata é uma forma de analfabetismo social. Posto isto, esta tese defendeu e problematizou que uma educação profissional para além deste analfabetismo é possível.

A presente tese não objetivou corrigir as determinações estruturais do capitalismo que nos acometem de forma global, mas sim por meio do campo de recontextualização possível da educação profissional, que está emergida nestas determinações, desenvolvermos uma educação como prática transformadora,

humanizadora, que perfaz o cidadão consciente e por consequência suas condições de cidadania.

A impossibilidade de uma transformação, nem abrupta e nem gradual desta lógica e das determinações estruturais do capitalismo, que observa-se inclusive entranhadas nas diretrizes das políticas educacionais e a quem estas políticas objetivam atender, a estratégia é que por meio de ações conscientes inicie-se uma transformação social qualitativa. Sendo assim, analisando as diretrizes da ação Rede e-Tec Brasil, objeto deste estudo, observa-se que em um amplo contexto, as políticas públicas educacionais, mesmo que objetivem a democratização da oferta e acesso à educação, a ampliação da educação profissional e tecnológica, nascem arraigadas em amenizar as desigualdades produzidas pelo neoliberalismo. A ação Rede e-Tec Brasil é engendrada tendo como pano de fundo a economização e mercantilização da educação por intermédio das ações estabelecidas entre as políticas de educação e o mercado de trabalho.

Não obstante, a educação é uma janela de possibilidades para perfazer a cidadania e nessa janela é que residem as lacunas de resistência e enfrentamento, mesmo que de forma ingênua, libertar-se da força condicionante das estruturas estruturantes do capitalismo.

O estudo confirma a hipótese de que a Rede e-Tec Brasil no caso estudado é uma política educacional que atende a categoria efetividade, pois ressignificou e gerou impactos nas realidades subjetivas dos sujeitos. A ação Rede e-Tec Brasil no IFSul/CAVG alterou as trajetórias de vida dos sujeitos oprimidos, e configurou como forma de resistir a um sistema opressor.

Esta tese contribui com o Programa de Pós-graduação em Política Social da UCPel ao problematizar a formação profissional e tecnológica na modalidade EaD realizada e fomentada pelas políticas públicas, a medida que abre o espaço de recontextualização como um espaço possível de pensar a educação para além do capital, de pensar a modalidade a distância como espaço possível de humanização de sujeitos, espaço de luta e resistência, como espaço de equidade, oportunidade e justiça social, ou simplesmente como único espaço possível para muitos sujeitos.

Para o IFSul/CAVG, esta tese dá subsídios para continuar verificando quais os significados que os cursos ofertados estão gerando nas trajetórias de vida dos sujeitos e também para apontar que os valores de nível local, institucional e pessoais de quem coloca em prática esta política educacional estão sendo muito

importantes para um processo de formação que busca emancipar os indivíduos, que humaniza, que liberta, que perfaz o sentido de cidadania.

Enfim, como teoriza Paulo Freire (2005, p.105) quando a “percepção crítica se instaura, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações limites”, e estaremos trilhando um caminho de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005; (p. 7-70).
- AGLIETTA, Michel. **Regulación y crisis del capitalismo**. México: Siglo XXI, 1986
- ALONSO, Katia Morosov. **A EaD no Brasil: sobre (des) caminhos em sua instauração**. Educar em Revista, p. 37-52, 2014.
- AMORIM, Fernando Roberto. **Dados de expansão da rede federal e rede e-Tec Brasil**. SETEC/MEC [mensagem pessoal]. Recebida por antoniooliveira_ifsul@yahoo.com.br, em 07 de fevereiro de 2012.
- AMORIM, Fernando Roberto. **Avaliação das condições da oferta dos cursos da Rede E-Tec Brasil: uma proposta possível**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação de Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e avaliação da educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2013.
- ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: Uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1988.
- BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Campinas: Educação & Sociedade, 2005.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, v. 120, p. 75-110, 2003.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BOYER, Robert and SAILLARD, Yves (Ed.). **Régulation Theory**. The state of the art. London : Routledge, 2002.
- BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2 ed. São Paulo, 2009.

BRASIL, **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Diário Oficial da União, Nº 207, p. 3, de 27 de outubro de 2011.

____. **Decreto 6301**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Portaria. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profuncionário**. Versão Preliminar 1.2 de Abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior A Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2016. Brasília, agosto, 2007.

BRASIL, **Relatório de Gestão Consolidado do Exercício 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49951-rg-se-mec-2015-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 17 de abril de 2017. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5622, 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.. Decreto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

____. **Lei Nº 12.513, de 26 de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 15 de maio de 2015.

____. Lei Nº 11.741, de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 de abril de 2017.

____. MEC/SETEC. **Publicações. Pronatec 2016 – 02 Milhões de Vagas**. Acessível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/04/2017.

____.MEC/SETEC. **Publicações. Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil – São Paulo**, 01 de setembro de 2015. Acessível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadaopdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/04/2017.

____. **Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei n o 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Acesso em: 15 de abril de 2017.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas** : uma contribuição para a area educacional. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp. 2007.

CIAVATA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006; (p.283-309).

COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 2, p. 103-124, 1998.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Papirus Editora, 1994.

ESPING-ANDERSEN, G. O futuro do welfare state na nova ordem mundial. **Revista Lua Nova**, São Paulo, CEDEC, Marco Zero, n. 35, p. 73-111, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, ANS; GHIGGI, G.; CAVALCANTE, MHK. **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

GIDDENS, Anthony. **The Third Way and its Critics**. Cambridge: Polity Press, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. in: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p.271-284).

HARVEY, David. **La condición de la postmodernidad: investigación sobre los inicios del cambio cultural**. 1990.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPÒLITO. Álvaro M. **Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação**. ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34. 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista brasileira de educação**. v. n.26, p.109-118. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo1. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

_____; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. 2010.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. **Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação**. 2001.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: 31ª reunião anual da **ANPED**. 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho_gt_09.html. Acesso em dez/2011.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa - 2. ed.** - São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Valdelaine. **O Tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente?** 2013. Digitado.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, Daniel. **EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **A pesquisa social: teoria, método e criatividade - 31. ed.**- Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

MORAN, Jose Manuel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>. Acesso em 24 jun 2016.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica R. da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Trabalho encomendado pelo GT**, v. 9, 2012.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, D.A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89,22614>>. Acesso em: 01/04/2016.

OLIVEIRA, Antônio Cardoso. **As parcerias público-privado na educação profissional: um estudo sobre o PRONATEC no município de Pelotas-RS**. 2018.187f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. et al. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (orgs.).

Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora da UFPEL, 2011.

PINTO JUNIOR, Glenio do Couto. **Análise da metodologia de avaliação do programa sistema universidade aberta do Brasil.** 2013. 92f. Dissertação. (Mestrado em Política Social) Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1982), O Estado, o Direito e a Questão Urbana, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 9, 9-86.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade.** Leya, 2013.

SAUL, Renato. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p.142-173.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan/abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval et al. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, 2007b.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina de. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.

SCOCUGLIA , Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: **Perspectiva**, 2005.

SILVA, Ricardo Gonçalves da. Do Welfare ao Workfare ou da política social Keynesiana/fordista à política social ao Schumpeteriana/pós-fordista. Brasília, 2011. **Tese de Doutorado** – Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. **Transnacionalização da Educação:** Da Crise da Educação à Educação da Crise. Edições Afrontamento, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Porto Alegre: **Sociologias**, 2006.

TORRES, C.A. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, M. et al. **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. institucional/quem somos. s/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em ago. de 2016.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Os direitos e a política social.** Cortez, 2009.

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Pós-graduação, doutorado em Política Social na Universidade Católica de Pelotas. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professor(a) Dra. Cristine Jaques Ribeiro, cujo objetivo é **analisar a efetividade da ação Rede e-tec Brasil no CAVG/IFSUL, mais especificamente no curso técnico em Administração, como política social do PRONATEC**. Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 30 minutos). A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone 53 999683347 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel, fone 2128 8291.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante

Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)

Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO REDE E-TEC BRASIL/PRONATEC NO IFSUL

1. Como ocorre o processo de definição dos cursos a serem ofertados por sua instituição de ensino pela iniciativa Rede e-Tec Brasil do PRONATEC?
2. Nesse processo de definição dos cursos a serem ofertados foram levadas em consideração as demandas do mercado? Demandas Sazonais? As fragilidades de grupos sociais do município? Caso a resposta seja positiva, como foi realizado o levantamento dessas demandas?
3. Qual o perfil de aluno que esta iniciativa Rede e-Tec Brasil pretende formar?
4. Como você percebe a oferta pública de cursos profissionalizantes por meio de parcerias do MEC com os Institutos Federais na modalidade Ead?
5. O que você acredita que o governo federal pretende através do fomento do EaD enquanto modalidade de ensino?
6. Qual o sentido de acesso a educação preconizada pelas políticas sociais voltadas a educação?
7. Quais os ganhos obtidos pelo IFSul na oferta dos cursos profissionais através da iniciativa Rede e-Tec Brasil do Pronatec?
8. Qual o perfil de trabalhador que o IFSul busca formar através dos cursos profissionais ofertados por meio da Rede e-Tec Brasil/Pronatec na cidade de Pelotas?

APÊNDICE C. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DA REDE E-TEC BRASIL/PRONATEC NO IFSUL

1. Como você se engajou no Curso de Administração oferecido pela Rede e-Tec Brasil no CAVG/IFSul?
2. Você conhece os objetivos da iniciativa Rede e-Tec Brasil do PRONATEC?
2. Qual o objetivo do curso Técnico em Administração modalidade EaD ofertado pela Rede e-Tec Brasil no IFSul?
3. Qual o seu objetivo quando realizou processo seletivo para realização do Curso Técnico em Administração?
3. Você percebe impactos desta política de educação na sua vida? Se sim, especifique.
4. Como você percebe a oferta pública de cursos profissionalizantes por meio de parcerias do MEC com os Institutos Federais na modalidade EaD no seu município?
5. O que você acredita que o governo federal pretende através do fomento do EaD enquanto modalidade de ensino para os cursos profissionalizantes?
6. Quais os ganhos obtidos por você enquanto aluno na oferta dos cursos profissionais através da iniciativa Rede e-Tec Brasil do Pronatec?

ANEXO A. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

MEC/SETEC INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE			A PARTIR DE: 2010		
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO			CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA - CaVG		
MATRIZ CURRICULAR					
ANO	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (horas)		
			Teórica	Prática	Total
Primeiro Ano		Fundamentos de Educação à Distância	10	20	30
		Português Instrumental	45	-	45
		Informática Aplicada	30	30	60
		Fundamentos de Administração	52	8	60
		Comportamento e Ética Profissional	30	-	30
		Fundamentos de Economia	39	6	45
		Matemática Financeira	39	6	45
		Gestão Empresarial	39	6	45
		Contabilidade Geral	52	8	60
		Responsabilidade Social e Ambiental	30	-	30
		Gestão de Pessoas	52	8	60
		Aspectos Legais da Administração	52	8	60
		Subtotal		470	100
Segundo Ano		Administração Financeira	52	8	60
		Administração Mercadológica	52	8	60
		Administração da Produção	52	8	60
		Logística	60	-	60
		Empreendedorismo	45	-	45
		Planejamento e Projetos	52	8	60
		Gestão da Qualidade	60	-	60
		Metodologia de Pesquisa Técnica e Científica	52	8	60
		Trabalho de Conclusão de Curso	30	60	90
		Subtotal		455	100
	Total		925	200	1.125