



UnB- Universidade de Brasília
FE- Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação - ECOE

JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: uma análise comparada dos sentidos e
significados da EaD no contexto da Educação Profissional**

BRASÍLIA
2019

JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: uma análise comparada dos sentidos e
significados da EaD no contexto da Educação Profissional**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação como requisito à obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Raquel de Almeida Moraes.

BRASÍLIA

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dAG265g de Carvalho Medeiros, Jennifer
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE COMPARADA
DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EAD NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL / Jennifer de Carvalho Medeiros; orientador
Raquel de Almeida Moraes. -- Brasília, 2019.
250 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Educação a Distância. 2. Educação Profissional. 3.
Gestão da Educação a Distância. 4. Estudos Comparados em
Educação. I. de Almeida Moraes, Raquel, orient. II. Título.

Banca Avaliadora

Profª Drª Raquel de Almeida Moraes (Presidente – Universidade de Brasília - UnB)

Profª Drª. Patrícia Barcelos (Membro Externo – Instituto Federal de Brasília - IFB)

Profª Drª. Fabia Magali Vieira (Membro externo – Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES)

Prof. Dr. Lúcio França Teles (Membro Interno – Universidade de Brasília - UnB)

Profª Drª Cátia Piccolo Viero Devechi (Suplente – Universidade de Brasília - UnB)

Dedico esta tese aos meus queridos e amados pais, Maria e Domingos, pelo incentivo em todos os momentos dessa caminhada. Com vocês aprendo a ser alguém melhor todos os dias. Também dedico ao meu querido e amado irmão Lucas (sempre Luquinhas), parceiro nos momentos de descanso e diversão que a caminhada necessita.

Agradecimentos

A Deus e à Maria Santíssima, pela graça da vida e possibilidade de vivê-la com fé, amor e esperança.

A minha querida família, por todo amor e amparo. Ao olhar cuidadoso da minha mãe, perguntando se tudo estava ocorrendo conforme o planejado, que, no meio de uma exaustiva tarde de estudos, me servia frutas, salgadinhos e um delicioso suco para refrescar as ideias. À parceria do meu pai nas viagens de campo, que, de tanto eu falar sobre EaD, já ensaia alguns pontos de vista sobre o tema nas rodas de conversa. Ao meu irmão Luquinhas, pelas ajudas tecnológicas, conversas aleatórias e problematizadoras, às viagens para UnB no horário do rush, às idas ao cinema para distrair, às aulas de natação e às partidas de videogame no domingo de manhã.

A vida me presenteou com amigos muito queridos que em algum momento ao longo desses quatro anos acompanharam minha jornada, sendo compreensíveis e parceiros no processo. Assumindo o risco de esquecer alguém, mas já me desculpando por isso, começo agradecendo os amigos da UnB, aqueles dos tempos da graduação (Thalita, Beatriz, Ana Letícia, Fabrício e Fernando) e os que fiz enquanto estava no doutorado (Maira, Danyela, Loyane, Polliana e Fernanda). Aprendi com vocês que a jornada não precisa ser solitária e que é muito prazeroso compartilhar as descobertas da caminhada com quem também trilha seus caminhos acadêmicos particulares.

Aos amigos do Instituto Federal de Brasília, companheiros de profissão e de luta por uma educação profissional pública e de qualidade, distribuídos entre o Campus São Sebastião (Ana Paula, Blenda, Raquel, Carolina Mendes e Cândida) e a Diretoria de Educação a Distância (Carolina Reynaldo, Noeme, Cecília, Eduardo, Jessiane e Eliziane). Vocês fazem parte da construção desta tese desde as primeiras indagações até a reta final. Obrigada!

Aos amigos que o trabalho me deu e que hoje considero irmãos que a vida me presenteou: Luciana e Jefferson. Obrigada pelas risadas, viagens, conversas aleatórias para distrair, conselhos e compreensão nas ausências quando eu só sabia dizer: “tenho que estudar, Coletivo”. Vocês são muito especiais para mim.

Aos amigos “Marvetes” e “DCnautas” (Luana, Alisson, João Paulo, Gustavo, Karla, Priscilla, Erick, Égon e Brunna) por proporcionarem tardes leves e engraçadas, necessárias para recuperar as energias e seguir a jornada. Obrigada por compreenderem minhas ausências e pelas zoeiras que nunca têm fim. Um doutorado se faz com amigos divertidos como vocês.

À professora Carmenísia Jacobina Aires, que me mostrou a EaD em 2008, numa disciplina de primeiro semestre da Pedagogia e acompanhou minha caminhada durante toda a graduação, apontando os caminhos da pós-graduação e o compromisso com a educação, em especial com a gestão escolar. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Kátia Curado e Shirleide Cruz, pessoas extraordinárias que ressignificaram minha compreensão sobre trabalho e formação docente. Volto à sala de aula do IFB inspirada pelo trabalho que vocês realizam e pelas transformações positivas provocadas na minha vida em todos os sentidos. Obrigada pela acolhida no grupo e por todo conhecimento compartilhado.

À professora Cleide Quixadá, pela experiência de cursar Didática no Ensino Superior, uma disciplina essencial e inesquecível, desde o privilégio de tecer conhecimentos importantes para docência até participar de uma turma tão especial e singular como foi aquela do primeiro semestre de 2016. Obrigada pelo seu exemplo de luta e engajamento político.

À professora Cátia Piccolo por suas aulas de Produção e Comunicação de Trabalhos Acadêmicos, disciplina que fez a diferença no percurso da minha pesquisa. Obrigada principalmente por mostrar que o doutorado pode ser leve, prazeroso e colaborativo.

À linha de pesquisa de Estudos Comparados em Educação (ECOE), constituída por professoras que me acolheram com muita generosidade, comprometidas com a pesquisa científica responsável e de qualidade. Aos colegas mestrandos e doutorandos da linha pelo companheirismo e partilha de conhecimentos e experiências.

À professora Raquel de Almeida Moraes, por me guiar pelo universo da pós-graduação de forma compromissada e responsável desde o mestrado, em 2012, até este momento do doutorado. Obrigada por me apresentar o materialismo histórico-dialético na unidade da teoria e da prática, por fazer das orientações sempre um momento de valioso aprendizado e admiração por tanto conhecimento que tem e pela generosidade em compartilhar o muito que sabe com seus orientandos. Meus mais sinceros agradecimentos.

“Fundamental é mesmo o amor. É impossível ser feliz sozinho.” (Tom Jobim)

Quando nos damos conta de que a vida tem sentido e de que esse sentido nos transborda, precisamos celebrá-lo. Temos necessidade da festa como expressão humana de uma celebração do sentido. Assim, encontramos o sentido mais profundo que se pode ter. Um sentimento que existe em nós, para tudo e apesar de tudo. Esse sentimento é a gratidão.
(Papa Francisco)

RESUMO

MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE COMPARADA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EAD NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 2019. Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação.

Esta tese aborda a temática da Educação a Distância (EaD) na educação profissional, tendo como delimitação do objeto a gestão da EaD nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, da abordagem crítica da educação comparada, da reflexão sobre a educação a distância na Sociedade do Conhecimento e suas implicações na reconfiguração das demandas de formação para o trabalho, buscaremos problematizar os seguintes questionamentos: como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia realizam a gestão dos cursos a distância, considerando os marcos regulatórios e as práticas dos sujeitos envolvidos na materialidade dos cursos ofertados? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas de gestão dos cursos a distância encontradas nos Institutos Federais? Em que medida os sentidos e significados revelados acerca da EaD indicam as tensões e contradições da gestão no processo de implantação e operacionalização dos cursos? A partir dessas indagações, o objetivo geral foi investigar as perspectivas de gestão dos cursos a distância adotadas por cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando os marcos regulatórios, as práticas dos sujeitos envolvidos e a forma como a EaD é assumida pelos diferentes Institutos, dado que a educação a distância está inserida em todos os Institutos Federais. Para definição da amostra, foi escolhido um Instituto Federal de cada região do país. A escolha por região foi definida a partir da comparação das perspectivas de gestão adotadas pelos diferentes Institutos Federais, considerando o critério da diversidade das estruturas organizativas da EaD de modo que fosse possível realizar a análise comparada das realidades estudadas. Os resultados apontam que as perspectivas de gestão dos Institutos Federais pesquisados constituem formas organizativas distintas entre si, porém com semelhanças estruturais relacionadas à EaD no seu sentido mais amplo, nas quais revelam-se o distanciamento entre planejamento e execução, a dualidade entre o consentimento e a negação à EaD e o processo de institucionalização da modalidade. Percebemos que a intensificação do trabalho e a formação para atuar na EaD são pontos recorrentes em todas as realidades observadas. A intensificação do trabalho é manifestada na alta demanda da gestão da EaD, não compatível com a estrutura que se tem, além da alta produtividade como forma de mostrar a existência da EaD para o Instituto Federal na qual faz parte. A formação também se constitui ponto estratégico para mostrar a EaD ao restante da instituição e sinalizar que é preciso ter um conhecimento especializado para atuar na modalidade. Como conclusão, assinalamos que a gestão da EaD no contexto da educação profissional pode fomentar estratégias que articulem visões até então fragmentadas. Um projeto de formação integral advém de uma unidade entre teoria e prática, que não se limita ao projeto em si, mas reflete toda a forma de organização da instituição, tendo a práxis como categoria constituinte da gestão da educação a distância. Os significados que encontramos sobre a EaD e a gestão da EaD nos levaram a pensar na importância da práxis enquanto movimento de unidade entre teoria e prática dos processos próprios da gestão, de aproximar a dimensão do planejamento da execução, de ter noção do todo que envolve a educação profissional e os elementos da educação a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Profissional. Gestão da Educação a Distância. Estudos Comparados em Educação.

ABSTRACT

This thesis addresses the theme of Distance Education in vocational education, having as its object the management of e-learning in Federal Institutes of Education, Science and Technology. From the perspective of historical-dialectical materialism, the critical approach of comparative education, the reflection on distance education in the Knowledge Society and its implications in the reconfiguration of the demands of training for work, we will try to problematize the following questions: how the Institutes Do Federal Education, Science and Technology manage e-learning courses, considering the regulatory frameworks and practices of the subjects involved in the materiality of the courses offered? What senses and meanings of distance education are revealed from the different forms of distance learning management found in the Federal Institutes? To what extent do the meanings and meanings revealed about distance education indicate the tensions and contradictions of management in the process of implementation and operationalization of courses? From these questions, the general objective was to investigate the management perspectives of distance learning courses adopted by five Federal Institutes of Education, Science and Technology, considering the regulatory frameworks, the practices of the subjects involved and the way the e-learning is assumed by the different Institutes Distance education is part of most Federal Institutes. To define the sample, a Federal Institute from each region of the country was chosen. The choice by region was defined by comparing the management perspectives adopted by the different Federal Institutes, considering the criterion of the diversity of the organizational structures of distance education so that it is possible to perform the comparative analysis of the studied realities. In light of the categories of historical-dialectical materialism (praxis, contradiction, wholeness and mediation) and the empirical categories that come from the Significance Cores, the results show that the management perspectives of the Federal Institutes surveyed constitute distinct organizational forms, but with similarities. related to distance education in its broadest sense, which reveal the distancing between planning and execution, the duality between consent and denial to distance education and the process of institutionalization of the modality. We also concluded that the intensification of work and training to work in e-learning are recurrent points in all observed realities. The intensification of work is manifested in the high demand of distance education management, which is not compatible with the existing structure, besides the high productivity as a way of showing the existence of distance education to the Federal Institute in which it is part. The training is also a strategic point to show distance education to the rest of the institution and signal that it is necessary to have a specialized knowledge to act in the sport. Moreover, we indicate the category of praxis as essential to overcome the duality between thinking and doing within the activities of distance education management.

Keywords: E-learning. Professional education. E- learning management. Comparative Studies in Education.

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde le thème de l'enseignement à distance dans l'enseignement professionnel, en ayant pour objet la gestion de l'enseignement à distance dans les Instituts Fédéraux de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie. Du point de vue du matérialisme historico-dialectique, de l'approche critique de l'éducation comparée, de la réflexion sur l'enseignement à distance dans la société du savoir et de ses implications sur la reconfiguration des exigences de la formation pour le travail, nous tenterons de problématiser les questions suivantes: comment les Instituts Fédéraux de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie gèrent-elles des cours d'enseignement à distance, en tenant compte des cadres et pratiques réglementaires des matières concernées par la matérialité des cours proposés? Quels sens et significations de l'enseignement à distance sont révélés par les différentes formes de gestion de l'apprentissage à distance que l'on trouve dans les Instituts Fédéraux? Comme les significations révélées à propos de l'enseignement à distance indiquent-elles les tensions et les contradictions de la direction dans le processus de mise en œuvre et d'opérationnalisation des cours? À partir de ces questions, l'objectif général était d'examiner les perspectives de gestion des cours d'enseignement à distance adoptés par cinq Instituts Fédéraux de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, en tenant compte des cadres réglementaires, des pratiques des sujets en cause et de la manière dont les différents États assumaient l'enseignement à distance. Pour définir l'échantillon, un institut fédéral de chaque région du pays a été choisi. Le choix par région a été défini en comparant les perspectives de gestion adoptées par les différents Instituts Fédéraux, en prenant en compte le critère de la diversité des structures organisationnelles de la formation à distance, de sorte qu'il soit possible de réaliser l'analyse comparative des réalités étudiées. Basé des catégories de matérialisme historico-dialectique (praxis, contradiction, totalité et médiation) et des catégories empiriques issues des Noyaux de Signification, les résultats montrent que les perspectives de gestion des instituts fédéraux interrogés constituent des formes organisationnelles distinctes, mais présentant des similitudes. Liées à la formation à distance au sens le plus large, qui révèlent la distanciation entre planification et exécution, la dualité entre consentement et déni de la formation à distance et le processus d'institutionnalisation de la modalité. Nous avons également conclu que l'intensification du travail et la formation pour travailler en DE sont des points récurrents dans toutes les réalités observées. L'intensification du travail se manifeste par la forte demande de gestion de l'enseignement à distance, incompatible avec la structure existante, en plus de la productivité élevée en tant que moyen de montrer l'existence de l'enseignement à distance à l'institut fédéral dont il fait partie. La formation est également un point stratégique pour montrer l'enseignement à distance au reste de l'institution et indiquer qu'il est nécessaire d'avoir une connaissance spécialisée pour agir dans la modalité. De plus, nous indiquons que la catégorie de praxis est essentielle pour surmonter la dualité entre penser et faire dans les activités de gestion de l'enseignement à distance.

Mots-clés: Éducation à distance. Enseignement professionnel. Gestion de l'éducation à distance. Études comparatives en éducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Análise dos questionários.....	53
Figura 2- Análise das entrevistas	54
Figura 3- Síntese dos procedimentos de análise.....	55
Figura 4- Tipos de alienação.....	127
Figura 5- Etapas da institucionalização	189
Figura 6 - Conclusão	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento do tema da pesquisa nas bases de dados.....	220
Quadro 2 – Formas organizativas da EaD nos Institutos Federais.....	46
Quadro 3- Elementos da argumentação.....	51
Quadro 4 – Perfil dos Institutos pesquisados (Síntese).....	120
Quadro 5 – Centralidade na Execução.....	133
Quadro 6 – Centralidade no Planejamento.....	139
Quadro 7 – Estratégias de convencimento.....	156
Quadro 8 – A influência da alta gestão.....	157
Quadro 9 – Intensificação do trabalho na EaD.....	160
Quadro 10 – Minimização dos efeitos da intensificação.....	161
Quadro 11 – Conceitos de EaD nos Planos de Desenvolvimento Institucional.....	168
Quadro 12 – A institucionalização da EaD no PDI.....	171
Quadro 13 – Pré-indicadores (Institucionalização).....	177
Quadro 14 – Análise das normativas.....	186
Quadro 15 – Estágios da Institucionalização.....	191
Quadro 16 – Desafios da Institucionalização.....	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Área de atuação na EaD.....	122
Gráfico 2 – Formação específica para atuar na EaD.....	122
Gráfico 3 – Conhecimento sobre a discussão da institucionalização da EaD (Nacional)....	175
Gráfico 4 – Conhecimento sobre a discussão da institucionalização da EaD (Regional)....	176
Gráfico 5 – Experiência em EaD anterior ao Instituto Federal (Nacional).....	180
Gráfico 6 – Experiência em EaD anterior ao Instituto Federal (Regional).....	181/184
Gráfico 7 – Relação da EaD com os demais setores do Instituto Federal.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD – Educação a Distância
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
REDALYC – Red de Revistas Científicas de America Latina y Caribe, España e Portugal
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
UniRede – Associação Universidade em Rede
UNEDs – Unidade de Ensino Descentralizada
CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFB – Instituto Federal de Brasília
IFGOIANO – Instituto Federal Goiano
IFG – Instituto Federal de Goiás
IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso
IFMS – Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFPA – Instituto Federal do Pará
IFRO – Instituto Federal de Rondônia
IFRR – Instituto Federal de Roraima
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFAC – Instituto Federal do Acre
IFAP – Instituto Federal do Amapá
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFCE – Instituto Federal do Ceará
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFPI – Instituto Federal do Piauí
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSE- Instituto Federal de Sergipe
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
FHC- Fernando Henrique Cardoso
PLANFOR- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
MTE- Ministério do Trabalho e Emprego
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNE – Plano Nacional de Educação
MP – Medida Provisória
UAB – Universidade Aberta do Brasil
MEC – Ministério da Educação
EPT – Educação Profissional Tecnológica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
CHA – Competências, Habilidades e Atitudes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PIB – Produto Interno Bruto
IUB – Instituto Universal Brasileiro
PDCA – *Plan, Do, Check, Act*
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
TAM – Termo de Acordos e Metas
MDI – Mapa de Demandas Especificadas
MDI – Mapa de Demandas Identificadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – CAMINHOS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .	28
1.1 O materialismo histórico-dialético nas pesquisas educacionais: seus caminhos e determinações	29
1.2 A educação comparada na perspectiva crítica: contribuições do materialismo histórico-dialético à análise comparada da realidade.....	34
1.3 O caminho percorrido para apreensão dos núcleos de significação na perspectiva comparada: da coleta à análise dos dados	45
CAPÍTULO II – TESSITURAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTOS DO TRABALHO, DA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO, DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	57
2.1 A relação trabalho e educação no contexto da educação profissional	57
2.2 As políticas de expansão da educação de 2003 a 2017: o lugar da educação profissional e da educação a distância.....	68
2.3 Aspectos históricos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	77
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS CONTRADIÇÕES NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	80
3.1 Perspectivas em torno da inserção das novas tecnologias na sociedade contemporânea: consensos, contradições e o lugar da EaD.....	80
3.2 Dimensão pedagógica da EaD nos Institutos Federais: interfaces de um processo em construção.....	98
CAPÍTULO IV – POR QUE PENSAR A EAD DOS INSTITUTOS FEDERAIS A PARTIR DA GESTÃO? APRESENTANDO NOSSO PONTO DE PARTIDA	104
4.1 A centralidade da gestão da EaD no processo investigativo: pontos e contrapontos ...	104
4.2 A gestão da educação a distância: aspectos históricos e reflexões sobre dos processos de reprodução e resistência.....	105
4.3 Perspectivas de gestão da educação a distância: um balanço crítico.....	108

4.4 Aspectos da realidade concreta: identificação da gestão da EaD nos Institutos Federais	118
CAPÍTULO V – A GESTÃO DA EAD NOS IFS: A DUALIDADE ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO	124
5.1 A compreensão da gestão da EaD a partir de elementos teóricos da divisão social do trabalho	124
5.2 A dualidade entre planejamento e execução presente nas ações da gestão da EaD nos Institutos Federais.....	131
5.3 Síntese do capítulo.....	143
CAPÍTULO VI – OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EAD NA PERSPECTIVA DA GESTÃO: ENTRE O CONSENTIMENTO E A NEGAÇÃO	146
6.1 As representações sobre a EaD: determinações concretas e ideologias	146
6.2 O trabalho da gestão da EaD frente ao processo de aceitação da modalidade nos Institutos Federais.....	153
6.3 Síntese do capítulo.....	162
CAPÍTULO VII – A GESTÃO DA EAD DOS INSTITUTOS FEDERAIS FRENTE AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES	164
7.1 Dimensões legais e estruturantes para a institucionalização da EaD	165
7.2 A institucionalização da EaD nos Institutos Federais: construção de significados e grupos de trabalho	172
7.3 Elementos constituintes do processo de institucionalização da EaD nos Institutos Federais.....	180
7.4 Sentidos e significados das normativas internas para EaD.....	186
7.5 Desafios e contradições na institucionalização da EaD nos Institutos Federais.....	193
7.6 Síntese do capítulo.....	197
CONCLUSÃO.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
APÊNDICE A – Quadro 1 - Levantamento do tema da pesquisa nas bases de dados	220
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	223
APÊNDICE C – Roteiro do questionário	225
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista	226
ANEXO A – Documento do CONIF	227

INTRODUÇÃO

Esta tese, em conformidade com os requisitos para o título de doutoramento do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, situa-se no campo da educação a distância e tem por objeto a gestão da referida modalidade no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa é parte da Linha dos Estudos Comparados em Educação – ECOE.

A educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade histórica que fragmenta o processo educativo segundo a perspectiva de classe, propondo uma educação para elite (valorizando a dimensão intelectual) e outra educação para a classe trabalhadora (reforçando a dimensão prática). Nesse sentido, a retomada da educação profissional a partir da política de criação dos Institutos Federais assume o desafio de ressignificar a formação do trabalhador na busca de fornecer subsídios teóricos para superar a lógica dual da educação.

A proposta da educação a distância – EaD – carrega em si a condição de oferecer formação aos sujeitos separados pelo espaço e pelo tempo. Tal condição desencadeia uma série de características que definem o *modus operandi* dessa modalidade. A partir do momento em que os sujeitos podem se organizar em tempos e espaços diferentes para acessar a mesma fonte de informação, o arranjo educacional se transforma e se revela cada vez mais alinhado com as determinações da sociedade moderna.

É importante situar a ascensão da educação a distância no contexto da Sociedade da Informação, termo apropriado pela tendência neoliberal na qual torna-se hegemônica a ideia de que a informação é o elemento primordial no atual estágio da globalização e do desenvolvimento mundial (BURCH, 2005). Castells (1999) caracteriza esse paradigma a partir do conceito de Sociedade em Rede ou Sociedade Informacional, resultado da reestruturação do capitalismo que se apresenta por novas facetas, dentre elas a diversificação das relações de trabalho, aumento da concorrência econômica global, flexibilidade e descentralização das empresas.

Nesse sentido, a formação do sujeito caminha para uma tendência de adaptação a essa nova configuração do capitalismo e das exigências do mercado. É preciso problematizar tal realidade no sentido de investigar movimentos contra-hegemônicos dentro dessa lógica, o que Burch (2005) apresenta como alternativa a não utilização do termo “sociedade da informação”, por carregar uma restrição que não abarca a complexidade da produção do conhecimento nos seus variados contextos.

A autora propõe que a informação deve ser preservada enquanto bem público, que se utiliza dos processos da comunicação para garantir a participação e interação entre os sujeitos. A interação seria responsável por oportunizar a produção colaborativa de conhecimento, caracterizado por uma construção social e compartilhada. As tecnologias, por sua vez, estariam a serviço dessa lógica, na condição de suporte para que isso ocorra.

Assim, com base na realidade hegemônica da sociedade da informação e nas possibilidades contra-hegemônicas, torna-se importante compreender os processos de gestão existentes para a formação dos estudantes dos Institutos Federais que estão inseridos na realidade da educação a distância adotada pela instituição. Significa dizer que a retomada da educação profissional e tecnológica deriva de uma demanda global que impõe ao sujeito a necessidade de uma constante requalificação profissional. A EaD, por sua vez, se integra a esse projeto enquanto mecanismo que potencializa a execução do objetivo principal: formar sujeitos para o trabalho.

Desse modo, esta tese investiga a seguinte problemática: *como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia realizam a gestão dos cursos a distância, considerando os marcos regulatórios e as práticas dos sujeitos envolvidos na materialidade dos cursos ofertados? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas de gestão dos cursos a distância encontradas nos Institutos Federais? Em que medida os sentidos e significados revelados acerca da EaD indicam as tensões e contradições da gestão no processo de implantação e operacionalização dos cursos?*

Objetivos:

Esta tese tem como objetivo geral investigar as perspectivas de gestão dos cursos a distância adotadas por cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (um em cada região do país), considerando os marcos regulatórios, as práticas dos sujeitos envolvidos e a forma como a EaD é assumida nesses diferentes Institutos.

A partir desse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Comparar as perspectivas de gestão da EaD adotadas por cinco Institutos Federais;
- Analisar os marcos regulatórios da EaD que impactam na operacionalização dos cursos dos Institutos Federais;
- Discutir o processo de institucionalização da EaD nos cinco Institutos Federais.

Justificativa

Em 2010, o Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) apresentou a Proposta de Regulamentação da EaD nos Institutos Federais, resultado do Grupo de Trabalho (GT) de Institucionalização da EaD. A Proposta de regulamentação apresentou três modelos básicos de gestão da EaD, o que dá autonomia para cada Instituto se organizar para a oferta dos cursos a distância. No documento, as três propostas de estruturas organizacionais foram apresentadas com base em três modelos: centralizado, estrutural semi-centralizado e estrutural descentralizado.

A partir dos três modelos, são apresentadas diferentes perspectivas e formas de operacionalização da EaD, materializando as concepções de educação a distância e educação profissional defendidas pelas políticas e pelos sujeitos que atuam na realidade concreta. Nesse sentido, reconhecemos a importância de investigar os diferentes modelos de gestão derivados dessa regulamentação e a forma como cada Instituto Federal construiu sua prática para promover a educação a distância, considerando o contexto de criação da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, com seus princípios e bases para a formação do trabalhador estudante.

Esta tese justifica-se dada a importância de reflexão acerca da gestão dos cursos a distância. A gestão da educação a distância perpassa por um conjunto de conceitos e práticas próprias da modalidade, mas que também compartilha de premissas utilizadas na modalidade presencial. Importa aqui saber que a transposição de ideias e práticas de uma modalidade para outra não garante o bom andamento dos cursos online, sendo, pois, necessários um estudo e formação específicos para realizar a gestão dos cursos a distância. Essa especificidade precisa estar acompanhada do contexto no qual a EaD estará inserida, que no caso é a educação profissional, bem como estar alinhado com o projeto educacional defendido pela instituição.

Para compreender o contexto de criação da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, elegemos duas perspectivas teóricas que trazem a contradição e a totalidade da realidade da formação profissional proposta pelos Institutos Federais: a formação do sujeito sob o olhar da pedagogia histórico-crítica e a formação a partir da lógica de constituição do capital humano.

Essas duas perspectivas serão estudadas a partir da dimensão do trabalho como categoria que constitui o ser social. Na pedagogia histórico-crítica, “a educação é entendida como ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI, 2011, p.422). O processo educativo é assumido enquanto mediação da prática social, que por sua vez é o início e fim da prática educativa.

A lógica do capital humano destaca a individualização no processo de formação do trabalhador e a consequente responsabilização pela sua própria formação para a ocupação de determinado posto de trabalho. A educação, vista como qualificação para o trabalho, seria um investimento individual e necessário para atender as demandas do mercado.

Entendemos que tais perspectivas habitam a totalidade do projeto educacional proposto pelos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que destaca o trabalho enquanto princípio educativo ao mesmo tempo que declara a preocupação e necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, reforçando as ideias de empregabilidade e certificação em massa.

O espaço de concretização do projeto formativo dos Institutos Federais conta com a educação a distância como modalidade que garante o maior alcance da política, dando aos diferentes sujeitos o acesso à formação profissional e em alguns casos de nível superior. No Brasil, o histórico de EaD baseada nas Novas Tecnologias está demarcado no campo da educação superior, sendo a Universidade Aberta do Brasil, UAB, uma política educacional pioneira no segmento. Temos a hipótese de que a atual educação profissional utiliza a mesma lógica da educação superior ao oferecer os cursos a distância. Contudo, a gestão da EaD precisa ser encarada de forma distinta de acordo com os níveis e com os projetos propostos.

A relevância temática desta pesquisa também se justifica pela necessidade de reforçar as reflexões na área, haja vista que não se tem um número considerável de pesquisas sobre a gestão da EaD nos Institutos Federais. Realizamos um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos dez anos nas principais bases de dados, utilizando os seguintes termos de busca: Gestão dos cursos a distância nos Institutos Federais; Gestão da educação a distância na educação profissional; Educação a distância nos Institutos Federais; Educação a distância nos cursos técnicos. Os resultados são apresentados no Quadro 1, localizado no Apêndice “A” desta tese.

O levantamento do estado do conhecimento nessas bases de dados revela o baixo número de produções científicas que se dedicam a analisar a questão da EaD nos Institutos Federais, sobretudo aos aspectos relacionados à gestão da referida modalidade de ensino. A base de dados que mais forneceu resultados foi o Banco de Teses e Dissertações, mas ainda carece de maior investigação e principalmente comunicação e divulgação das pesquisas.

Dos estudos localizados, a educação a distância nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é tratada sob diferentes perspectivas. É estudada por Silva (2011) a partir dos aspectos do financiamento, analisando os custos para se implantar um curso a distância e o estudo de Morais (2015) analisa os impactos dos cursos na modalidade EaD no desenvolvimento territorial da cidade.

Costa e Santos (2017) e Guimarães (2017) trazem a questão da evasão, tema amplamente estudado nas pesquisas sobre EaD em geral, porém Costa e Santos (2017) situam

a questão da evasão em EaD no contexto da educação profissional, enquanto Guimarães (2017) discute o fenômeno da evasão relacionando à importância da gestão para as políticas de permanência do discente, sendo, pois, um estudo que qualifica a discussão da evasão ao articular com os fundamentos da gestão da modalidade.

Outro estudo que não está diretamente ligado aos aspectos da gestão da EaD é o desenvolvido por Bochner (2017) que analisa os postos de estudo e trabalho dos estudantes da EaD, mas possui relevância para traçar um perfil dos estudantes da modalidade no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ), ponto importante para a gestão. A pesquisa de Bederode e Ribeiro (2015) também não trata a gestão de forma direta, mas apresenta o movimento de convergência entre as modalidades presencial e a distância, sinalizando a tendência mundial e a emergência de um novo paradigma para a EaD.

Destacamos também o estudo elaborado por Guenther (2015) que problematiza as concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional a distância, o que consideramos uma discussão anterior à gestão desenvolvida pelos Institutos, mas que revela as concepções da política que norteiam o planejamento da EaD nos Institutos Federais.

Três pesquisas abordam a temática da gestão da EaD nos Institutos Federais de forma direta. Fontes (2009) realiza um estudo do processo de implantação de projetos financiados por fomento externo, identificando os fatores que facilitaram e dificultaram a operacionalização da EaD no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA).

Silva (2013) discute o processo de institucionalização da EaD no Instituto Federal do Tocantins, apresentando as consequências das orientações dadas pelo Conselho Nacional dos Institutos Federais, ao instituírem modelos distintos de EaD, nos quais seriam escolhidos discricionariamente. Pereira (2015) debate o modelo de gestão em si, no contexto do Instituto Federal do Paraná, um dos pioneiros na oferta de EaD na Rede Federal. O estudo destaca a necessidade do desenvolvimento de um plano de ação estratégica para EaD.

Com base no levantamento realizado, acreditamos que o nosso estudo contribuirá com a preocupação em revelar as concepções de educação a distância que são desenvolvidas e materializadas a partir da prática social de cada Instituto Federal. Avançará no sentido de

lançar o olhar para a gestão dos Institutos, para a interlocução da gestão com as políticas educacionais do setor e para os sujeitos concretos situados nas suas diferentes realidades, buscando revelar as contradições e os consensos no sentido de compreender como as perspectivas de gestão trabalham para a construção de um projeto educativo voltado para a formação crítica-emancipadora dos estudantes.

A comparação entre Institutos Federais situados em espaços e contextos diferentes contribui para revelar a totalidade que é a oferta de cursos a distância na Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica e analisar o movimento da EaD em sua aparência, isto é, nos documentos oficiais da instituição, para a sua essência, ou seja, a realidade concreta, a forma como a EaD acontece na prática de cada Instituto Federal. Esse fator adquire peso ao identificar qual perspectiva de formação a EaD serve de instrumento e como os fundamentos da EaD se relacionam com os fundamentos da educação profissional tecnológica, considerando o projeto educativo defendido pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Delimitação do objeto

Em 2007, o Plano de Expansão da Rede Federal tinha como meta a criação de 354 Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs até 2010. Entre 2011 e 2014 foram entregues mais 208 unidades em todo território nacional. Atualmente são 644 campi em pleno funcionamento.

A educação a distância está inserida em todos os Institutos Federais. Para definição da amostra, foi escolhido um Instituto Federal de cada região do país. A escolha por região foi definida a partir da comparação das perspectivas de gestão adotadas pelos diferentes Institutos Federais, considerando o critério da diversidade das estruturas organizativas da EaD de modo que seja possível realizar a análise comparada das realidades estudadas.

Pretende-se alcançar os referidos objetivos a partir de um estudo comparado, pautado na perspectiva crítica, que, corroborando com as ideias de Trojan (2010), é importante pensar na educação comparada para além de um processo que classifica as práticas educacionais por

meio dos processos globais de avaliação. Realizamos um estudo comparativo no âmbito nacional, no sentido de compreender as intencionalidades, revelar as contradições e consensos acerca do tema delimitado.

Na perspectiva da educação comparada, Bash (2012) destaca a agenda de políticas com foco nas questões relacionadas à empregabilidade, pautadas principalmente no impacto do desenvolvimento da globalização. A autora explica que a partir do processo de globalização, a formação para o trabalho também se modificou, uma vez que as demandas globais passaram a exigir um trabalho superespecializado, que reúne saberes que vão além da vocação para o desempenho de determinada atividade. É desse modo que a profissionalização se torna elemento importante na relação entre trabalho e educação, considerando as perspectivas teóricas supracitadas.

Apresentação da estrutura da tese:

A tese está estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos epistemológicos e o caminho metodológico trilhado no processo de investigação da realidade. Os capítulos dois e três abordarão a dimensão do trabalho enquanto categoria epistemológica central da pesquisa e os fundamentos da EaD no contexto da educação profissional.

O capítulo quatro anuncia a gestão da EaD como objeto central da pesquisa e o nosso ponto de partida para compreender as determinações da EaD na realidade pesquisada. A partir do capítulo cinco iniciam-se as análises dos dados coletados via entrevista e questionário, que, sob a perspectiva da comparação crítica, desvelaram três núcleos de significação, analisados nos capítulos cinco, seis e sete.

As nossas conclusões trazem a síntese do curso da pesquisa e as reflexões para investigações futuras, considerando o movimento do real e a constante necessidade de compreender suas múltiplas determinações, indicando a práxis como categoria necessária no

processo de gestão, como forma de superar os efeitos da racionalização, intensificação e precarização do trabalho desenvolvido para a oferta da EaD dos Institutos Federais.

CAPÍTULO I – CAMINHOS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo se organiza a partir das considerações iniciais sobre o método, seguido das questões que envolvem a comparação e por fim, os procedimentos realizados na análise dos dados, à luz dos Núcleos de Significação e dos elementos constituintes da argumentação.

Adotamos o materialismo histórico-dialético por entender que tal perspectiva associada às pesquisas educacionais é capaz de desvelar a realidade aparente revelando a essência do concreto. Nossa pesquisa também buscou argumentos embasados no materialismo histórico-dialético para prosseguir com uma análise comparada da EaD dos Institutos Federais. Nesse sentido, entendemos que educação comparada para este trabalho tem por função fornecer um aparato teórico-metodológico com subsídios para uma investigação apoiada nas mediações necessárias que retratam e explicam a totalidade bem como captar o movimento contraditório do real em cada situação que foi observada.

As mediações necessárias à pesquisa foram captadas a partir da apreensão dos núcleos de significação (AGUIAR, 2006) em associação com os postulados de Fiorin (2018). Os núcleos de significação apreendidos constituem as categorias empíricas da nossa pesquisa, que traçam um perfil da gestão da EaD nos Institutos Federais, apontando pontos comuns e divergentes em cada Instituto pesquisado, sem, contudo, esgotar a análise comparada apenas no campo das similitudes e distinções.

A partir dos núcleos de significação captados nas diferentes realidades pesquisadas, as categorias do método materialista histórico-dialético nos permitiram observar para além do aparente e com isso, perceber uma outra perspectiva para EaD, considerando a epistemologia da práxis como fundamento principal, que pode auxiliar na superação da dualidade existente entre educação intelectual e educação manual.

1.1 O materialismo histórico-dialético nas pesquisas educacionais: seus caminhos e determinações

Marx não se deteve às questões do método de forma exaustiva. O autor inaugura a compreensão da economia política e para tal, traça um caminho metodológico de compreensão da realidade que ele observava à época. Assim, na obra *Grundrisse – Manuscritos econômicos de 1857-1858*, Marx (2011) expõe a questão do método como forma de compreensão da realidade num contexto histórico e político-econômico, partindo de categorias mais simples até as mais abstratas, obtendo, assim, a totalidade. De acordo com ele, “o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo” (MARX, 2011, p. 56).

O autor inicia sua argumentação partindo da compreensão sobre população na análise de determinada realidade política e econômica. Ele afirma que começar pela população sem questionar os elementos ligados a ela (classe, trabalho assalariado e capital, por exemplo) denotaria uma noção caótica da realidade, vazia de si mesma, sendo uma abstração que não consegue dar conta do todo articulado.

Para Marx (2011), o processo de investigação que evita a compreensão rasa e caótica da realidade seria partir do concreto representado, passando pela abstração até chegar a determinações da realidade. Mas o caminho não termina nesse estágio: seria necessário fazer o percurso de volta até retornar à população, que estaria revelada em função de suas múltiplas determinações e da rica totalidade que a cerca e constitui.

O concreto é o ponto de partida no seu estado menos elaborado, mas também é ponto de chegada e quando chega encontra-se em uma situação diferente da anterior, pois agora está determinado pelas sínteses que o constitui, pela unidade dessas sínteses (MARX, 2011). É nesse ponto da materialidade da realidade que Marx inaugura uma nova lógica da compreensão dialética, uma vez que Hegel concebia o real como resultado do pensamento, da consciência. Marx inverte essa lógica ao demonstrar que a consciência deriva da matéria, de um concreto que é anterior ao pensamento humano. A abstração dada pela consciência auxilia a identificar as determinações e objetivações da realidade, mas essa consciência não pode ser o fim e esgotar em si mesma, pois ela deriva de um todo concreto.

A lógica marxista avança no sentido de apresentar o curso do pensamento abstrato, que vai do simples ao complexo. A categoria mais simples encontra-se nessa condição por ainda não expressar relações com elementos não desenvolvidos, do mesmo modo que existem

categorias que em outros contextos já revelam um conjunto de determinações mais complexas da realidade. Segundo Marx:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. (MARX, 2011, p. 58)

Compreendemos então que o conhecimento da categoria mais abstrata nos permite conhecer as formas mais complexas da prática social. A categoria da totalidade nos garante estabelecer a conexão no caminho do simples ao concreto, do aparente ao essencial. Esse movimento dialético se constrói na historicidade, aspecto que Marx criticava nos economistas da sua época, que desconsideravam as diferenças históricas ao analisar a sociedade burguesa. Tal compreensão abre espaço para a interpretação do real de forma invertida, isto é, a partir da ideologia. A ideologia desconsidera o movimento sócio-histórico e com isso distorce a realidade, produzindo assim uma consciência invertida.

A respeito das categorias, Marx (2011) afirma que as mesmas não aparecem na materialidade histórica de forma sucessiva, sequencial. A ordem das categorias deriva da relação entre elas e o sujeito, que no caso é a sociedade burguesa. Essa relação é a forma como as categorias se estruturam no interior da prática social. Assim, as categorias se manifestam na relação do sujeito com o objeto, na produção da “síntese das múltiplas determinações” (MARX, 2011, p.54). De acordo com Souza (2014) “o papel central das categorias é ajudar o pesquisador a conseguir apreender as determinações e especificidades que se traduzem na realidade empírica”. (SOUZA, 2014, p.330)

É importante destacar que, no método, Marx (2011) observa a sociedade burguesa tanto na realidade quanto no pensamento e que, por essa razão, as categorias econômicas expressam o concreto, as formas de ser e as determinações históricas de existência, sendo que o processo histórico influencia nas condições materiais de produção.

Souza (2014) classifica as categorias do materialismo histórico-dialético em categorias metodológicas e categorias de conteúdo. Adotaremos essa classificação para elucidar os tipos de categorias adotadas neste projeto. As categorias metodológicas são aquelas próprias do método e desenvolvidas pelas teorias marxistas embasadas no método da economia política.

Na nossa pesquisa, abordaremos as categorias da **totalidade, mediação, contradição e práxis**. As categorias de conteúdo são aquelas próprias da pesquisa empírica, reveladas na prática social do objeto investigado e que no nosso projeto serão evidenciadas após a pesquisa de campo.

A pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético é um processo de investigação da realidade em que a observação empírica pressupõe movimentos sucessivos de abstração que alcancem o concreto e então possam ser reveladas suas múltiplas determinações. Essa investigação da realidade é decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto, considerando os aspectos históricos e a prática social. (SOUZA, 2014)

Lançaremos mão do método do materialismo histórico-dialético por considerar que seja o mais adequado para interpretar o movimento de contradições e mediações na gestão dos cursos a distância dos Institutos Federais. A escolha se justifica pelo objetivo principal de investigar um dado concreto existente na educação e oriundo das práticas sociais, que associa a educação a distância à educação profissional, sendo consideradas determinações de uma realidade educacional que sinaliza para a crescente demanda por formação, muitas vezes motivada pelas exigências de formação e capacitação para o mercado.

Escolher o método materialista histórico-dialético nos garante a análise partindo do ser social – aquele que produz a prática educativa em seus diferentes espaços na educação profissional – até as relações entre o Estado e a produção das políticas públicas da EaD. Conforme assinala Moraes (2014)

É necessário tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas. Iniciando com a investigação dos elementos mais simples, como o trabalho pedagógico dos sujeitos envolvidos até chegar às relações determinantes desse trabalho, como o Estado e as relações econômicas, sociais e culturais, se chegará ao abstrato, ao conhecimento dessa relação. (MORAES, 2014, p.89)

O movimento de abstração do concreto investigado ocorrerá com base nas categorias da totalidade, mediação, contradição e práxis. Essas categorias se organizarão ao longo do quadro teórico no sentido de dar suporte à pesquisa e por se constituírem leis universais do materialismo histórico dialético.

A categoria da totalidade nos permite compreender que o nosso objeto de estudo está situado num todo e, que, portanto, a nossa pesquisa deve estabelecer uma visão interligada que identifique o conjunto de fatores que se relacionam com o objeto. Nesse sentido, a análise das diferentes perspectivas da gestão da EaD dos Institutos Federais trará à tona outros

aspectos que se relacionam entre si e nos possibilitará conhecer a totalidade que a EaD está inserida.

De acordo com Konder (2008) a visão do conjunto é provisória e nunca pode esgotar a compreensão da realidade observada. Corroboramos com a ponderação do autor e acrescentamos que a nossa pesquisa fará um recorte que levará em consideração a realidade de cinco Institutos Federais, conforme explicitado nos objetivos específicos. Não obstante, a análise da realidade desses institutos não se esgotará, uma vez que reconhecemos a dinamicidade do real e das múltiplas determinações que são engendradas no curso histórico. Portanto, o que pretendemos à luz da categoria da totalidade é fazer uma síntese do conjunto observado, que nos dê condições de revelar a estrutura fundante da realidade da EaD nos Institutos Federais.

A categoria da mediação também se faz necessária para identificar e compreender o movimento dialético da aparência para essência, do simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Buscamos estabelecer a relação das perspectivas da gestão da EaD com os sentidos e significados atribuídos a esta modalidade, e para tal, a mediação é indispensável para compreender em que medida essa relação se efetua, bem como outras relações que se revelarão na materialidade da investigação do objeto.

Nas palavras de Konder (2004, p.48) “as mediações obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições.” Desse modo, a categoria da contradição se faz presente na nossa pesquisa pois identificamos os elementos opostos, mas que estão em constante interação no movimento dialético, constituindo unidades do contrário. As contradições foram evidenciadas no âmbito da educação profissional, na análise da dualidade histórica da formação e também na educação a distância, ao identificar seu sentido e a forma como se organiza no âmbito dos Institutos Federais.

A EaD traz o paradigma da inovação, isto é, das práticas pedagógicas que se associam às novas tecnologias na intenção de criar formas inovadoras de ensinar e aprender. Entretanto, indagamos em que medida a inovação pedagógica advinda pela inovação tecnológica chega aos projetos da EaD dos Institutos Federais e de que maneira as diferentes perspectivas da gestão se posicionam diante dessa realidade. Tal pensamento precisa ser desenvolvido à luz da categoria da contradição, como forma de desvelar os sentidos e significados da inovação para modalidade a distância nos Institutos Federais.

A categoria da práxis advém da própria compreensão da materialidade do mundo como uma das características principais do materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 2011). Adotamos a ideia de que a prática é a atividade que constitui a base humana. É o

campo no qual as objetividades se revelam e a produção humana existe. Na relação entre sujeito e objeto, o materialismo histórico-dialético pressupõe a historicidade e a prática social como critérios de verdade. Significa dizer que toda realidade é precedida de uma materialidade do mundo, determinada pelas relações e práticas sociais que possuem o potencial de serem conhecidas e analisadas considerando o movimento do ser e do vir a ser, isto é, de superação e continuidade.

A nossa pesquisa é desenvolvida no âmbito de uma prática social específica, composta pela relação dos sujeitos e das suas práticas individuais em diálogo com as políticas e as condições materiais de gestão da EaD. É no conjunto da prática social que estão as atividades transformadoras da realidade e nesse sentido, buscamos identificar, a partir da prática social da gestão da EaD nos Institutos Federais, quais possibilidades de uma educação a distância que transforme e contribua no movimento de superação da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Souza (2014) destaca sete elementos que devem conter na pesquisa que se propõe a adotar o materialismo histórico-dialético. O primeiro elemento refere-se à abordagem do objeto na perspectiva histórica, a partir das suas origens. O nosso objeto envolve a educação a distância associada à educação profissional, duas vertentes da educação com processos históricos distintos, mas que estabelecem relações no conjunto da formação para uma sociedade capitalista, composta por espaços de disputas hegemônicas, contradições e possibilidades de superação.

A abordagem do objeto considerando o seu histórico leva ao segundo elemento enunciado por Souza (2014): a busca na história das origens do problema, com o intuito de se buscar não tudo, mas sim o todo. Nesse sentido, ao considerar o histórico da educação profissional e da EaD, pretendemos revelar as origens do objeto, partindo da sua forma mais simples para a mais complexa, no sentido de evidenciar os aspectos ocultos, que carecem de mediação e que estão no campo da essência. Esse aspecto é o terceiro elemento destacado pelo autor: a necessidade de se buscar para além dos dados explícitos.

Outro elemento citado pelo autor é a importância de se utilizar categorias abrangentes de análise, como a totalidade, mediação, contradição e práxis, anunciadas anteriormente nesta tese. Em seguida, Souza (2014) sinaliza para a importância da articulação da relação teoria e prática na apreensão da realidade. Corroboramos com o pensamento do autor e estabelecemos o diálogo entre a prática observada na pesquisa com a teoria que fundamentará as abstrações e possibilitará o retorno ao concreto de forma pensada e elaborada na sua complexidade.

A preocupação com a articulação entre a teoria e a prática suscita outro elemento referenciado por Souza (2014): a apresentação de forma clara e abrangente dos dados, evidenciando nexos internos e contradições com a realidade. Nesse sentido, buscaremos apresentar os dados como forma de problematizar a realidade observada, apresentando as contradições e mediações inerentes à prática social concreta.

Por fim, Souza (2014) sugere a recorrência a autores como Marx, Gramsci e à Escola de Frankfurt. No presente projeto, as teorias de base para o estudo da relação entre trabalho e educação serão discutidas a partir de Marx e Gramsci. O quadro teórico também se construiu com referenciais alinhados à perspectiva do materialismo histórico-dialético, de modo que tal abordagem não fique restrita ao método, mas a todo processo de elaboração da tese e de construção do pensamento a respeito da realidade observada no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.2 A educação comparada na perspectiva crítica: contribuições do materialismo histórico-dialético à análise comparada da realidade

Franco (2009) apresenta a epistemologia e historicidade dos estudos comparados com base na perspectiva crítica. A autora aborda a temática dos estudos comparados em educação tendo como norte a relação entre verdade e conhecimento, história e historicidade e história e comparativismo, com o propósito de justificar as mais variadas vertentes de análise existentes no campo dos estudos comparados.

Para a referida autora, a comparação é inerente à aquisição de identidade dos indivíduos. A base de construção desse conceito pela autora é antropológica, baseada nos estudos de Tzvetan Todorov. Assim, a comparação parte da analogia, de um processo de reconhecer semelhanças e diferenças, considerando a alteridade, isto é, a capacidade de se perceber no outro, sendo, pois, uma constante produção intelectual de constituição do indivíduo.

Saviani (2001) também tece considerações sobre o campo dos estudos comparados e para ele o conceito de comparar envolve uma análise simultânea, com vistas a identificar semelhanças, diferenças ou relações. Para melhor compreensão do termo *comparação*, o autor percorre a etimologia da palavra, remontando às origens gregas, denotando a ideia de *co-*

apreciação, co-avaliação, co-julgamento, co-distinção, co-discernimento. Esses termos, segundo o autor deram origem à palavra portuguesa *síncrise*, que quer dizer *reunião com*.

A partir desse raciocínio, Saviani (2001) conclui que “a comparação como um procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo o risco de juntar elementos não suscetíveis de serem reunidos efetuando aproximações indevidas.” (SAVIANI, 2001, p. 07)

Compartilhamos com as ponderações do autor e compreendemos que o processo de comparar tem a dimensão crítica, pois envolve uma análise, uma apreciação. Demanda cautela, assumindo o risco de reunir elementos não passíveis de junção, fazendo, pois, aproximações e conclusões equivocadas. Nesse sentido, Sobe e Kowalczyk (2012) também sinalizam para a importância de pensar no processo de construção do contexto como resultado de uma trama que resulta na relação do global com o local. Isso requer cuidado para não criar relações entre contextos que não existem ou então negar a trama que engendra os diferentes contextos.

O ato básico de comparar está presente na humanidade em diversas situações, desde os seus primórdios. O sentido basilar da comparação envolve uma análise de variáveis, de modo que tal atividade analítica, na sua forma mais simples, evidencie diferenças e semelhanças entre uma variável e outra. Conforme assinala Ferreira (2008), a comparação é parte da evolução do pensamento humano e como tal perpassa pela educação e pela construção do saber.

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (FERREIRA, 2008, p. 125)

Depreendemos que a análise das semelhanças e diferenças não se torna suficiente no processo da comparação, contudo, a iniciemos por essa parte. A evidência dos aspectos divergentes e convergentes de determinados objetos suscita a necessidade de desbravar e percorrer outros caminhos, que alcançam contextos sociais, políticos e econômicos diversos.

Ao pensar na amplitude do método comparativo, Santos et.al (2017) admitem as variadas vertentes de análise, sobretudo para auxiliar na compreensão dos sistemas educacionais da América Latina.

O princípio da comparação emana da alteridade, projetando luz sobre as disparidades e assemelhamentos. Urgem esforços para estudos de Educação Comparada, visto que as nações latino-americanas podem auferir sobremodo com os avanços educacionais das outras, mormente ensejo da conjuntura de globalização que ora se processa. (SANTOS *et.al.*, 2017, p.41)

Observamos que os referidos autores compreendem os estudos comparados baseando-se nas diferenças e similitudes, mas inserem ao processo analítico a questão da alteridade. Sobre a alteridade na comparação:

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (FRANCO, 2000, p. 200)

É importante destacar também a dimensão internacional da educação comparada, situando a importância da troca de experiências entre os países da América Latina, o que leva a educação comparada, em seus primórdios, ter os sistemas de ensino como unidade de análise. Santos *et. al.* (2017) apontam que alguns doutrinadores do campo da educação comparada consideram os sistemas educativos como objeto. Também firmam que outros comparativistas se desvinculam da noção de sistema e abordam os fatos educacionais ou o processo educativo.

De acordo com os autores “outros ressaltam, na definição do objeto de estudo da Educação Comparada, a análise intercultural ou societal das inter-relações entre educação e sociedade.” (SANTOS *et al.* 2017, p.48). Considerando a perspectiva histórica que embasa a nossa tese, é oportuno considerar que a comparação não se restringirá à apreensão das semelhanças e diferenças.

A análise comparativa buscará avançar e interpretar a realidade e suas mediações, no intento de identificar e problematizar os sentidos e significados daquilo que foi comparado, conforme avalia Carvalho (2013):

No que diz respeito às políticas públicas da gestão em educação, não se pode desprezar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente quando se considera que existe um processo econômico-financeiro de “globalização”, com desdobramentos políticos, culturais e educacionais. (CARVALHO, 2013, p. 426)

Compartilhamos com a consideração da autora e acrescentamos tal argumento ao nosso posicionamento teórico para a presente tese. Assim, a educação comparada pode ser um recurso de natureza teórica e metodológica capaz de desvelar a realidade para além das suas distinções e similitudes.

Quanto à validade da educação comparada, esta consiste em realizar uma análise ampla, de contextos marcados pela globalização. Desse modo, Lamar e Vicent (2018) sinalizam que

No atual século XXI, a Educação Comparada vem reformulando seu objeto de estudo, suas bases epistemológicas e seus temas devido a reorganização do sistema capitalista e da Globalização que tem refletido desdobramentos políticos, culturais e educacionais. No contexto latino-americano e caribenho, mais do nunca, a Educação Comparada frente as suas tensões se apresentam como um meio de reflexão frente as imposições do sistema global e internacional nas reformulações dos sistemas de ensino. (LAMAR & VICENT, 2018, p.630/631)

A perspectiva da educação comparada adotada nessa tese está situada em determinado período histórico dos processos educativos e da evolução dos estudos comparados em geral. Trata-se da perspectiva crítica marxista, difundida principalmente na década de 1970.

Antes de apresentarmos as principais características dessa vertente e os argumentos que justificam a nossa escolha, cabe discorrer brevemente sobre o percurso da educação comparada e suas tendências na atualidade. Várias são as periodizações realizadas pelos comparativistas (FERREIRA, 2008), mas todos indicam a gênese da educação comparada no Iluminismo europeu, entre o século XVIII e início do século XIX. O histórico da educação comparada apresentado por Ferreira (2008) aponta Jullien como o primeiro a utilizar o termo “educação comparada”, como estratégia de melhorar os processos educativos.

O período da descrição e da interpretação marcam o início sistematizado da educação comparada, apontando que a observação já não era suficiente e que, portanto, fazia-se necessário interpretar as unidades a serem comparadas. Ferreira (2008) destaca as contribuições de Michel Sadler nesse sentido.

A partir de Michael Sadler, a Educação Comparada toma uma postura mais explicativa. A maior parte dos comparatistas, da primeira metade do século, dá especial atenção ao estudo das tais forças, factores ou causas determinantes,

explicativas ou configurativas dos sistemas educativos. É por isso que também se denomina esta etapa de “explicativa” ou “analítica”, tal foi o empenho dos comparatistas mais relevantes desta época em não só descrever a educação dos outros países, mas também em indagar as suas causas e em procurar interpretá-las. (FERREIRA, 2008, p.131)

Com a abordagem interpretativa, outras áreas do conhecimento foram integradas ao contexto da educação comparada, como a história e a antropologia. A análise continuava pautada nos sistemas educativos, porém agregavam elementos da estrutura social, como a política, cultura, religião, história e influência estrangeira, por exemplo. (FERREIRA, 2008). Também foi levado em consideração o estudo dos sistemas educacionais nacionais, para em seguida avançar para uma análise a nível internacional. A esse exemplo, Ferreira (2008) destaca as contribuições de Schneider.

Schneider considera como forças endógenas polaridades dialécticas tais como: problemas e suas soluções, passividade e actividade, racionalidade-irracionalidade, indivíduo-moral colectiva, estatuto social-mobilidade social, obediência-dignidade humana, necessidade-liberdade, a escola e a vida, etc.. Em seu entender, um estudo histórico dos sistemas educativos nacionais devia encontrar o movimento dialéctico entre as polaridades fundamentais, que constituem o essencial das forças imanentes, determinando a evolução dos sistemas. (FERREIRA, 2008, p. 132)

A busca por uma base científica e por um carácter funcionalista fez com que a educação comparada se vinculasse à abordagem positivista, conforme indica Ferreira (2008). A abordagem positivista na educação comparada, que se iniciou após o fim da Segunda Guerra Mundial chegando até o final dos anos sessenta, retornou o processo analítico ao estágio da descrição dos sistemas sociais e conseqüentemente dos sistemas educacionais e suas funcionalidades. Nas palavras de Kazamias (2012):

Para citar uma máxima contemporânea: “A educação é a chave que abre a porta para a modernização”. O paradigma funcionalista, vale enfatizar mais uma vez, influenciou a maior parte da literatura que abordava a educação através dessa lente teórica de modernização e desenvolvimento, e que, diga-se, era abundante; impregnou também, pode-se acrescentar, a literatura que abordava a educação de uma perspectiva de análise de sistemas. (KAZAMIAS, 2012, p.183)

A lente da modernização citada por Kazamias (2012) e sua perspectiva funcionalista para educação direcionou os estudos comparados para os sistemas, principalmente para uma análise global dos sistemas educacionais, alinhando aos preceitos da formação para o mercado e preparação do indivíduo, segundo os preceitos defendidos na Teoria do Capital Humano. Nesse sentido, Olmos e Torres (2012) afirmam que:

A educação teve um papel preponderante nesses programas sociais, porque a instrução de massa era vista como um meio para formar cidadãos responsáveis, trabalhadores qualificados e para tornar a mobilidade social cada vez maior. No início dos anos 1960, as teorias do capital humano e o planejamento educacional justificaram a expansão educacional não somente como um bom investimento em capacitação, mas também como um pré-requisito para a democracia liberal. (OLMOS; TORRES, 2012, p. 107)

No fim dos anos sessenta, observou-se um movimento que caminhava para além da descrição e da preocupação com o rigor do método comparativo. De acordo com Ferreira (2008) surge a abordagem da resolução de problemas, na qual “a unidade de comparação não é mais definida em termos de espaço. O que se pretende é identificar problemas pertinentes e submetê-los a estruturas racionais que pudessem levar à solução”. (FERREIRA, 2008. p.134)

As vertentes funcionalistas da educação comparada não deixaram de se manifestar na década de 70, mas nesse mesmo período surgiram outras abordagens que também traziam o rigor científico, porém, estavam alinhadas a analisar as contradições e os conflitos inerentes à educação e sua relação com a sociedade. É a corrente crítica da educação comparada, que Kazamias (2012) traz a seguinte denominação:

Por “paradigmas radicais” refiro-me a abordagens e teorias que consideram as escolas como instrumentos de dominação ou como instrumentos ideológicos do Estado, que reproduzem e perpetuam os interesses hegemônicos de grupos específicos; como arenas de um conflito social desequilibrado; como instituições repressivas de natureza anti-igualitária; e como lugares que inculcam ideias, valores e atitudes “monoculturais” – com base em classe, raça, etnia e gênero). (KAZAMIAS, 2012, p. 188)

A perspectiva crítica da educação comparada tem origem na década de setenta e encontra-se alinhada às abordagens educacionais da época, que realizava, a partir dos constructos teóricos, uma forma de denúncia dos sistemas educacionais, considerados repressivos, violentos e difusores da ideologia burguesa, fazendo da escola um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980).

De acordo com Ferreira (2008) os discursos críticos na educação comparada desconsideravam a vertente funcionalista, principalmente por considerarem que tal abordagem estivesse ligada a uma ordem social injusta, fomentada especialmente pelos organismos internacionais sob os países considerados de terceiro mundo. Nesse sentido que se encontra a relevância dos estudos da Teoria da Reprodução. Carvalho (2014) acrescenta que nesse período a educação comparada sofreu duras críticas por se valer de teorias que dão

centralidade à educação para promover mudanças sociais, sobretudo nos países considerados de terceiro mundo.

Ferreira (2008) destaca as contribuições de Martin Carnoy à perspectiva crítica da educação comparada. A partir dos seus estudos, a comparação buscou as bases estruturais das diferenças e das características que constituem a realidade concreta, evidenciando os interesses das classes dominantes sobre a educação dos dominados. Ferreira (2008) acrescenta que “não se trata muitas vezes de investigações que impliquem uma comparação entre países; trata-se de comparar a experiência das mulheres, das minorias e dos diferentes extratos sociais nas suas relações com a educação.” (FERREIRA, 2008, p.134)

O olhar sobre aqueles sujeitos que sofrem a opressão e estão inseridos na lógica da reprodução é relevante para ampliar o campo de análise dos estudos comparados em educação e colocar em relevo os interesses ocultos dos organismos internacionais em relação às políticas educacionais.

A comparação entre os países não é descartada na perspectiva crítica. Contudo, faz-se necessária a análise pormenorizada da realidade interna de cada sistema educacional em articulação com questões de ordem política, econômica, social e cultural, suscitando, pois, a necessidade de diálogo com outras áreas do conhecimento. (FERREIRA, 2008)

Corroboramos com a importância de se conhecer a realidade nacional associada a múltiplos fatores que conduzirão a uma compreensão para além dos limites territoriais dos países. Desse modo, a comparação entre a educação de diferentes nações deverá ocorrer de forma orgânica, revelando uma totalidade que perpassa diferentes realidades, tendo como base a questão da luta de classes e os engendramentos que dela decorrem.

Conforme analisa Carvalho (2014) a nova configuração mundial desloca as decisões nacionais para o âmbito internacional. Nas palavras da autora “alguns estudos de caráter comparativo têm demonstrado que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão percorrendo caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas públicas em educação.” (CARVALHO, 2014, p.426). Esse fenômeno da mundialização corrobora com a necessidade de uma análise integrada de vários fatores que constituem a realidade social investigada.

No contexto da mundialização, o avanço das tecnologias produziu uma ampla difusão da sua utilização nos mais diversos campos da atividade humana, tendo como efeito um processo de universalização, condicionando a educação a se adequar à nova realidade estabelecida. A educação a distância amplia seus horizontes nesse contexto.

As discussões sobre o papel reprodutor da educação foram importantes na década de setenta, mas insuficientes para dar um caminho diferente para educação. A denúncia foi feita, mas os encaminhamentos efetivos para resolver os problemas tornaram-se esparsos. Contudo, consideramos importante investigar e analisar os mecanismos de reprodução como forma de conhecer a realidade e em seguida propor ações no sentido de transformá-la. Para a presente pesquisa a comparação baseada na perspectiva crítica fornecerá subsídios suficientes para compreender os mecanismos da gestão da EaD nos Institutos Federais, mas sem deixar de considerar suas relações com as múltiplas dimensões.

No século XXI as discussões sobre a mundialização são cada vez mais relevantes e a partir da perspectiva crítica, os estudos comparados em educação buscam estabelecer uma análise dialética entre global e local, universal e particular, quantitativo e qualitativo, o que para Lamar e Vicentin (2018) é muito importante na compreensão da educação da América Latina e do Caribe. Os estudos comparados, uma vez situados em contextos globais da crise do capital e da busca de novos elementos identitários, revelam o processo de internacionalização e de estratégias para se pensar em uma formação profissional prática e problematizadora da realidade.

O contexto da crise do capital, da necessidade de formação e qualificação profissional constituem discursos amplamente disseminados nos países em desenvolvimento. Neste ponto, a autora inicia suas ponderações afirmando que os estudos em educação comparada na América Latina têm vínculo com as avaliações globais da educação, por meio dos indicadores de escolaridade, exclusão escolar, analfabetismo e outros problemas que são tratados de forma estatística. Nas palavras da autora: “é um tratamento reducionista dos problemas à sua descrição, na forma aistórica, descontextualizada, como se os números pudessem expressar, por si mesmos, algo independente das condições que lhes deram origem”. (FRANCO, 2009, p.139).

A autora acrescenta que os dados isolados dão aos fenômenos sociais um caráter qualitativo insuficiente para revelar as tensões e contradições inerentes ao mundo material. Associado a esse fator, Franco (2009) menciona a influência dos organismos internacionais na produção de estudos comparados nos países da América Latina. Por meio dos resultados oriundos das avaliações globais, os organismos internacionais financiam grandes projetos para educação pública desses países, sempre sinalizando caminhos para reformas educacionais que em sua essência provocam intervenções que preservam a desigualdade e a massificação da educação.

Santos *et al* (2017) também afirmam que a investigação baseada na educação comparada se constitui importante recurso de análise para de conhecer a realidade em diferentes dimensões: seja o conhecimento da própria realidade num sentido mais endógeno quanto um conhecimento relacionado com elementos internacionais.

Nesta tese, optamos pelo caminho da compreensão dos processos da educação a distância a nível nacional, por considerar que a realidade dos Institutos Federais é específica e revela uma realidade da EaD no Brasil que precisa ser analisada. As relações com as dimensões internacionais não são negadas, uma vez que parte das determinações que constituem a atual situação da EaD advém de outros países e da relação do Brasil com organismos multilaterais, por exemplo. Contudo, o nosso referencial de análise partirá da realidade nacional, tendo os elementos internacionais como complementares ao processo investigativo. Segundo Santos *et al* (2017, p.42):

Nem por outra razão muitos dos cultores da especialidade sustentam que o método comparativo precisa figurar na formação geral dos docentes, sendo indispensáveis, com maior profundidade, aos gestores, legisladores e analistas. Analisar questões do método em Educação Comparada é uma das tarefas mais complexas e, por isso mesmo, das mais gratificantes para o analista, investigador ou estudioso da disciplina. (SANTOS, 2017, p.42)

Concordamos com as ponderações dos autores, destacando a importância da educação comparada nos processos analíticos, como forma de compreender as questões educacionais em sua totalidade. Reconhecemos também a complexidade da análise considerando a educação comparada como parte do processo metodológico, principalmente situando essa relação no contexto do materialismo histórico-dialético, nossa base para a presente investigação. A complexidade se dá inicialmente em situar teoricamente a educação comparada no campo crítico, conforme apresentamos na seção anterior.

Associada a essa questão, toda a metodologia também precisa ser condicionada ao olhar epistemológico do materialismo histórico-dialético, o que compreende a própria análise comparada. Nas palavras de Krawczyk (2013, p. 204) “realizar uma pesquisa comparada não deve nos afastar do referencial teórico escolhido, pelo contrário, é o referencial que dará as coordenadas da comparação.”

Nesse sentido, compartilhamos o posicionamento de Franco (2000) que destaca a importância da comparação contextualizada:

Uma outra forma de encaminhar o problema é procurar ver o objeto de estudo no seu contexto, o que significa vê-lo nas suas relações com outros objetos ou sujeitos sociais. Significa poder ver o homem ou a mulher, o ser individual ou o coletivo, através dos outros homens e de outras mulheres, em relação àquilo que eles criam com sua cultura, e como a produzem em todas as suas formas. Podemos, assim, chegar a construir o objeto científico no âmbito do particular ou do geral, mas nunca como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, a totalidade social que é o conjunto de relações onde ele se situa em um tempo e espaço determinados, e que constitui sua particularidade histórica. (FRANCO, 2000, p.208)

Desse modo, para que a comparação não seja realizada superficialmente e esteja ancorada em pressupostos teóricos que contribuam para captar o movimento do real, consideramos as categorias do método materialista histórico-dialético norteadoras do processo analítico comparativo. É importante destacar que, no método, Marx (2011) observa a sociedade burguesa tanto na realidade quanto no pensamento e que, por essa razão, as categorias econômicas expressam o concreto, as formas de ser e as determinações históricas de existência, sendo que o processo histórico influencia nas condições materiais de produção.

Como vimos, Souza (2014) classifica as categorias do materialismo histórico-dialético em categorias metodológicas e categorias de conteúdo. Adotaremos essa classificação para elucidar os tipos de categorias adotadas neste projeto. As categorias metodológicas são aquelas próprias do método e desenvolvidas pelas teorias marxistas embasadas no método da economia política. Nesta tese, adotamos as seguintes categorias: contradição, mediação, práxis e totalidade. As categorias do método guiaram toda a construção teórica e metodológica da pesquisa, fazendo emergir os núcleos de significação que se constituem como categorias empíricas da presente investigação.

A nossa pesquisa é desenvolvida no âmbito de uma prática social específica, composta pela relação dos sujeitos e das suas práticas individuais em diálogo com as políticas e as condições materiais de gestão da EaD. É no conjunto da prática social que estão as atividades transformadoras da realidade e nesse sentido, buscaremos identificar a partir da prática social da gestão da EaD nos Institutos Federais quais possibilidades de uma educação a distância que transforme e contribua no movimento de superação da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Diante do exposto e considerando as opções epistemológicas realizadas para a análise comparada, ainda nos resta uma pergunta basilar: por que comparar? Essa pergunta deve ser feita no início do processo de investigação, estando associada à metodologia e ao referencial teórico adotados. Aqui apresentamos a resposta ao final como forma de síntese e após apresentar os argumentos que julgamos necessários para compreender os motivos pelos quais

realizamos um estudo comparado. Os nossos argumentos estão ancorados essencialmente nas bases do materialismo histórico-dialético, que se apresenta no histórico da educação comparada no período da perspectiva crítica desse campo do saber.

Apesar de os registros da perspectiva crítica da educação comparada datarem da década de 1970, a presente tese opta por resgatar e adotar a tendência desse período como forma de destacar que muitas questões anunciadas naquela época ainda fazem parte do paradigma da modernidade e, portanto, precisam ser problematizadas. A categoria da historicidade nos permite compreender esse movimento como algo mais complexo e que cabe novas análises.

Em se tratando de educação comparada na atualidade, observamos uma tendência de pesquisas que estabelecem análises comparativas a nível internacional. A presente tese fez a opção de uma pesquisa nacional, considerando a realidade da EaD no nosso país e as particularidades que a modalidade assume quando é inserida na realidade concreta dos Institutos Federais. Compreender esse movimento é relevante para situar a educação profissional brasileira e suas políticas. Ferreira (2008, p. 136) afirma que:

Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. (FERREIRA, 2008, p.136)

Caminhamos ao encontro das afirmações do autor, pois não negamos os movimentos da globalização e internacionalização da educação, mas destacamos a importância de reconhecer que a realidade pode ser observada dentro do país e suscitar diferentes análises, principalmente em se tratando do Brasil, uma nação com dimensões geográficas continentais. Conforme destaca Carvalho (2013):

Os comparatistas, considerando que os processos de globalização suscitam, no nível local e regional, distintas respostas, oposições e apropriações culturais, propõem que as análises tenham como ponto de partida a realidade local, que focalizem a racionalidade dos atores educativos, a centralidade do discurso na construção desses fenômenos, a diversidade étnica e cultural. Essa seria a forma de se resgatar a heterogeneidade, a singularidade de cada cultura e as individualidades e, assim, encontrar alternativas para as práticas educativas. (CARVALHO, 2013, p. 424)

Alinhados à fala da autora, acrescentamos que a educação profissional a distância desenvolvida pelos Institutos Federais é uma realidade recente e que ocorre de forma distinta em cada estado do país, apesar da existência de diretrizes legais nacionais. Captar o movimento do real, da práxis dos sujeitos envolvidos a partir da comparação, compreendida

pela mediação e pela contradição, nos fornece subsídios para conhecer, interpretar e propor mudanças para essa realidade. Ao retornar à indagação do por quê comparar, Carvalho (2013) nos dá a seguinte contribuição:

A comparação, nesse caso, deve ter a finalidade de descobrir o que existe de universal nos processos singulares, descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no mesmo fato. Em outros termos, a especificidade não pode ficar dissolvida no movimento mais geral da sociedade, mas também não pode ser tomada como se pudesse existir independentemente da totalidade a que pertence e que lhe dá sentido. (CARVALHO, 2013, p.429)

A partir das ponderações de Carvalho (2013), compreendemos que a mediação nos dá subsídios para apreender a relação do particular com o geral, isto é, do que acontece na EaD de cada Instituto Federal investigado com o que é determinado a nível nacional e global, quando se trata de formação no contexto das novas tecnologias. As realidades específicas que foram observadas não se esgotam em si mesmas e a análise comparativa permitiu observar que para além das diferenças e similitudes, a EaD dos Institutos Federais está inserida em um projeto mais amplo de educação profissional tecnológica que dialoga com interesses internacionais e globais.

1.3 O caminho percorrido para apreensão dos núcleos de significação na perspectiva comparada: da coleta à análise dos dados

Antes de explicar os Núcleos de Significação (AGUIAR, 2006) em associação com os postulados de Fiorin (2018) no tocante aos aspectos da argumentação como teoria que subsidia a análise da realidade investigada, convém apresentar as condições concretas de realização da pesquisa.

Em 2007, o Plano de Expansão da Rede Federal tinha como meta a criação de 354 Institutos Federais até 2010. Entre 2011 e 2014 foram entregues mais 208 unidades em todo território nacional. Atualmente são 562 unidades e 644 campi em pleno funcionamento.

A educação a distância está inserida em todos os Institutos Federais. Para definição da amostra, selecionamos um Instituto Federal de cada região do país. A seleção por região foi definida a partir da comparação das perspectivas de gestão adotadas pelos Institutos Federais, considerando o critério da diversidade das estruturas organizativas da EaD de modo que seja possível realizar a análise comparada das diferentes realidades estudadas.

O levantamento das formas organizativas da EaD nos Institutos Federais foi sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Formas organizativas da EaD nos Institutos Federais

REGIÃO SUL		
Instituto	Perspectiva de Gestão	Abrangência da oferta
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (lattu sensu)
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Centro de Referência	Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (lattu sensu e stricto sensu)
Instituto Federal Catarinense (IFC)	Centro de Educação a Distância	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Coordenação de EaD	Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFRSUL)	Departamento de Educação a Distância e Novas Tecnologias	Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (lattu sensu e stricto sensu)
REGIÃO CENTRO-OESTE		
Instituto	Perspectiva de Gestão	Abrangência da oferta
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal Goiano (IFGOIANO)	Núcleo de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal de Goiás (IFG)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (lattu sensu e stricto sensu)
Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	Departamento de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	Núcleo de EaD	Cursos técnicos
REGIÃO SUDESTE		
Instituto	Perspectiva de Gestão	Abrangência da oferta
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	Núcleo de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	Centro de Referência	Graduação, cursos técnicos e especialização lato-sensu
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)	Centro de Educação Aberta e a Distância	Cursos técnicos
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFRSULDEMINAS)	Centro de Educação a Distância	Cursos técnicos
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	Campus Avançado	Graduação, cursos técnicos e especialização lato-sensu
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	Centro de Referência	Cursos técnicos, de formação inicial e continuada (FIC), pós-graduação (lattu sensu)
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, de graduação e extensão

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Diretoria da EaD	Cursos técnicos e de extensão
Instituto Federal Fluminense (IFF)	Coordenação de EaD	Cursos técnicos
REGIÃO NORTE		
Instituto	Perspectiva de Gestão	Abrangência da oferta
Instituto Federal do Pará (IFPA)	Coordenação Geral de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Diretoria	Cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (lato sensu)
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	Diretoria de Políticas de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, de graduação, pós-graduação (lato sensu) e MOOCS (Massive Open Online Course)
Instituto Federal do Acre (IFAC)	Centro de Referência	Cursos técnicos
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	Diretoria Sistêmica	Cursos técnicos e pós-graduação (lato sensu)
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, pós-graduação (lato sensu) e MOOCS
REGIÃO NORDESTE		
Instituto	Perspectiva de Gestão	Abrangência da oferta
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal Baiano	Diretoria de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, pós-graduação (lato sensu) e Formação Inicial e Continuada (FIC)
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos, graduação, pós-graduação (lato sensu) e extensão.
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão PE)	Coordenação de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal do Piauí (IFPI)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Campus Avançado	Cursos técnicos e de graduação
Instituto Federal de Sergipe (IFSE)	Diretoria de EaD	Cursos técnicos

Fonte: própria autora

O levantamento das estruturas organizativas da EaD nos Institutos Federais revelou a diversidade de perspectivas de gestão existentes, em decorrência das normativas que

permitiram a discricionariedade para a organização dos cursos a distância em cada Instituto Federal. A partir desse levantamento, escolhemos um Instituto por região, considerando as diferentes formas que se organizam para a operacionalização da EaD.

Os cuidados éticos da pesquisa nos conduzem a identificar os Institutos pesquisados a partir da região política na qual eles pertencem. Sendo assim, os Institutos que fizeram parte da pesquisa serão identificados da seguinte forma: IFRSUL (representante da região Sul), IFRNORTE (representante da região Norte), IFRCENTRO-OESTE (representante da região Centro-oeste), IFRSUDESTE (representante da região Sudeste) e IFRNORDESTE (representante da região Nordeste).

Ainda sobre os tratamentos éticos imprescindíveis à pesquisa, nenhum sujeito foi identificado e todos assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido, documento que apresentou os objetivos da pesquisa e que respalda o participante quanto ao seu anonimato e à liberdade para deixar de colaborar com a pesquisa a qualquer momento.

Vale ressaltar também que a ética na pesquisa sob a perspectiva comparada demanda maior cuidado com as realidades observadas, na intenção de não apresentar determinada realidade em detrimento de outra, fazendo análises superficiais que não revelam os movimentos do real e as mediações necessárias. Nesse sentido, as comparações realizadas caminharam no intuito de captar os sentidos e significados presentes numa realidade comum que une as especificidades: a EaD nos Institutos Federais e suas determinações.

Tomando por base o objetivo geral da pesquisa que é investigar as perspectivas de gestão dos cursos a distância adotadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia analisados, considerando os marcos regulatórios, as práticas dos sujeitos envolvidos e a forma como a EaD é assumida pelos diferentes institutos em análise, foram adotados os seguintes procedimentos para coleta de dados: a pesquisa documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário.

A pesquisa documental foi realizada para o estudo e análise dos marcos regulatórios da EaD nos Institutos Federais, dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais documentos que norteiam a operacionalização das políticas de educação a distância para a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir da leitura e análise desses documentos, temos a dimensão da proposta educacional dos Institutos Federais no seu nível oficial, o que nos possibilitou investigar a realidade de forma mediada.

O questionário foi respondido pelos sujeitos que compõem as equipes da gestão da EaD, considerando o organograma de cada Instituto. A partir do questionário buscou-se identificar a estrutura da EaD nos Institutos Federais pesquisados a partir dos sujeitos que

trabalham ativamente no processo e produzem sua prática social. O questionário foi disponibilizado *online* para os membros que compõem a gestão da EaD.

A entrevista semi-estruturada foi destinada aos gestores da EaD dos Institutos Federais selecionados para pesquisa, com vistas a identificar nos discursos desses sujeitos responsáveis pela operacionalização das políticas as condições concretas da realidade e os significados que eles atribuem à EaD no seu contexto. A pesquisadora visitou *in loco* os cinco Institutos Federais selecionados, conheceu as instalações da equipe gestora de cada EaD e realizou a entrevista com os respectivos gestores. As viagens foram realizadas de julho a novembro de 2018.

A análise dos questionários e das entrevistas foi feita com base nos Núcleos de Significação (AGUIAR, 2006). Associamos a essa perspectiva as contribuições de Fiorin (2018), no tocante aos aspectos da argumentação. Às perguntas fechadas do questionário foi dado o tratamento estatístico e em seguida a interpretação dos dados apresentados, associando aos resultados encontrados nas questões abertas e nas entrevistas com os gestores. As questões abertas do questionário e as questões da entrevista foram analisadas à luz dos Núcleos de Significação (AGUIAR, 2006) e dos princípios da argumentação (FIORIN, 2018).

A respeito dos Núcleos de Significação, Aguiar (2006) explica que todo discurso congrega um conjunto de palavras que denotam um significado, ou seja, a atividade humana gera conceitos de si mesma, que são materializados pelos discursos proferidos pelos sujeitos. Para a autora, o significado corresponde ao conceito produzido historicamente, aos conteúdos instituídos, fixos e compartilhados socialmente.

Com base nos significados é possível alcançar o campo dos sentidos, que são mais amplos e estão ligados à articulações particulares que o sujeito realiza a partir da sua subjetividade, sendo menos estáveis que os significados. A busca pelos núcleos de significação é o exercício de ir para além das aparências da realidade investigada. É a forma de partir do concreto, alcançar o nível de abstração e retornar para o concreto de forma pensada e elaborada. De acordo com Aguiar (2006):

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR, 2006, p.05)

Alcançar as zonas de sentido a partir da compreensão dos significados nos dará a possibilidade de constituir os núcleos de significação. De acordo com a autora, os sentidos e significados formam uma unidade de contrários, numa relação de constituição mútua, captada

pelos novelos de significação. Para tanto, a categoria da mediação se faz imprescindível, uma vez que devemos fazer o movimento do singular para o universal, apresentando as especificidades sem, contudo, desvincular-se do todo.

Aguiar e Ozella (2013) apresentam os procedimentos metodológicos para captar os núcleos de significação. É um processo composto por três etapas. A primeira etapa é o levantamento dos pré-indicadores, que são palavras e expressões que aparecem com maior frequência ou que possuem importância enfatizada pelos sujeitos. Nas palavras dos autores: “Os pré-indicadores são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. (AGUIAR & OZELLA, 2013, p.309)

Em seguida, esses pré-indicadores serão agrupados de acordo com critérios de que identifiquem similaridades, complementações ou contradições (AGUIAR; OZELLA, 2013), formando os indicadores. Os indicadores anunciam os conteúdos temáticos e estão interligados ao todo do objeto da pesquisa, razão pela qual se faz necessária uma releitura dos dados coletados, selecionando trechos que referenciam os indicadores levantados.

De acordo com os referidos autores, a releitura do material já indica o processo de constituição dos núcleos de significação, que serão definidos a partir dos indicadores. É o estágio de maior abstração do real, onde articularemos os significados e sentidos presentes nos discursos ao referencial teórico como forma de compreender o movimento dialético existente em direção ao concreto pensado.

Espera-se, nesta etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). (AGUIAR & OZELLA, 2013, p.310)

Reconhecemos a proposta metodológica de apreensão dos núcleos de significação como sendo adequada para análise da realidade a ser investigada neste projeto. O nosso desafio reside em associar essa perspectiva de análise ao campo dos estudos comparados, de modo que se mantenha a coerência com a escolha epistemológica do materialismo histórico-dialético.

Desse modo, nos apoiamos nas ideias de Carvalho (2014) que propõe uma análise dialética para os estudos comparados. A autora afirma que o materialismo histórico-dialético oferece uma análise que ultrapassa o formato unidimensional, uma vez que analisa as semelhanças e diferenças considerando os processos históricos de constituição de cada objeto

e a totalidade na qual são partes, repleta de múltiplas determinações, contradições e significados.

Associamos à proposta metodológica de Aguiar (2006) os postulados apresentados por Fiorin (2018) no que concerne à argumentação, considerando o argumento como estratégia de convencimento e a necessidade de uma análise aprofundada dos argumentos na busca da essência em superação à aparência.

De acordo com Fiorin (2018), em qualquer construção linguística é impossível ter neutralidade, sendo necessário buscar o desvelamento do real. Para isso, se requer analisar os **argumentos** dos discursos dos sujeitos de modo a se alcançar a essência e perceber suas contradições.

Desse modo, articulamos a proposta de Fiorin (2018) à lógica dos Núcleos de Significação no tocante à leitura dos pré-indicadores. Uma vez submetidos às análises com base nos elementos da argumentação, os pré-indicadores ajudarão a compor indicadores mais completos e sistematizados. Para tanto, adotamos um protocolo de análise dos pré-indicadores a partir dos seguintes elementos da argumentação apresentados por Fiorin (2018):

Quadro 3- Elementos da argumentação

IDENTIFICAÇÃO DE LUGARES COMUNS	
Valores comuns	Conceito
Lugar da quantidade	Uma coisa é preferível a outra em virtude da quantidade
Lugar da qualidade	é preferível o que é único, raro, insubstituível, extraordinário. Despreza o que é banal. Valoriza o precário, marginal e anômalo
Lugar da ordem	Superioridade da causa sobre o efeito, do anterior sobre o posterior
Lugar do existente	Superioridade do real sobre o imaginário, do que é prático sobre o teórico
Lugar da essência	O essencial é preferível ao fortuito. Mostra os indivíduos como representação de um padrão, de uma essência
Lugar da pessoa	Apela para o valor da pessoa, sua dignidade, sua importância, que considera superior o que é feito com cuidado, com carinho, com esforço ou desmerece o que é contrário a isso.
ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DA REALIDADE	
Argumento	Conceito
Causalidade	Encadeamento de fatos em que um acontecimento antecedente produz algum efeito.
<i>Argumentum ad consequentiam</i>	Defende-se uma ação levando em conta os efeitos que ela produz. São argumentos incitativos.
Argumento do	Válido para o passado. Não se deve desprezar o que já foi feito.

desperdício	
Argumento da direção	O contrário do argumento do desperdício. Voltado para o futuro. Rejeitar algo porque pode gerar uma reação em cadeia negativa.
Argumento da ultrapassagem	Também voltado ao futuro. O que se conseguiu é uma etapa, cada conquista é um trampolim para um estágio melhor.
<i>Argumentum ad hominem</i>	Dirigido a pessoa para desqualificar, apresentando-o como alguém incompetente
<i>Argumentum tu quoque</i>	“Você também”. Desqualificação do argumento por considerá-lo hipócrita.
Argumento de autoridade	Aceitação de um ponto de vista baseado na autoridade de quem anuncia. Autoridade por saber ou poder.
<i>Argumentum ad ignorantiam</i>	“Força” a vitória por meio da ignorância Na falta de comprovação, o ponto de vista torna-se verdadeiro; Admissão de uma tese por falta de alternativa viável; considerar absoluto a veracidade de um ponto de vista.
<i>Argumento a fortiori ad maius</i>	Por causa de uma razão mais forte Do maior para o menor
<i>Argumento a fortiori ad minus</i>	Por causa de uma razão mais forte Do menor para o maior. Colocam-se em paralelo duas ordens de grandeza, dizendo que, se se admite o menor, com muito mais razão tem que se aceitar a maior.
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	
Argumento	Conceito
Argumento pelo exemplo	Formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. Serve para comprovar uma tese.
Argumento por ilustração	Reforça uma tese tida como aceita. Apela para emoção, sentimento.
<i>Argumentum a simili</i>	Baseado na experiência. Passa-se de um domínio do significado para o outro
OUTRAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS	
Argumento	Conceito
Recurso aos valores	Uso do bom senso e da normalidade para justificar qualquer tese. Em geral, são teses conservadoras. É preciso desconfiar desse tipo de argumento que coloca teses contrárias como algo contra a natureza ou contra o que é aceito pela razão ou pela normalidade
Argumentação por implícitos	Lógica ou pragmática
Argumentação do	Exagerar um ponto de vista com a finalidade de levá-lo à aceitação. Relacionado à

excesso	figuras como hipérbole. “Sempre” e “nunca”
<i>Ad populum</i>	Povo. Sentimentos coletivos da plateia
<i>Ad misericordium</i>	Piedade. Mostrar alguém como digno de pena
<i>Ad baculum</i>	Força aceitar sua proposta, recorrendo a uma ameaça, proibição, valor negativo

Fonte: Fiorin (2018)

Desta feita, os elementos da argumentação abordados por Fiorin (2018) nos fornecerão subsídios para analisar de forma mediada os pré-indicadores que surgirem na realidade determinada. Vale destacar que nem todos os argumentos foram identificados nas falas dos sujeitos, mas observaremos a ocorrência de mais argumentos em detrimento de outros, em função do assunto abordado e da relação entre quem está estabelecendo o diálogo.

Para as questões abertas do questionário, foi realizado o seguinte procedimento: primeiramente, a triagem por região das respostas recebidas via formulário eletrônico (Google Forms), depois a apreensão e organização dos pré-indicadores, indicadores e, por fim, o alcance dos núcleos de cada questão para a respectiva região. O esquema a seguir ilustra o procedimento adotado para revelar os núcleos de significação dos questionários:

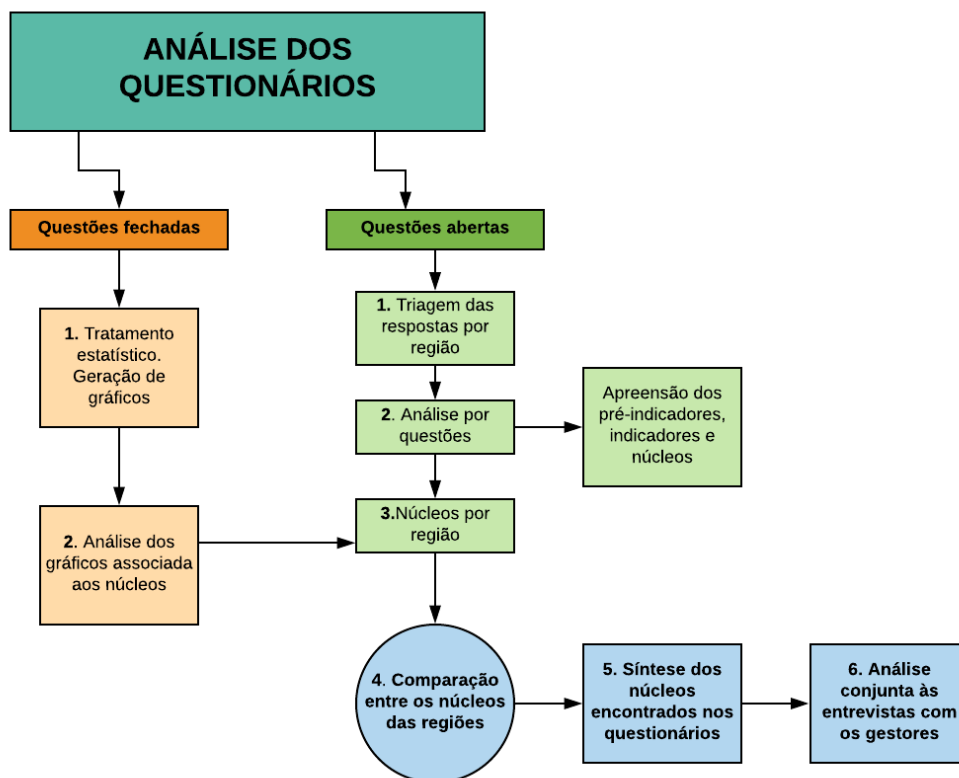


Figura 1- Análise dos questionários

Fonte: própria autora

As entrevistas com os (as) gestores (as) seguiram os procedimentos, a saber: primeiro foi realizada a transcrição, depois a leitura flutuante do material transcrito e em seguida o levantamento dos pré-indicadores em articulação com a teoria da argumentação explicados por Fiorin (2018).

Uma vez identificados os pré-indicadores, esses foram agrupados para compor os indicadores que, em um segundo agrupamento, suscitaram os núcleos de significação. Vale destacar que tais agrupamentos se formam a partir do que é similar, complementar e contrário. Desse modo, foram apreendidos núcleos de significação para cada entrevista, compondo assim o quadro comparativo por região. O esquema a seguir ilustra os procedimentos descritos:

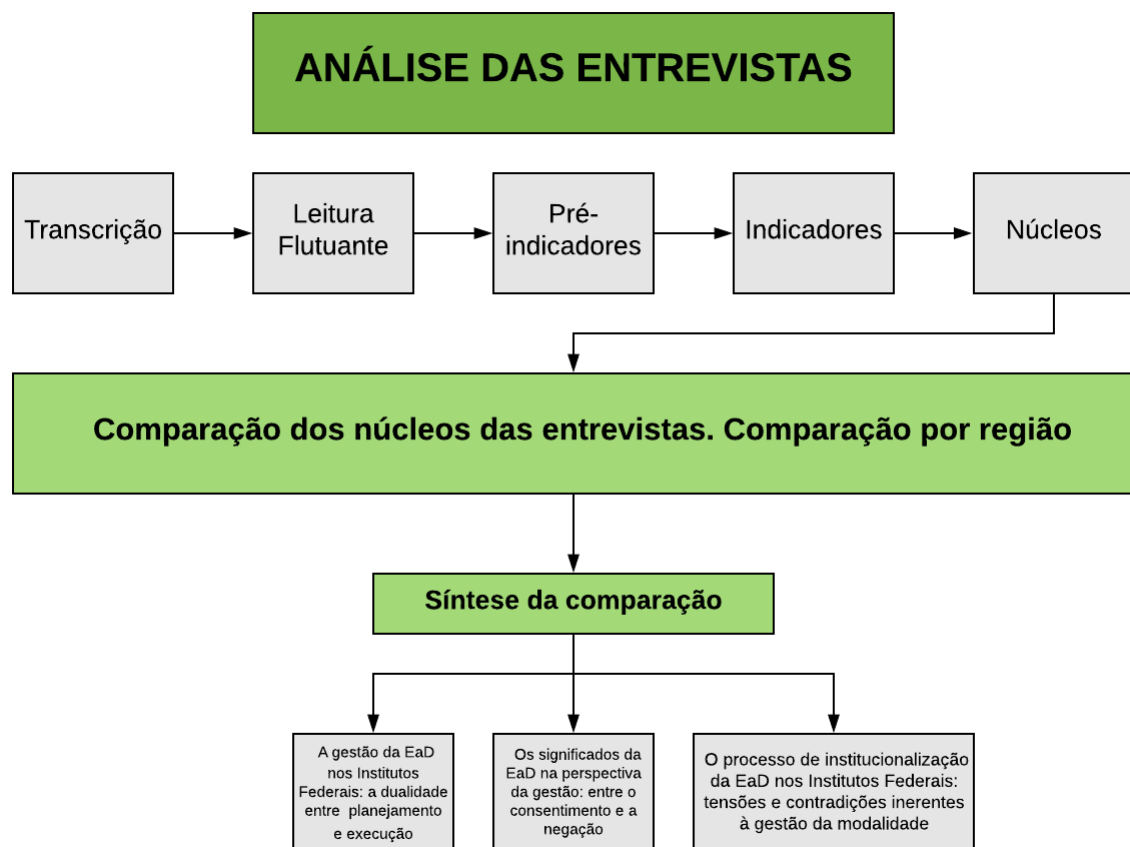


Figura 2- Análise das entrevistas

Fonte: própria autora

Os núcleos permitiram o alcance das significações que constituem a gestão da EaD dos Institutos Federais e serão detalhadamente apresentados nos capítulos que seguem, sendo, portanto, considerados como categorias empíricas da pesquisa. A articulação dos núcleos obtidos nas entrevistas com os núcleos apreendidos nos questionários permitiu uma análise que complementou os dados, apontando uma síntese da realidade observada.

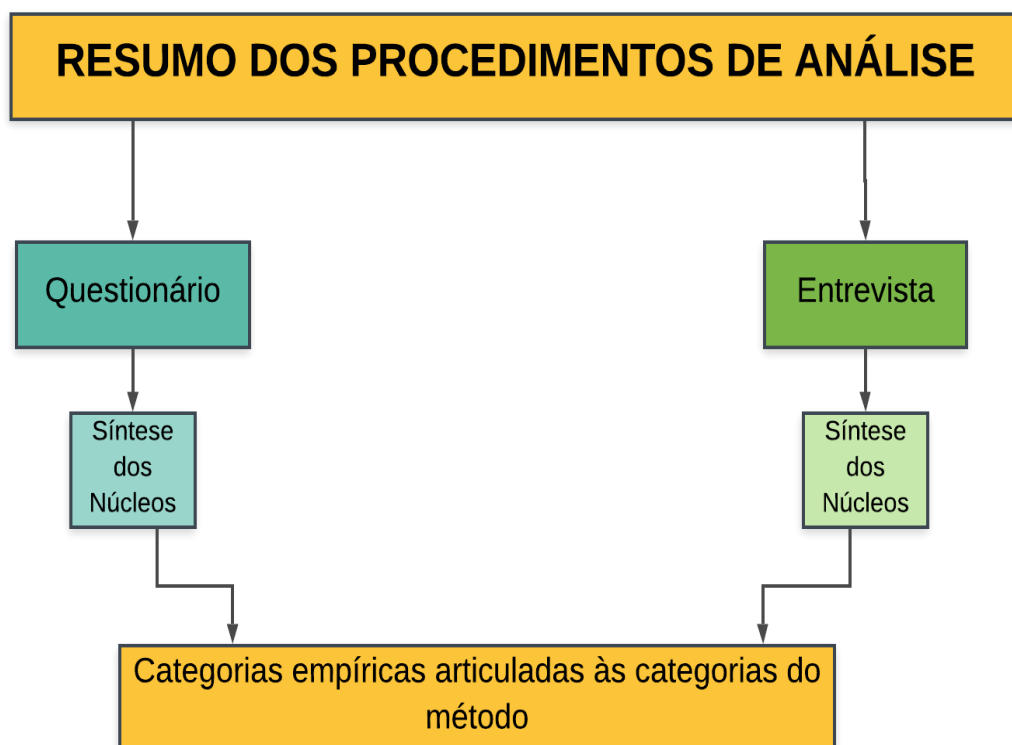


Figura 3- Síntese dos procedimentos de análise

Fonte: própria autora

Diante do exposto, os capítulos que seguem apresentam a realidade investigada a partir da perspectiva dos núcleos de significação encontrados, resultado do movimento do aparente para essência, do concreto ao abstrato. Com base na análise, a gestão da EaD dos Institutos Federais pode ser definida e caracterizada considerando os seguintes núcleos:

- A gestão da EaD nos Institutos Federais: a dualidade entre planejamento e execução;
- Os sentidos e significados da EaD na perspectiva da gestão: entre o consenso e a negação;

- O processo de institucionalização da EaD nos Institutos Federais: tensões e contradições inerentes à gestão da modalidade.

CAPÍTULO II – TESSITURAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTOS DO TRABALHO, DA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO, DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo partiremos da compreensão do trabalho enquanto categoria central para compreender o desenvolvimento do ser social. A partir dessa premissa, buscaremos analisar as diferentes configurações do trabalho ao longo dos tempos, sobretudo no modo de produção capitalista, em articulação com os aspectos educacionais no que concerne à educação profissional.

A relação trabalho e educação também será apresentada como parte essencial para se compreender a relação dual entre formação manual e formação intelectual. A educação se constitui nesse cenário no qual observamos o desenvolvimento das políticas educacionais, que caminham para uma expansão do acesso em função do discurso da empregabilidade e da reestruturação do capital.

Analisaremos o lugar dos Institutos Federais a partir do histórico da educação profissional do Brasil e da busca por superação da referida dualidade. Associada à criação dos Institutos Federais, lançaremos algumas reflexões iniciais sobre o lugar da EaD no projeto de educação dos Institutos.

2.1 A relação trabalho e educação no contexto da educação profissional

Consideramos a centralidade do trabalho para compreender a constituição do ser social, conforme defendia Marx. Por essa razão que destacamos o trabalho para depois situar os processos educativos que fizeram parte da composição da prática social em cada período histórico e que são importantes para constituir o ser humano a partir das suas condições materiais dadas pelo próprio trabalho.

Saviani (2007) aponta para importância da relação entre trabalho e educação, uma vez que tal relação é indissociável e produzida pelos próprios homens, sendo fator que o difere dos outros animais. A educação é condição para que o homem aprenda a se constituir enquanto homem por meio do trabalho.

Conforme apresentado na seção anterior, a divisão do trabalho teve suas origens a partir da cisão entre o campo e a cidade. A divisão do trabalho desencadeou formas de educação distintas e de acordo com a função social de cada sujeito no contexto das relações

de produção. A diferença entre as classes (burguesia e proletariado) repercute em todas as esferas da sociedade e a educação é marcada por uma dualidade que diferencia o processo educativo para a elite da formação destinada à classe operária.

Conforme assinala Saviani (2007), com o surgimento da propriedade, os indivíduos foram divididos em duas classes: aqueles detentores da propriedade e aqueles que não tinham propriedade, sendo que os últimos eram responsáveis por manterem a si mesmos e ao seu senhor por meio da força de trabalho. Essa divisão de classes, de acordo com Saviani (2007) afetou diretamente a educação, na qual à classe proprietária foi reservada a educação para formação de intelectuais enquanto para a classe não detentora da propriedade e dos meios de produção foi dada a formação para o trabalho manual. Esse processo permitiu que a escola se separasse em diferentes projetos educacionais.

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007, p.157)

Corroboramos com a afirmação do autor ao demonstrar que a divisão entre escola e produção estabelece uma nova relação entre esses dois aspectos que originalmente não eram compreendidos de forma separada. A escola torna-se um espaço de instrução e transmissão do saber para poucos, enquanto o campo da produção é reservado aos que precisam diretamente daqueles meios para sua sobrevivência.

Saviani (2007) assinala que nesse novo paradigma o saber intelectual torna-se uma potência material. A partir daí, a educação passa a ser vista como uma mercadoria que deve ser potencializada por meio de políticas de universalização da educação que socializem os indivíduos, proporcionem o domínio dos códigos básicos, além de ofertar a formação específica por meio das escolas profissionalizantes.

Interpretamos, portanto, que a educação é um aspecto que desperta interesse em toda população, porém são interesses distintos que habitam um campo de disputas. Ao mesmo tempo que todos defendem a universalização da educação e ampliação do acesso, observamos o crescimento de instituições formadoras com projetos distintos que subvertem a relação trabalho e educação, dando destaque à educação enquanto condição para obter trabalho, isto é, o processo formal educativo mais elevado que levará às melhores chances de empregabilidade, conforme analisaremos adiante.

A necessidade por formação surge em decorrência da necessidade do trabalhador em se adaptar ao desenvolvimento das bases tecnológicas que compunham os meios de produção. A exigência por mão de obra especializada aproximou a educação do trabalho, mas na condição de uma educação destinada à classe proletária, que restringia a formação à aquisição de saber técnico para um fim limitado dentro da cadeia de produção. Esse alto grau de especialização amplifica os efeitos da fragmentação do trabalho e da conseqüente alienação, conforme discutimos anteriormente. Nesse caso, a educação a serviço desse tipo de formação contribui para a dependência do trabalhador ao modo de produção capitalista e todas as suas determinações.

Em conseqüência do desenvolvimento das bases técnicas do modo de produção capitalista, foi observado que o alto grau de especialização do trabalhador limitava a sua atuação no processo de trabalho. Na perspectiva capitalista, é necessário que o trabalhador adquira competências múltiplas, capazes de dar a ele maiores condições de produtividade e assim aumentar o lucro daquele que consome a sua força de trabalho. Sob essa lógica, o pensamento da politecnicidade foi totalmente subvertido e apropriado pelo capitalismo na condição da polivalência.

A atual fase do capitalismo assume a ideia da polivalência incorporada à lógica das competências e habilidades, ou seja, dos saberes exigidos pelas organizações dominantes e que os trabalhadores precisam adquirir caso queiram ser inseridos no mundo do trabalho. É sabido que as crises pelas quais o capitalismo passou são próprias da sua constituição e capazes de reinventar esse modo de produção, sempre no sentido de avançar com os processos e estratégias de dominação.

E foi nesse contexto de crise e também de reinvenção do capitalismo que a educação passa a ser considerada um valor econômico, tese defendida por Theodore Schultz, derivada de estudos sobre economia da educação. O interesse de Schultz pela educação decorre da necessidade de formar os indivíduos para movimentar a economia que necessitava de novos estímulos para se recuperar das crises.

O autor difere educação de instrução, apesar de reconhecer que existem semelhanças. Para Schultz (1967) a educação é parte do processo de aquisição cultural do indivíduo e tem como fim o exercício e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho. A compreensão do autor sobre educação situa-se numa perspectiva pragmatista, na qual a utilidade prática da educação é colocada em relevo, sendo útil aquele processo educativo que habilita o indivíduo a exercer o papel social que lhe é determinado.

A instrução seria o detalhamento da educação, aquela ofertada na condição de serviço pelas escolas, que por sua vez são empresas especializadas em prover essa instrução. Nas palavras do autor: “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como indústria.” (SCHULTZ, 1967, p.22)

A crítica que fazemos em relação à concepção de instrução trazida por Schultz (1967) é elaborada a partir da concepção de mercadoria encontrada em Marx. A lógica do capital humano impõe às instituições educativas a condição de fábricas que fazem do processo educativo um produto concreto e acabado em si mesmo, tendo o valor de troca muito mais destaque que o seu valor de uso. É o valor de troca da educação quando tratada como mercadoria que potencializa a ideia de se instruir para qualificar o trabalho realizado. Sendo, pois, uma mercadoria que deve ser consumida, precisa, portanto de investimento:

Qual o valor da instrução? Uma torrente de vozes responderá: “É moral; apura o gosto e proporciona às pessoas real satisfação. É vocacional; desenvolve habilidades; eleva as rendas e representa um investimento humano”. Nossa tarefa é considerar estes e outros valores da instrução numa estrutura de análise econômica. (SCHULTZ, 1967, p.22)

Schultz (1967) reconhece o bem-estar que a instrução traz para o indivíduo, mas acrescenta que a efetiva instrução prescinde de investimento, podendo ser individual ou custeado pelo Estado. A educação sem investimento não agrega valor econômico e, portanto, não é alvo de preocupação do referido teórico. O investimento em instrução gera aumento de renda do indivíduo, tendo como consequência o crescimento econômico, ponto de interesse de Schultz (1967). Nesse sentido, o autor defende a ampliação da concepção de capital, compreendendo que considerar o capital humano se faz importante pois ele é capaz de potencializar o crescimento econômico.

Podemos inferir da leitura de Schultz (1967) que a educação, assumida pelo autor como instrução, tem uma dupla função: oferecer retorno individual a quem investe e aumentar a produtividade do trabalhador, que conseqüentemente movimentará a economia rumo ao crescimento. A instrução só adquire valor econômico quando alcança essa dupla função de forma conjunta.

Em que pesem as críticas a respeito da compreensão de educação elaborada por Schultz, devemos reconhecer o quão impactante foi essa tese na época em que surgiu. O discurso existente na ideia do capital humano é facilmente adotado pela população que defende a educação para todos, principalmente quando essa educação se coloca como

instrumento meio para um retorno financeiro individual e coletivo. A educação é colocada à frente do trabalho e parece ser o mais coerente, uma vez que o indivíduo precisa estar adequadamente qualificado para exercer o seu trabalho com primazia.

Assim, Schultz (1967) elabora uma teoria que agrada a perspectiva do Estado capitalista, que precisa da reestruturação do capital ao mesmo tempo que contribui com a educação, colocando sua teoria no centro das discussões, principalmente quando se tratava da formação profissional dos trabalhadores. Esses trabalhadores são considerados capitalistas por Schultz (1967), pois são consumidores da instrução, mercadoria com alto valor de troca. Esse consumo se converte em investimento que pode gerar lucro. Quando esse ciclo se conclui é possível demonstrar o valor econômico da educação, segundo Schultz (1967).

Com base no exposto, entendemos que a lógica do capital humano e do valor econômico da educação trazem um caráter ideológico que distorce a realidade concreta. A sociedade capitalista não possui espaço para todos de forma igualitária, mesmo para aqueles mais qualificados, que seguem à risca as determinações e orientações do próprio capital. A educação foi colocada à frente do trabalho, o que aumentou ainda mais a distância entre esses dois elementos essenciais na constituição do ser humano.

Quando foi dado destaque para educação, também foi denotado que todos os problemas sociais e econômicos podiam ser resolvidos pela via educacional. Sabemos o quão complexo é o engendramento de objetivações que definem a realidade e que a educação é um dos inúmeros fatores que constituem a vida concreta. Mas o discurso da educação para todos é atraente e ninguém tende a ir contra no primeiro momento.

O que a teoria do capital humano não foi capaz de responder: o que fazer quando todos os trabalhadores estiverem com um alto nível de instrução, e, no entanto, permanecerem na mesma condição de subordinação que se encontravam antes de investirem em si mesmos? A tentativa de resposta foi a de responsabilizar o indivíduo pelo resultado do seu investimento em educação, sendo esse resultado positivo ou negativo.

No caso de sucesso, é notório o reconhecimento do Estado e das demais instituições sociais da sua parcela de responsabilidade, que de fato possuem. Contudo, essa parcela de responsabilidade desaparece quando vem o resultado negativo, isto é, o fracasso. É atribuída ao indivíduo a culpa por não conquistar um bom posto de emprego, pois é propagado que as oportunidades estão à disposição daqueles que investem e se dedicam para isso. É o pensamento neoliberal reforçando a teoria do capital humano.

Apesar da teoria do capital humano ser da década de 60, os seus efeitos reverberam na educação até os dias atuais, passando por reconfigurações para se adequar aos novos

contextos. A educação dual persiste assim como a crise estrutural do capital, que agora conta com a interferência de organismos internacionais especializados em propor estratégias de superação da crise.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Nº 5692/71, fortemente influenciada pelas ideias da Teoria do Capital Humano trouxe a tentativa frustrada de romper com a dualidade ao propor uma formação unificada. Kuenzer (1991) explica que na realidade concreta, a lei não produziu esse efeito unificador pois outros fatores de natureza estrutural e conjuntural interferiram para a não homogeneidade anunciada na lei.

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei nº 5.692/71, não deve causar espanto, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. (KUENZER, 1991, p.13)

A autora afirma existir uma ingenuidade nas propostas que pretenderam dissolver a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual a partir da escola. Acreditamos que essa ingenuidade é ideológica e tem a função de inculcar em cada indivíduo a ideia de que tal dualidade não é determinante para as escolhas individuais. Além disso, a escola é parte de um todo complexo e incapaz de responder isoladamente a todos os problemas da sociedade, embora apregoem essa ideia, intensificando o nível de responsabilidade da educação.

É interessante observar que o período da pedagogia tecnicista foi altamente criticado, gerando o consenso de que os projetos educativos construídos após esse período deveriam superar toda e qualquer influência do pensamento tecnicista, considerado um retrocesso. Contudo, tais projetos que possuem como horizonte aspectos como a inovação, a centralidade da aprendizagem no estudante, a formação para múltiplas competências, dentre outras adjetivações e sentidos propagados, corresponde às demandas de um mercado que também se reinventou, mas não para mudar sua função original e sim para conquistar mais adeptos.

Reproduzir o tecnicismo do modo como acontecia na década de setenta não faz mais sentido, uma vez que o próprio tecnicismo se reinventou, na condição de propostas ditas inovadoras, ancoradas nos avanços tecnológicos e na necessidade de formação e adaptação para essa realidade. Essa reinvenção é própria da relação que se constitui na reprodução da hegemonia dominante, que faz uso da escola como um dos seus instrumentos de manutenção do *status quo*.

Como consequência da dualidade, Kuenzer (1991) apresenta a geração de um academicismo vazio e uma profissionalização estreita. Em ambas as situações, o sujeito se vê limitado em seus direitos ao pleno conhecimento e capacidade de desenvolver habilidades que qualifiquem a atividade humana.

A autora também apresenta como consequência da dualidade o distanciamento cada vez mais consolidado entre educação e trabalho ao ponto de a educação não ser suficiente para determinar ocupação e salário, pois o mercado adquire uma lógica própria e independente da oferta de ensino das escolas. Mas a certificação dada pela escola ainda é importante, pois é uma forma de credenciamento que cada indivíduo precisa apresentar para ingressar no mundo do trabalho determinado pelos empregadores.

Neste caso, mesmo beneficiando o trabalhador, em função do caráter contraditório da relação capital/trabalho, a escola não deixa de prestar um serviço ao capital. Contribuir para a desqualificação, no entanto, é um serviço ainda maior no capital, e um desserviço ao trabalhador. (KUENZER, 1991, p.30)

As reflexões de Kuenzer (1991) nos levam a considerar que esse conflito acerca do papel da escola existe porque as instituições de ensino estão inseridas numa tensão maior entre trabalho e capital. Mas uma forma de resistência e possível emancipação do trabalhador é por meio do desenvolvimento de um ensino politécnico.

Este ensino politécnico será uma das formas através das quais o trabalhador poderá recuperar, em parte, os efeitos desqualificadores do desenvolvimento capitalista, e ao mesmo tempo aponta a perspectiva futura de recomposição entre trabalho manual e intelectual. (KUENZER, 1991, p.71)

A politecnia prevê a formação integral do sujeito, considerando o trabalho como parte inerente da sua transformação e constituição enquanto ser social. Essa formação integral inclui conhecimento teórico e prático, por meio da unidade e de uma visão que supera o pragmatismo vazio de consciência crítica. Entretanto, na sociedade capitalista, foi a polivalência que direcionou a formação profissional. A ideia de ser apto ao maior número de atividades úteis à vida produtiva do capital fez a formação polivalente o princípio orientador para formação dos trabalhadores.

Nesse aspecto, são elaboradas estratégias educacionais que destacam o acesso à educação e a necessidade de formação para ocupação de melhores postos de trabalho. A pedagogia das competências é citada por Santos (2013) como parte desse conjunto de medidas, sendo considerada pelos autores como uma versão renovada da teoria do capital

humano, associada ao contexto atual da sociedade do conhecimento. De acordo com os referidos autores:

Tal pedagogia advoga fervorosamente em benefício do retalhamento, da flexibilização, da polivalência, da empregabilidade, da criatividade, da sustentabilidade, do dinamismo, da expertise e de mais um rol de alcunhas ideológicas que intencionam, em última instância, a transmutação do trabalhador para que ele sobreviva no quadro de desemprego crônico. (SANTOS *et.al*, 2013, p.302)

Concordamos com o pensamento elaborado pelos autores e acrescentamos que os mecanismos que constituem a pedagogia das competências intensificam o grau de responsabilização do sujeito pelo seu processo de formação para o trabalho. As exigências são impostas e inicia-se uma corrida onde todos são adversários de todos, naturalizando os comportamentos competitivos e, portanto, segregadores. Contudo, o desemprego estrutural permanece sem sofrer alterações ou no mínimo um movimento de enfraquecimento dos seus efeitos, pelo contrário, a sua existência é justificada a partir do suposto fracasso de cada sujeito na corrida incessante por emprego.

Gentili (2015) apresenta a crítica a respeito da reformulação da teoria do capital humano como parte de suas três teses elaboradas para explicar a relação trabalho e educação no contexto neoliberal. Na primeira tese, o autor afirma que a teoria do capital humano permanece no ideário em virtude da capacidade de induzir ao pensamento de uma promessa de integração econômica e social. A escola passa a ser um espaço de formação para o emprego, uma etapa inicial para uma finalidade imposta externamente aos projetos educativos.

A Teoria do Capital Humano estabelecerá assim um vínculo quase linear nas possibilidades integradoras do aparato escolar: o bom desempenho da escola no exercício da sua função integradora no campo econômico será interpretado como um requisito essencial para um desempenho também eficiente das funções de integração cultural, política e social promovidas pelo sistema educacional. (GENTILI, 2005, p. 53)

O que se observa, portanto, é que a escola assumiu o papel de integrar o indivíduo às instâncias externas à escola, mas tal integração ocorreu de forma desintegradora, principalmente porque a educação ainda é vista como um investimento individual, o que potencializa a lógica competitiva. Gentili (2005) acrescenta que a escola foi incapaz de exercer a função integradora da forma como foi pensada, pois o mercado de trabalho não

absorveu todos aqueles que deveriam ser integrados. A promessa do pleno emprego cai por terra e surge a questão da empregabilidade.

Na segunda tese, Gentili (2005) afirma que a ideia da empregabilidade passou a ser fortemente difundida a partir dos anos 90 como estratégia no combate ao desemprego. De acordo com o autor, a empregabilidade articula três elementos: “a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente”. (GENTILI, 2005, p. 52)

A empregabilidade também se consolida no contexto de renovação da teoria do capital humano pois é reconhecida a incapacidade da educação de integrar todos, uma vez que o próprio mercado não prevê espaço para todos aqueles que buscam se integrar. Nesse sentido, a empregabilidade potencializa os efeitos da competitividade e tendo como um dos seus elementos a formação continuada, faz uso da educação para acirrar a disputa entre os indivíduos condicionados a pensar e construir possibilidades para si mesmos, afastando-se cada vez mais das proposições de desenvolvimento coletivo.

O reforço à dimensão individual faz com que se naturalize a falta de postos de emprego. Além disso, vale destacar que a empregabilidade não se traduz em direito ao trabalho, mas em melhores condições de competitividade em um mercado que reconhece a falta de espaço para todos, produzindo a exclusão e atribuindo o fracasso ao indivíduo. Essa lógica leva à compreensão do conhecimento como uma mercadoria a ser consumida, retornando à ideia basilar do pensamento de Schultz que defende a educação como um investimento financeiro.

A terceira tese apresentada por Gentili (2005) defende que o desenvolvimento se relaciona com a educação, mas não são interdependentes entre si. O autor argumenta que o modelo desenvolvimentista do Brasil contraria a ideia de que a educação é a solução para os problemas, embora tenha se propagado a falsa ideia de que os processos educativos iriam garantir o pleno progresso do país. Gentili (2005) estende essa análise para os demais países da América Latina, que aumentaram os seus índices de escolarização, mas não houve relação direta com o aumento de renda dos mais pobres.

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2005, p. 59)

A partir do exposto por Gentili (2005) concluímos que a dualidade permanece, mas é camuflada nas propostas que garantem uma educação universalizada. Contudo, dentro dessa universalidade encontram-se divisões claramente solidificadas quase intransponíveis. O Estado Desenvolvimentista intervém por meio do estabelecimento de metas que gerem o desenvolvimento social e econômico do país, sendo possível verificar as “alianças entre as burguesias industriais e públicas”. (BRESSER-PEREIRA, 2011)

As alianças com o setor industrial é uma forte característica do Estado Desenvolvimentista nos aspectos políticos, uma vez que a estrutura industrial nacional se constitui ponto estratégico de internacionalização dos negócios e auxilia diretamente no alcance das metas econômicas. Estabelecendo um paralelo com a educação profissional, entendemos que a formação técnica ganha centralidade por meio do discurso do preparo da mão-de-obra para inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o fortalecimento das políticas de desenvolvimento das indústrias afeta diretamente os propósitos da educação profissional, que nesse contexto, continuam reproduzindo a cisão entre formação intelectual e formação manual.

Carnoy e Levin (1987) nos ajudam a compreender esse fenômeno da função de reprodução que a educação exerce frente às questões estruturais da sociedade. De acordo com os autores, a escola é um espaço de conflito pois tem o objetivo de preparar o jovem para o trabalho e de reproduzir as relações hierárquicas que se desenvolvem dentro e fora das instituições escolares. Associamos a ideia dos autores ao que foi posto por Kuenzer (1991):

Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital. (KUENZER, 1991, p. 26)

Essa contradição é desenvolvida por Carnoy e Levin (1987) por meio do argumento de que as escolas se envolvem no processo de reprodução em dois níveis. O primeiro nível reproduz o modo de produção capitalista e o conflito de classes, quando o Estado, que apoia o desenvolvimento do capitalismo, orienta as escolas a ofertarem um ensino que forme força de trabalho para contribuir com esse desenvolvimento. No segundo nível, as práticas escolares são conduzidas a reproduzir comportamentos e conhecimentos adequados a cada perfil de jovem, correspondendo à classe na qual esteja vinculado. (CARNOY; LEVIN, 1987)

Os agentes da escola difundem de maneira ideológica a reprodução dos conflitos de classes. Gestores escolares e professores são colocados por Carnoy e Levin (1987) como responsáveis por propagar a ideologia da classe hegemônica dentro da escola, pois na própria

formação profissional eles foram condicionados a agirem de tal maneira. A análise dos autores traz ricas contribuições para a presente tese, pois a partir da análise dos tipos de gestão da educação a distância dos Institutos Federais, alcançaremos os agentes dessa gestão e suas percepções a respeito das atividades exercidas. Os sentidos e significados da educação a distância no âmbito da educação profissional poderão revelar movimentos de reprodução ou resistência frente às configurações do atual modo de produção capitalista.

Além da função de reprodução, Carnoy e Levin (1987) também acreditam na capacidade de resistência que a escola pode desenvolver. Essa resistência é apoiada na ampliação dos direitos à educação, como forma de garantir a mobilidade social, por meio de programas e políticas defendidos pelos movimentos sociais.

Concordamos com a proposição dos autores, mas ponderamos que atualmente nem todas as políticas educacionais surgem da demanda dos movimentos sociais, embora determinada política possa ter como público alvo representantes de determinados movimentos sociais, não porque tais movimentos demandaram, mas pelo fato de que essa política vai atender ao desenvolvimento do capital, o que aparentemente pode guardar semelhanças com os interesses dos movimentos sociais, mas que na essência representam interesses antagônicos.

A importância da organização coletiva é condição fundamental para superar a lógica da reprodução. Carnoy e Levin (1987) destacam que a lógica capitalista privilegia as ações individuais e que a alteração dessa realidade baseada no individualismo somente será superada quando as pessoas se aglutinarem e organizarem uma força política e social capaz de realizar a verdadeira mudança.

No curso histórico das concepções pedagógicas, Carnoy e Levin (1987) denunciam o papel reprodutor da escola, mas anunciam como proposição o fortalecimento da ação coletiva para a transformação educacional. Após o tecnicismo, as teorias crítico-reprodutivistas manifestaram o papel da escola frente à sociedade que se formava. Foi dada à escola a condição de aparelho ideológico do Estado, conforme conceituou Althusser (1980) pois agia na infraestrutura, inculcando a ideologia da classe dominante com vistas a manter o poder da superestrutura.

Kuenzer (1991) afirma o caráter significativo dos teóricos dessa corrente ao desmistificar a natureza messiânica da escola, ideia amplamente difundida que não considerava outros fatores de ordem estrutural que são os verdadeiros determinantes. Desse modo, os crítico-reprodutivistas contribuem no desvelamento de uma realidade concreta até então camuflada pelas ideologias dominantes.

A limitação da teoria crítico-reprodutivista reside na aparente impossibilidade de superação da reprodução. Conhecer os mecanismos da reprodução no curso da história é tarefa indispensável a quem se dispõe a conhecer e transformar a realidade. É nesse sentido que as teorias que criticam a abordagem reprodutivista ocupam espaço ao ampliar as reflexões por meio da proposição de alternativas que superem a função reprodutivista da educação.

Em consonância com as teorias críticas que buscam superar a concepção reprodutivista, defendemos que o pensamento de Antonio Gramsci contribuirá na análise da educação profissional sob o prisma da unidade entre teoria e prática, além de situar a educação a distância como estratégia de difusão desse pensamento na formação do trabalhador estudante. Em conjunto com o pensamento gramsciano, consideramos que as ideias da pedagogia histórico-crítica de Saviani nos fornecerão subsídios didáticos e filosóficos para propor uma educação a distância nos cursos técnicos que priorize a dimensão da politecnia.

2.2 As políticas de expansão da educação de 2003 a 2017: o lugar da educação profissional e da educação a distância

Feitas as análises e considerações que circundam a relação trabalho e educação, observamos que essa questão perpassa a história da educação de forma mais geral, se reconhecemos o trabalho como gênese do ser social e a educação como forma de difundir o saber necessário para a realização dessa vital atividade humana. Foi com a relação entre trabalho e educação que a educação brasileira adquiriu a sua forma atual, caracterizada pela diferença entre formação manual e intelectual.

Essa dualidade interfere no desenho das políticas educacionais, pois como analisamos na seção anterior, a produção da dualidade não teve sua origem na educação, mas é composta da tensão entre trabalho e capital e, portanto, da determinação do mercado no campo educacional.

Elegemos o conceito de bloco histórico elaborado por Gramsci, que representa a relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, para compreender as intencionalidades das políticas educacionais de expansão do acesso à educação a partir do ano de 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, marcando a chegada de uma nova plataforma de governo ao poder. Para Gramsci (1981) a relação dialética entre a superestrutura e a infraestrutura pode provocar mudanças na sociedade desde que ambas as bases sejam

modificadas. Portanto, as políticas educacionais, que agem na superestrutura, precisam provocar influência no trabalho e na base econômica, instâncias da infraestrutura para evidenciarmos as transformações no bloco histórico que compõe a totalidade social.

Fizemos o recorte iniciando em 2003, pois foi o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores e de uma base política relativamente contrária às bases que governavam o país desde o período da redemocratização. A base do governo Lula deu ênfase e força aos projetos sociais, promovendo o auxílio a uma parcela da população que era desprovida de toda e qualquer intervenção governamental para garantia dos direitos mínimos dos cidadãos.

Apesar do recorte temporal que realizamos para a presente pesquisa, não podemos desconsiderar os antecedentes históricos e políticos do governo Lula, pois eles constituem a totalidade de um período marcado pelo neoliberalismo e suas contradições. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), antecessor ao governo Lula, inaugurou no Brasil a concepção da administração gerencialista, de acordo com a proposta neoliberal.

No âmbito da educação profissional, as principais políticas desenvolvidas pelo Governo FHC, foram: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que elevou a educação profissional à modalidade de ensino e gerou uma formação de ensino médio pautada pela empregabilidade (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado a partir de 1996, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que promoveu a separação entre o ensino médio e técnico (BRASIL, 1997); e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que visava a implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997. Apesar do desenvolvimento dessas políticas, destaca-se que no período FHC houve a promulgação da Lei Nº 9649, de 27 de maio de 1998, que alterou a Lei Nº 8948, de 8 de dezembro de 1994 (Lei do Sistema Nacional de Educação Tecnológica). Essa alteração proibiu a expansão da oferta de educação profissional pela União, uma vez que a criação de novas unidades ficou condicionada à previsão de parceria com estados, municípios ou Distrito Federal, além do setor produtivo e de organizações não-governamentais.

A ênfase aos aspectos sociais pode ser considerada uma diferença significativa entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A presença dos movimentos sociais e outras organizações de compunham a sociedade civil passaram a ser

mais constantes no cenário político, principalmente na representação das minorias historicamente excluídas.

O forte apelo às políticas sociais não tardou para reverberar no campo educacional. O governo Lula marcou a educação por meio das políticas de acesso aos variados níveis de escolarização por pessoas que não possuíam condições de atingir estágios mais elevados de estudo. Foi uma ação consoante com a ideia da empregabilidade, isto é, de oferecer maior condição de qualificação para a conquista de novos postos de emprego.

É com base no processo de inclusão social que a educação afirma sua condição de direito no governo Lula. Mas esse processo de inclusão social carrega em si determinações de ordem econômica internacional que impõe ao Brasil a formação dos cidadãos nos níveis mais elevados de escolarização com vistas a qualificar a força de trabalho capaz de movimentar a economia.

Assim, a partir da reestruturação do capital e do atendimento às demandas neoliberais, as políticas públicas no âmbito da educação, fortemente marcadas pelas determinações dos organismos internacionais, centraram esforços no processo de expansão do acesso aos diferentes níveis da educação, a começar pela universalização do ensino fundamental, no caso do Brasil. Para o processo de universalização do ensino fundamental acontecer foi necessário investir na formação de professores que atuariam nessa etapa do ensino.

Logo, verificou-se a importância de ampliar a oferta do ensino superior, sobretudo das licenciaturas, para que se formassem os futuros professores que atuariam na oferta de educação básica no país. Desse modo, a política de expansão da educação superior é considerada uma das maiores marcas do governo Luís Inácio Lula da Silva, com fortes impactos e domínio das instituições privadas. De acordo com Ferreira e Mill:

Com vistas à necessidade de formação em larga escala e de maneira remota, a EaD tem o potencial de realizar, por expectativa, a articulação dos variados elementos educacionais (diretrizes e políticas, instituições de ensino, professores, estudantes, metodologias, materiais didático-pedagógicos, tecnologias educacionais, entre outros) ao objetivo do desenvolvimento e da expansão da educação de qualidade, de sua interiorização e universalização. (FERREIRA; MILL, 2014, p. 88)

A ampliação da oferta dos cursos superiores foi potencializada com a possibilidade de utilização da educação a distância. A Universidade Aberta do Brasil – UAB – é o programa criado em 2005 que leva formação superior de instituições públicas de ensino aos pontos mais distantes do país, fazendo valer a ideia da interiorização do acesso ao ensino superior. Isso só é possível graças ao avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que, com

os recursos de interatividade e interação, foram capazes de ressignificar os conceitos de tempo e espaço, fundamentais para compreender a lógica da EaD.

No âmbito da educação profissional, o compromisso de reestruturação iniciou com a revogação do Decreto nº 2.208/97, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que retomou a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio (BRASIL, 2004). De acordo com Frigoto *et al*:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTO *et al.* 2005, p. 1091)

Por meio do Decreto nº 5.154/2004, a modalidade da educação profissional foi organizada em: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; técnico de nível médio (integrado, concomitante e subsequente); e tecnólogo (superior) (BRASIL, 2004). Para Oliveira e Carneiro (2012) a maior crítica a esse decreto foi que todas as contradições do Decreto 2.208/97 foram mantidas, ou seja, o novo decreto manteve um viés conservador, na medida em que, mesmo possibilitando a integração do ensino médio com a educação profissional, conservou a separação do ensino médio da educação profissional, manteve a concomitância, a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas.

Entre 2005 a 2008, no contexto da educação profissional, foram criados: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que tinha o objetivo de promover a reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano de jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, 2005a); o Projeto Escola de Fábrica, que visava a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que conta com cursos e programas voltados para a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio; a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), ambos em 2007 e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, também chamada de Lei de Criação dos Institutos (BRASIL, 2008).

A referida lei apresenta a proposta dos Institutos Federais que é oferecer formação profissional qualificada para atender demandas locais e nacionais do sistema produtivo. Compreendemos que a criação dos Institutos carrega em si a intenção de superar a dualidade entre formação intelectual e formação manual, a partir da compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, por exemplo. Contudo, ainda não se tem elementos suficientes para afirmar que houve a superação da dualidade. A análise da gestão da educação a distância nos Institutos nos fornecerá elementos que contribuirão para compreender o papel dos Institutos Federais na atual configuração da educação profissional.

O governo de Dilma Rousseff deu prosseguimento aos programas e ações criados no governo Lula, intensificando as políticas de educação profissional e superior com o discurso da qualificação para o mercado de trabalho. No bojo dos reforços das políticas, foi criado, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 - com o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos técnicos pelo país (BRASIL, 2011a).

Consideramos o PRONATEC como a principal ação empreendida no âmbito da educação profissional durante o governo Dilma. No contexto de expansão da oferta de cursos técnicos no país, a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), criada em 2007, é substituída, em 2011, pela Rede e-Tec Brasil, que está incorporada à política do PRONATEC. Nesse contexto, a Rede e-Tec Brasil foi criada por meio do Decreto Nº 7589, de 26 de outubro de 2011, que tem como objetivos:

Art. 3º São objetivos da Rede e-Tec Brasil:

- I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;
- III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e
- VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2011b)

No conjunto da política do PRONATEC, no qual está inserida a Rede e-Tec Brasil, os cursos são custeados pela Bolsa-Formação, ação que reúne um conjunto de iniciativas visando à ampliação e diversificação das oportunidades educacionais, por meio do alinhamento entre oferta e demanda dos cursos, sendo necessária uma articulação entre ministérios, secretarias estaduais de educação, organizações sociais e produtivas.

O objetivo da Bolsa Formação é realizar um planejamento dos cursos a distância a partir das demandas dos diversos setores produtivos e sociais. Assim, o diálogo se amplia para outras instituições, demandantes por formação de determinados perfis profissionais, cabendo às instituições de ensino adequarem sua oferta para o fim determinado.

Essa articulação com diferentes atores é denominada de pactuação, processo próprio da Bolsa Formação para o alinhamento das demandas, que se desenvolve em quatro passos: o primeiro corresponde à apresentação do Mapa de Demandas Específicas (MDE) de cursos técnico, feito pelas instituições demandantes (ministérios, secretarias, setor produtivo e social). Em seguida, o MEC consolida esses mapas e divulga às instituições ofertantes, isto é, aquelas que desenvolverão os cursos demandados. A consolidação gera o Mapa de Demandas Identificadas (MDI). A terceira etapa diz respeito à apresentação das propostas das instituições ofertantes com base nas demandas do MDI. A última etapa é a análise e aprovação das propostas, de responsabilidade da Secretaria de Educação Tecnológica (SE-TEC).

Atualmente, a Rede e-Tec Brasil oferece cursos dos programas Profucionário, Mediotec e E-Tec Idiomas. O Profucionário, lançado em 2007 e incorporado à Rede e-Tec Brasil em 2011, tem como objetivo a formação continuada dos profissionais da educação básica, sendo ofertados cursos a distância nas seguintes áreas: Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar, Gestão Escolar e Multimeios Didáticos. O Mediotec, lançado em 2017, oferece cursos técnicos na modalidade concomitante, sendo umas das principais medidas no âmbito da formação profissional a distância no governo de Michel Temer, conforme analisaremos adiante. O programa E-Tec Idiomas oferece o ensino de línguas a distância, por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC.

As mudanças políticas e econômicas ocorridas no país durante o governo de Dilma Rousseff fizeram a educação profissional alcançar um patamar de maior visibilidade, sendo considerado um retorno positivo dos cursos técnicos e da qualificação profissional para o mundo do trabalho. Também foi uma das estratégias para lidar com a crise econômica

mundial iniciada em 2008, sob o discurso do acúmulo de saber especializado associado a melhores e maiores chances de empregabilidade.

Em 2016, a instabilidade política e econômica do país conduziu para a retirada do governo Dilma, eleito democraticamente pelo povo. O novo governo, presidido por Michel Temer, assume um Brasil fragmentado e fragilizado politicamente e, sob o discurso do Estado Mínimo, inicia sua gestão ameaçando conquistas históricas no âmbito dos direitos sociais. É nesse cenário que a educação profissional também se vê em situação de vulnerabilidade, abrindo margem para questionamentos a respeito da sua continuidade nos moldes atuais.

Em dois anos no poder, o governo Temer constrói seu discurso e ações com base na fragilidade econômica do país. As medidas austeras e nada populares são justificadas a partir dos índices econômicos e da aparente recessão. Em pouco tempo, os direitos sociais conquistados sob longas lutas históricas são perdidos e substituídos por ações que ampliam a exclusão dos sujeitos, principalmente da classe trabalhadora. A reforma trabalhista é a materialização do alto nível de autoritarismo e expressão dos interesses capitalistas no acúmulo de capital e poder.

Tal reforma que altera a jornada de trabalho, o direito às férias, os acordos sindicais dentre outros pontos, afetou também a educação. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio são as principais mudanças nos dois últimos anos no cenário educacional e representam a visão essencialmente utilitarista da educação em relação às demandas do mercado.

A respeito da Reforma do Ensino Médio vale lembrar que essa discussão é uma pauta anterior ao governo Temer e de suma importância, contudo, as reformas educacionais precisam ser amplamente debatidas, pois o campo de disputas e interesses é igualmente amplo e requer dos legisladores tempo e articulações políticas com diferentes setores da sociedade que em alguma medida serão afetados com qualquer proposta que surgir.

O que presenciamos foi um aligeiramento das análises sobre o ensino médio e o conflito entre os diferentes interesses subjacentes ou explícitos. Os movimentos estudantis, sindicatos da carreira docente e demais organizações sociais foram às ruas, ocuparam escolas, manifestando total descontentamento à Medida Provisória nº 746/2016, que já anunciava o difícil caminho que se desenhava para o ensino médio.

A promulgação dessa Medida Provisória impossibilitou qualquer tipo de discussão sobre as propostas colocadas para o ensino médio, sobretudo uma reflexão mais acurada das repercussões que seriam desencadeadas. As alterações impostas colocaram em xeque os rumos da formação de professores, do ensino de componentes curriculares como Artes,

Educação Física, Filosofia e Sociologia, bem como a forma de operacionalização do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Em 2017, a MP nº 746/2016 consolidou as reformas educacionais e provocou alterações permanentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobretudo nas diretrizes para o ensino médio. É inaugurado o programa Mediotec, que retoma as ideias de formação profissional articulada à formação propedêutica, tendo como base os itinerários formativos. O Mediotec reserva vagas aos estudantes da rede pública de ensino em situação de vulnerabilidade social e assistidos por algum programa social.

Considerando o recorte analítico estabelecido nesta seção, a educação a distância, após conquistar seu reconhecimento oficial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, foi amplamente adotada no âmbito da educação superior, principalmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2005. No âmbito da educação profissional, as políticas educacionais não elaboraram programas que fizessem uso da EaD até 2007, quando foi criada a Escola Técnica Aberta do Brasil.

O programa Mediotec, criado em 2017 no governo Temer, é a primeira ação no âmbito das políticas educacionais na qual a EaD tem como público os jovens do ensino médio. A cultura da EaD no Brasil se consolidou entre os estudantes de nível superior, em sua totalidade adultos, que escolheram a modalidade a distância em função da flexibilidade de tempo e das condições materiais que a maioria vivencia que se baseia na conciliação entre trabalho e estudos.

Mas e o jovem do ensino médio? Em que medida o modelo de ensino a distância que temos atende às demandas desse público? O programa Mediotec foi criado em meados de outubro de 2017, no contexto instável de mudanças na legislação educacional e na redefinição dos projetos de formação profissional. Podemos mencionar alguns elementos que compuseram as condições materiais nas quais ele foi implantando: um governo ilegítimo, uma reforma pouco discutida e um caminho traçado para os jovens, sobretudo da classe trabalhadora, que reforça a dualidade entre trabalho manual e intelectual. Além disso, o apelo aos recursos tecnológicos faz da EaD uma estratégia aparentemente inovadora capaz de reconfigurar os modelos pedagógicos existentes. Porém, a tecnologia por si só não alcançará tal feito.

A formação para o trabalho é condição essencial para compreender a concepção de homem a partir da omnilateralidade. Dotar o sujeito de condições para conhecer a realidade e transformá-la dever ser o papel primordial da formação profissional, sendo um passo para superar a instrumentalização e o conhecimento da técnica pela técnica. O ideário brasileiro

acerca da educação profissional é permeado de representações negativas que colocam o ensino técnico à margem do sistema educacional como um todo, mesmo quando são criados programas como o Mediotec que buscam ampliar o campo de oferta da formação profissional.

Acreditamos que esse efeito decorre de elementos externos às questões próprias da educação. Observamos que as políticas de expansão voltadas ao acesso são respostas de elementos da infraestrutura que se relacionam com a educação, que ocupa a superestrutura. Gramsci (1981) nos ajuda a compreender a constituição do bloco histórico a partir da relação entre super e infraestrutura, de modo que as verdadeiras mudanças precisam atingir essas duas bases. Logo, houve um forte investimento nos aparelhos que compõem a superestrutura, mas a nível de infraestrutura as mudanças foram no sentido de manter o *status quo* do estado neoliberal.

Os governos Lula e Dilma expressam diferenças marcantes se comparados ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, a perspectiva econômica neoliberal perpassa por todos esses governos, encontrando formas diferentes de se manifestar. A política é constituída num espaço de conflitos, de concessões, intervenções e entraves, o que provoca níveis diferentes de perceber a ação do capital, apesar de ele sempre estar presente e, portanto, estabelecendo uma tensão com o trabalho.

Nesse sentido, vivemos num bloco histórico em que as regras da economia neoliberal determinam as políticas educacionais. Apesar dessa determinação, encontramos iniciativas e ações sejam individuais ou coletivas que podem subverter a lógica do capital, provocando instabilidades nesse bloco histórico a ponto de sofrer alterações tanto na superestrutura quanto na infraestrutura.

A criação dos Institutos Federais inaugura um novo tempo para educação profissional no sentido de buscar a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual. Convém analisar a sua historicidade com o intento de verificar ou não o seu potencial para mudanças estruturais na concepção da educação profissional brasileira.

2.3 Aspectos históricos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em função da importância da historicidade para compreender as condições materiais nas quais a educação profissional se configura atualmente, faz-se necessário discorrer brevemente sobre o contexto histórico da educação profissional no Brasil, justamente para problematizar em que medida a EaD reconfigura a oferta dos cursos técnicos nos Institutos Federais.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha cria as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, marcando o início da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil. No Estado Novo, o ensino profissional entra no texto da Constituição e são criados os Liceus Industriais. Mais adiante, esses Liceus seriam transformados em Escolas Industriais e Técnicas. (KIPNIS, 2012)

Nesse período, a Reforma Capanema traz um novo marco para a Educação Profissional. De acordo com Saviani (2011), esse conjunto de reformas tinha um caráter dualista, pois de um lado fazia a previsão de uma educação para as elites condutoras das políticas brasileiras da época e do outro reservava o ensino profissional ao povo, que não teria prerrogativa de acesso ao ensino superior.

No final da década de 1950, em sintonia com o processo de industrialização brasileira, as Escolas Industriais Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Na década de 1970, o ensino profissional se fortaleceu, integrando todo o currículo do segundo grau. Período fortemente marcado pela tendência tecnicista.

A pedagogia tecnicista tem por pressuposto a neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reorganização do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. (SAVIANI, 2007, p. 379).

Na década de 1990, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que situou a educação profissional dentro do sistema educacional brasileiro. Embora tenha sido dado um novo regulamento para a educação profissional, o governo FHC não avançou quanto às condições de operacionalização do que foi regulado. A educação profissional continuou marginalizada dentro do sistema educacional, sendo inclusive proibida de se expandir, haja vista a promulgação da Lei Nº 9649/1998.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2014 trouxe algumas mudanças para a educação profissional: permite a integração com o ensino médio e com a educação de jovens e adultos; introduz o conceito de itinerário formativo, que compreende as etapas da educação profissional.

Otranto *et. al.* (2015) afirmam que a criação dos Institutos Federais inaugura uma reconfiguração na arquitetura acadêmica, dada a natureza de instituição de educação superior, básica e profissional, sinalizando para uma possível superação do dualismo existente na educação desde o período colonial. Além de inovar no que diz respeito à organização, os Institutos Federais abrangem a formação nos diferentes níveis da educação e suas modalidades, incluindo a educação a distância. Nesse sentido, a expansão da EPT continua com a oferta dos cursos a distância como forma de cumprir as metas estabelecidas na política expansionista.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trouxeram um novo desafio para a formação integral do educando, na medida em que reuniu educação propedêutica, ensino profissional e ensino superior, assumindo, desse modo, uma estrutura inovadora para a formação do cidadão. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p.258)

A partir do breve histórico aqui traçado cumpre-nos questionar a relação dualista existente na educação profissional brasileira desde os seus primórdios, sendo uma educação reservada aos indivíduos com menores condições de acesso aos meios formais de ensino, trabalhadores de setores nos quais se exige capacitação mínima que não avança ou não proporcionam condições de avanço para um patamar emancipatório. Por outro lado, a proposta dos Institutos Federais é abordar o trabalho enquanto princípio educativo, o que nos remete os estudos realizados por Antonio Gramsci. Manacorda (2008) explica que os princípios da escola unitária elaborados por Gramsci propõem uma educação ativa e criativa, tendo ao mesmo tempo uma preparação para o estudo universitário sem, contudo, desvincular-se da orientação profissional. De acordo com Manacorda:

Gramsci faz uma nova ‘digressão’, saindo dos temas da pedagogia escolar para os referentes à relação instrução-profissão e de todo o conjunto das estruturas produtivas e formativas da sociedade. Já sabemos, no entanto, que os dois temas não são jamais pensados de forma separada por ele, e que essa união não é senão a manifestação concretíssima, em sua reflexão, da ligação da escola com a vida. (MANACORDA, 2008, p. 176)

As ideias gramscianas sinalizam para a superação da dualidade entre trabalho manual

e trabalho intelectual, propondo uma nova organização escolar na qual o educando tenha autodisciplina intelectual e moral, necessárias tanto para o aprofundamento dos estudos quanto para o exercício da profissão. O desafio dos Institutos Federais reside em ofertar cursos nos seus diferentes níveis que tragam em si o conceito da unicidade em resposta ao dualismo arraigado historicamente. Tal desafio perpassa os elementos políticos, pedagógicos e administrativos, desde o planejamento das propostas até o momento de execução e materialização do que foi projetado.

É inegável o crescimento da educação profissional nos últimos anos e o investimento na modalidade realizado pelos governos anteriores. Embora os autores afirmem que há manutenção das medidas neoliberais desde o governo FHC, devemos reconhecer o salto na produção de políticas sociais para públicos até então desprovidos de acesso aos direitos básicos de subsistência humana nos governos Lula e Dilma.

A política dos Institutos Federais caminha por vias interessadas na reestruturação do capital, por meio da oferta de cursos que movimentam o setor produtivo local e nacional, mas também perpassa por vias onde a formação do ser humano integral é colocada em relevo. Assim, a dualidade entre ensino técnico e intelectual ainda se faz presente nos institutos, sendo colocada como uma contradição em meio aos discursos que se priorizam o trabalho como sendo um princípio educativo.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS CONTRADIÇÕES NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste terceiro capítulo nos propomos a analisar a educação a distância e seu contexto histórico, considerando o seu atual estágio de inserção no paradigma da Sociedade do Conhecimento. É de igual importância problematizar a questão da Sociedade da Informação ou do Conhecimento, apresentando suas diferentes perspectivas e justificando nossa escolha por adotar o termo Sociedade do Conhecimento.

Cabe pensar igualmente nas questões pedagógicas e na necessidade de compreender EaD associada às especificidades da educação profissional, com vistas à superação da dualidade histórica apresentada no capítulo anterior.

3.1 Perspectivas em torno da inserção das novas tecnologias na sociedade contemporânea: consensos, contradições e o lugar da EaD

Para discussão a respeito das novas tecnologias na nossa atual sociedade e seus reflexos na educação a distância, vamos retornar aos estudos de Marx (2016) no sentido de adotar a compreensão do teórico quanto à evolução da técnica no modo de produção capitalista. A transição da manufatura artesanal para o modo de produção capitalista é marcada pelo surgimento da maquinaria, gerando o excedente de trabalhadores na atividade produtiva e a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, isto é, aquele realizado pela máquina.

O emprego da maquinaria expandiu a produtividade e a consequente produção de mais-valia relativa. Agora não era preciso um quantitativo elevado de trabalhadores, uma vez que a máquina produzia o equivalente a dois ou mais trabalhadores. De acordo com Marx (2016) isso provoca revolta imediata entre os trabalhadores, que no primeiro momento resolvem destruir as máquinas. Entretanto, os trabalhadores se veem impotentes diante dessa ação imediata, pois as máquinas chegam de forma definitiva, trazendo alterações substanciais na relação entre trabalho e capital.

O quantitativo de vagas para os trabalhadores parece diminuir ao serem substituídos pelas máquinas. É nesse sentido que Chagas (2010) interpreta, a partir do pensamento

marxista, que o Estado passa a ser decisivo na criação de condições para gerar novos postos de trabalho nesse novo contexto tecnológico. Fato é que o Estado sendo comitê da burguesia, tal qual Marx o definia, faz com que as vagas de emprego fiquem cada vez mais escassas.

Essa contradição é analisada por Chagas (2010) na relação entre a máquina e o trabalho vivo dos sujeitos. Existe um movimento de expulsão do trabalhador, que agora é excedente, e, portanto, substituído pela máquina. Todavia, a mesma máquina que expulsa o trabalhador do processo produtivo é a mesma que o atrai novamente, pois a geração da mais-valia só acontece quando se tem o maior número de trabalhadores devidamente ocupados nos seus postos de trabalho. Nas palavras de Chagas (2010):

A essa objetivação estranhada corresponde uma subjetivação estranhada, pois a perda do objeto produzido, da produção dos meios necessários à própria produção, enfim, de tudo o que significa produção pelo trabalho humano, não é só material, mas recai também no mundo interior. Há, pois, uma inversão de valores: um empobrecimento da subjetividade, uma desvalorização do homem diante de uma valorização da coisa, de um enriquecimento do objeto, do produto do trabalho. (CHAGAS, 2010, p. 295)

Tal contradição posta por Chagas (2010) é anunciada por Marx (2016) e dá origem à alienação, ou seja, ao estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, pois aumenta cada vez mais a distância entre execução e concepção, além de reduzir a exteriorização e supervalorizar a objetivação. É o que Duarte (2011) também coloca como sendo o esvaziamento do ser humano, que passa a ser considerado apenas um indivíduo que produz valor de troca, que vê seus laços comunitários sendo substituídos por laços individuais e seu trabalho concreto cada vez mais se tornando abstrato e distante de si.

Nesse contexto de extremas transformações na relação entre trabalho e capital que a sociedade alcança um patamar no qual a maquinaria, analisada por Marx, assume um desenvolvimento acelerado, de constante evolução das técnicas que constituem o modo de produção capitalista, até chegar ao contexto das novas tecnologias, resultado da própria reestruturação do capital frente aos seus ciclos de crise.

Ao assumirmos a teoria marxista como ponto de partida para compreensão das novas tecnologias na educação a distância, o próximo passo foi reunir as discussões clássicas e contemporâneas a respeito das novas tecnologias com o intento de revelar seus sentidos e interferências nas práticas pedagógicas da atual EaD. A partir das leituras, evidenciamos consensos e contradições em torno da temática e dos seus desdobramentos na educação. Não consideramos que nossa análise seja um estado da arte a respeito das novas tecnologias

educacionais, mas nos ajudou a compreender a totalidade desse tema e o contexto histórico e social dos discursos.

Entre todos os autores pesquisados (CASTELLS, 1999; CASTELLS, 2005; COUTINHO & LISBOA, 2011; COLIS, 2005; BEHAR, 2013; RIBEIRO *et al.* 2013; WERTHEIN, 2000; PISCHETOLA, 2016; BELLONI, 2009; SANTOS *et al.* 2013; SILVA, 2006; DUARTE, 2011; BURCH, 2005; LÈVY, 2007), a tecnologia é reconhecida como um avanço da sociedade. O progresso gerado com a tecnologia é ponto comum responsável pela transformação das práticas sociais e da relação do homem com a natureza. É interessante destacar que Marx (2016) também reconhece os progressos advindos com a maquinaria, mas também declara as profundas mudanças na relação entre capital e trabalho.

Contudo, as contradições estão ancoradas nas consequências desse progresso tecnológico. A partir das leituras realizadas, categorizamos os autores em três grupos: no primeiro grupo reunimos os autores que reconhecem os avanços tecnológicos e elaboram meios dos sujeitos se adaptem às mudanças; o segundo grupo é composto por aqueles que reconhecem os avanços tecnológicos e questionam suas consequências, sobretudo o processo de exclusão social, mas no sentido de garantir meios de adaptação às mudanças para todos; e, por fim, o terceiro grupo, formado pelos autores que reconhecem os avanços tecnológicos, mas os desvelam como consequência da reestruturação do capital e declaram a necessidade de romper com a lógica vigente, buscando uma emancipação crítica. Com base nessa categorização, apresentaremos os pensamentos dos autores.

Primeiramente, falar das novas tecnologias educacionais nos remete a discutir sobre o paradigma da Sociedade da Informação. O termo, cunhado por Manuel Castells, advém do reconhecimento dos avanços tecnológicos e do alto fluxo de informação produzida e distribuída entre os sujeitos. A informação passa a ser compreendida como matéria-prima e mercadoria, ou seja, um produto a ser consumido e com considerável valor de troca.

Em seu célebre livro *Sociedade em Rede*, Castells (1999) defende que a tecnologia não determina a sociedade, pois é um produto da atividade humana, mas apesar de não determinar a sociedade, a tecnologia exerce um conjunto de funções que impactam diretamente nas relações sociais, fazendo com os aspectos tecnológicos adquiram um nível de autonomia que os distanciam da sua natureza enquanto atividade humana.

O autor admite o processo de reestruturação do capital, mas não o vê como parte estratégica no fortalecimento dos poderes do capitalismo, pelo contrário, entende como um movimento natural no qual a produção, a experiência e o poder serão baseados pelo fluxo de informações, ou seja, pelo informacionismo.

Pode-se afirmar que sem a nova tecnologia da informação, o capitalismo global teria sido uma realidade muito limitada; o gerencialismo flexível teria sido limitado à redução de pessoal, e a nova rodada de gastos, tanto em bens de capital quanto em novos produtos para o consumidor, não teria sido suficiente para compensar a redução de gastos públicos. (CASTELLS, 1999, p.55)

Ancorada no processo de globalização, a sociedade da informação se desenvolveu com base nas seguintes características definidas por Castells (1999): a informação é considerada matéria-prima com alta capacidade de penetração na sociedade e efeito no desenvolvimento das tecnologias que definirão seu fluxo. Nesse sentido, o autor enuncia a lógica das redes como outra característica desse tipo de sociedade, que, associada à flexibilidade, permite o engendramento de múltiplas conexões entre pessoas situadas em tempos e espaços distintos, além da convergência das tecnologias para determinado fim.

De acordo com o autor, em função dessa configuração, a Sociedade da Informação pode ser sufocada pelo Estado ou impulsionada a ponto de alcançar estágios de desenvolvimento avançados em pouco tempo. Observa-se, portanto a ambiguidade trazida pelo autor na compreensão da função do Estado para a regulação da tecnologia, uma vez que ele reconhece que a não eficiência do Estado pode atrapalhar o ritmo do desenvolvimento da sociedade ao mesmo tempo em que o Estado é o mais apropriado para dominar a tecnologia e fazer o uso adequado dos seus recursos.

Nesse sentido, Castells (1999) destaca a importância do Estado na relação tecnologia e sociedade por ser o aparato que organizará as forças sociais dominantes para determinada atividade de importância coletiva. O processo histórico de organização dessas forças produtivas define a tecnologia e o seu nível de alcance e influência nas práticas sociais.

A nossa crítica ao pensamento de Castells (1999) quanto à importância do Estado reside na sua concepção de Estado como sendo o vigente, ou seja, o Estado capitalista. É oportuno, portanto, que esse Estado detenha o controle sobre a produção e distribuição das tecnologias para que os avanços tecnológicos estejam a serviço do desenvolvimento do capital. Logo, o discurso da ascensão tecnológica torna-se hegemônico e colocado como uma necessidade coletiva, no qual todos (dominantes e dominados) precisam se adaptar.

Em outra obra – Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política – Castells (2005) passa a adotar o termo Sociedade em Rede no lugar de Sociedade da Informação por defender que o primeiro situa a internet como condição necessária para uma organização social baseada em redes.

Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. (CASTELLS, 2005, p.17)

O autor justifica o termo Sociedade em Rede por acreditar que a informação e o conhecimento sempre existiram no decorrer da história da humanidade, mas ganham maior propulsão quando os fluxos que as transmitem são capazes de alcançar campos até então impossíveis. Por essa razão, o termo Sociedade da Informação ou do Conhecimento passa a não ser suficiente para explicar o desenvolvimento atual da sociedade, que, na visão do autor, demanda ações flexíveis e adaptáveis a todo momento.

Apesar de o autor declarar que as tecnologias não determinam a sociedade, ao propor o conceito de Sociedade em Rede fica claro que a sua fundamentação atribui um papel central às tecnologias, uma vez que sem elas a possibilidade de trocas de informações e a constituição das redes torna-se impensável. Nesse sentido, consideramos que o pensamento de Castells (2005) contribui para fomentar o reconhecimento dos avanços da sociedade por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, mas ao mesmo tempo invoca nos indivíduos a necessidade de seguir esse percurso evolutivo acelerado, por meio de adaptações da prática social nas suas diferentes dimensões, como familiar, laboral, educacional, cultural, política e econômica, por exemplo.

A Sociedade em Rede é resultado da globalização no seu nível mais avançado, no qual a informação passa a ser uma mercadoria de grande valor de troca. A respeito da globalização, Castells (2005) afirma que seus impactos atingem uma boa parcela da sociedade, mas também exclui uma outra parte tão considerável quanto a que é incluída. Mas mesmo aqueles que são excluídos são afetados pelos impactos da Sociedade em Rede, pois a exclusão causada não neutraliza as suas ações, fazendo com que os excluídos sintam-se na obrigação de buscar estratégias que de inserção nessa rede de fluxos informacionais contínuos.

Como o processo de globalização é marcado pela economia, Castells (2005) afirma que a Sociedade em Rede impulsiona o mercado financeiro e conseqüentemente o trabalho, incluindo principalmente a dispensa de trabalhadores em escala global. A partir da afirmação de Castells (2005) confirmamos o que Marx (2016) anunciara a respeito dos avanços da técnica nos meios de produção e da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Embora Castells (2005) admita o desemprego de boa parte dos trabalhadores em função da natureza da Sociedade em Rede, ele justifica o fato com base nas ideias de

adaptabilidade e flexibilidade, necessárias ao indivíduo que queira se inserir nessa organização social que se forma, inculcando nos trabalhadores a necessidade de qualificação contínua, sendo que na verdade é uma instrumentalização para promover a adaptação.

A noção de uma carreira profissional estável, previsível entrou em erosão, na medida em que as relações entre capital e trabalho foram individualizadas e as relações contratuais do segundo escapam à negociação coletiva. [...] contudo, este processo de individualização e fragmentação da força de trabalho não significa que os contratos a longo prazo e os empregos estáveis tenham desaparecido. É uma estabilidade construída dentro da flexibilidade. (CASTELLS, 2005, p. 21)

Recorremos mais uma vez ao pensamento de Marx (2016) para fazer a crítica, uma vez que o avanço tecnológico produziu no trabalhador tanto a repulsa quanto a atração ao meio de trabalho que o demitiu. Isso porque a produção da mais-valia depende do trabalho vivo excedente do sujeito, e, portanto, o capital inculca no trabalhador a necessidade de voltar ao mercado de trabalho de forma requalificada, ou seja, adaptado às mudanças.

Contudo, Castells (2005) não pensa sob essa perspectiva. Ele alega a falta de emprego, mas, ao mesmo tempo, afirma que na verdade não existe falta de postos de trabalho e sim uma geração de vagas que demandam trabalhadores mais especializados. Essa contradição não é revelada e seus efeitos são sentidos pelos trabalhadores, que assumem a responsabilidade e até mesmo culpa por não estarem inseridos no mundo do trabalho.

Essa responsabilidade atribuída exclusivamente ao trabalhador é característica do neoliberalismo e da supervalorização das ações individuais em detrimento das iniciativas coletivas, fazendo com que as práticas sociais sejam baseadas na autonomia de indivíduos isolados entre si. A Sociedade em Rede passa então a ser uma “sociedade de indivíduos em rede” (Castells, 2005, p.23). É interessante observar que Castells (2005) não vê essa questão de forma problematizadora e sim, como uma condição natural desse novo arranjo social.

Nesse contexto, a educação é vista pelo autor como uma estratégia de preparação dos futuros trabalhadores no sentido de formar indivíduos autoprogramados, capazes de desenvolverem a criatividade, a flexibilidade e a constante adaptação. É difundida então a gestão do conhecimento, a aquisição de competências e o aprender a aprender.

Mas não é qualquer tipo de educação ou qualquer tipo de política: educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objetivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional. (CASTELLS, 2005, p.28)

O lema aprender a aprender é defendido por Castells (2005) por simbolizar a necessidade uma educação flexível, capaz de preparar o indivíduo para as constantes

mudanças e que, portanto, deverá desenvolver um conjunto de competências destinadas para determinado fim dentro de cada prática social individualizada. É nesse sentido que o autor declara a importância de políticas educacionais internacionais que possam alinhar os projetos educativos dos diferentes países na direção de uma educação que promova a gestão do conhecimento.

Acreditamos que Castells (2005) não propõe ideias inovadoras para o campo educacional, mas ao apresentar a teoria da Sociedade em Rede convida a educação a repensar seus projetos, de modo que estejam ajustados às mudanças ocorridas no nível da infraestrutura. As ideias para educação encontradas na obra de Castells (2005) são equiparadas e combinadas às políticas de mundialização da educação, bandeira fortemente defendida pelos organismos internacionais em seus projetos de reestruturação e fortalecimento do capital.

A maioria dos textos estudados neste projeto para traçar um perfil a respeito das novas tecnologias na sociedade e os impactos na educação fazem menção ao pensamento de Castells (2005). De fato, compreendemos que a sua contribuição para pensar numa sociedade que pode se beneficiar com o avanço tecnológico é legítima, mas ponderamos a determinação que as tecnologias exercem, sob pena de constituir redes que mais excluem do que incluem, associada à ideia de que para incluir é preciso se adaptar. Desse modo e de acordo com a nossa categorização para compreender as ideias dos autores, classificamos o pensamento de Castells (2005) dentro do primeiro grupo, composto por autores que elaboram seus pensamentos a partir do reconhecimento dos avanços tecnológicos e apontam estratégias de adaptação da sociedade às mudanças advindas com as tecnologias.

Essa linha de pensamento também é adotada por Coutinho e Lisboa (2011), que, à luz das ideias de Castells, enfatizam a importância da informação como matéria-prima e das tecnologias em rede como nova base material da sociedade que se forma. Na perspectiva das autoras, a educação deve habilitar os indivíduos a conviverem no mercado competitivo e altamente dinâmico.

Ao seguir essa lógica, afirmamos que a pedagogia das competências adquire um grande número de adeptos justamente por anunciar as mudanças tecnológicas e advertir a população a respeito da importância de desenvolver habilidades capazes de acompanhar o ritmo acelerado das transformações.

Para falar das pedagogias das competências no âmbito da educação a distância Colis (2005) retoma o conceito de economia da educação, criado por Theodore Schultz, destacando a importância do desenvolvimento da gestão do conhecimento, que estrutura e forma o

indivíduo para determinado perfil profissional. A autora adverte para os modelos de educação a distância baseados na mera transmissão, pois não contribui para o progresso das habilidades e competências exigidas para inserção no mundo do trabalho.

Ainda sobre as competências na educação a distância, Behar *et al.* (2013) discorrem sobre o assunto seguindo a mesma lógica de preparar o indivíduo para as constantes mudanças sociais advindas principalmente em função dos avanços tecnológicos. As autoras afirmam que levar a pedagogia das competências para o campo da EaD é uma forma de garantir a formação integral do estudante, pois a partir dessa perspectiva o indivíduo será capaz de reunir condições, recursos e elementos necessários para determinada situação.

Behar *et. al* (2013) alegam existir uma polêmica em torno da ideia da pedagogia das competências pois o histórico mostra que tal concepção foi utilizada predominantemente na década de 70, com o advento da pedagogia tecnicista, que enfatizava o caráter instrumental da formação, no qual a ideia de competência estava ligada à aptidão para se fazer algo. Contudo, a autora afirma que com os estudos de Perrenoud, a noção de competência foi ressignificada e hoje é defendida a formação integral do indivíduo. Nas palavras da autora: “O termo competência é compreendido de acordo com o ponto de vista do indivíduo (primeiro significado), ou seja, como a reunião ou o conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação. (BEHAR, 2013, p.21)

A partir do conceito trazido pela autora, observa-se a ênfase ao individualismo, a uma formação pragmática especializada em resolver situações práticas, dando ao indivíduo instrumentalização necessária para se adequar ao contexto. A construção dessa perspectiva é fundada no cognitivismo piagetiano, que ganhou força na educação brasileira, sobretudo por opor-se à visão comportamentalista, que era hegemônica na década de 70.

Assim, a pedagogia das competências foi constituída com bases que focalizam o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo em si e não do indivíduo enquanto ser social e coletivo. A dimensão individual é fortalecida com a ideia de autonomia, isto é, de formar indivíduos protagonistas do seu processo de aprendizagem. Porém, a noção de autonomia carrega em si a noção de responsabilização do indivíduo pelo seu percurso formativo, que pode o conduzir para o sucesso ou para o fracasso. Em ambos os casos, a responsabilidade recai sobre o estudante.

Em uma sociedade com avanços tecnológicos acelerados, mudanças vertiginosas e difusão do pensamento que leva ao constante preparo e adaptação, não é difícil presumir que a pedagogia das competências provoca a disputa entre os pares, a concorrência e a competição

desde a mais tenra idade do indivíduo. Contudo, ao defender a pedagogia das competências, Behar (2013) afirma que a proposta não incentiva tal conduta competitiva.

Essa prática exige que os sujeitos negociem, argumentem, reflitam, coloquem-se no lugar do outro, relacionem-se e cheguem a um denominador comum enquanto lidam com os conteúdos e desafios, desenvolvendo o CHA (competências, habilidades e atitudes). Desse modo, as competências não estão a serviço da competição, do benefício de uns em detrimento de outros, mas de uma perspectiva coletiva de construção e crescimento. (BEHAR, 2013, p. 25)

Consideramos uma contradição propor uma formação focada no indivíduo e nas suas experiências e processos cognitivos individuais e depois provocar a interação entre os pares, por meio de atividades de negociação, argumentação e outras estratégias nas quais o ponto central tende a ser a defesa de um ponto de vista ou interesse sobre o outro.

Apesar de interagirem no coletivo, os indivíduos formados a partir da lógica das competências valorizam e preponderam a dimensão individual, não vendo muitas vezes que uma situação de competição não precisa ser necessariamente declarada, mas é evidenciada quando dois ou mais indivíduos disputam o mesmo interesse uma vez que não tem possibilidade de todos usufruírem do mesmo bem. Nesse sentido, consideramos que a lógica da pedagogia das competências fortalece o individualismo e ao provocar situações de coletividade congregam os iguais, com vistas a evitar o conflito.

As competências, habilidades e atitudes estão ancoradas no documento elaborado por Jacques Delors (DELORS, 2010) encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que define os quatro pilares da educação para o novo século: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Considerando o processo de mundialização da educação e reestruturação do capital, a proposta trazida por esse documento as ações e projetos educacionais voltados à flexibilidade e à adaptação. Sobre o aspecto do aprender a aprender, analisaremos com maior profundidade adiante, em articulação ao pensamento de Duarte (2011).

Behar *et al* (2013a) relacionam as competências, habilidades e atitudes aos pressupostos da EaD por meio do desenvolvimento de domínios necessários para o bom andamento dos cursos a distância. São eles: domínio tecnológico, sociocultural, cognitivo e de gestão. De acordo com as autoras, o domínio tecnológico está voltado à aquisição de competências relacionadas ao uso dos recursos das plataformas virtuais. O domínio sociocultural reúne o conjunto de competências que levam em consideração o contexto social e cultura do indivíduo. No domínio cognitivo estão as competências responsáveis pela

aprendizagem e construção do conhecimento. Por fim, no domínio de gestão são congregadas as competências ligadas às atividades administrativas da EaD.

Consideramos relevantes os domínios apresentados, mas preferimos denominá-los de dimensões de um todo no qual a EaD está inserida. Embora as autoras afirmem que esses domínios não agem em separado e são constituídos de forma integrada, sabemos que a atual configuração da EaD, pautada no racionalismo e fragmentação do trabalho, faz com que cada domínio seja pertencente a um grupo determinado de pessoas que atuam na EaD.

Quando falamos de dimensões ao invés de domínios queremos elucidar a necessidade de reunir todas essas competências em uma mesma ação educativa. Significa dizer que o professor deverá conhecer para além das dimensões sociais e cognitivas os aparatos tecnológicos e os aspectos da gestão. Isso também vale para os demais profissionais da EaD, que submersos nos seus domínios perdem a noção do todo e contribuem para um projeto educacional alienado.

A nossa crítica acerca dos domínios também reside na natureza essencialmente instrumental das competências elencadas. É um retorno à compreensão no sentido de estar apto a fazer algo, ou seja, de reunir técnicas e procedimentos para determinado fim. A articulação da EaD com a concepção da pedagogia das competências coloca a modalidade a serviço de uma educação alinhada ao projeto de acumulação flexível.

Nas reflexões sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade, destacamos os autores Werthein (2000) e Pischetola (2016) situando-os no segundo grupo, que reconhecem os avanços tecnológicos, mas alertam sobre os efeitos da exclusão e do aprofundamento das desigualdades sociais. Os dois autores destacam o poder da informação enquanto matéria-prima bem como a lógica das redes, que permite o fluxo contínuo das informações.

Todavia, esse fluxo é problematizado pelos autores a medida em que aumentam as desigualdades sociais em função da exclusão digital, o que para Werthein (2000, p.76) provoca “a perda do sentimento de controle sobre a própria vida e a perda de identidade”. Pischetola (2016), que, considerando o período em que escreve sua obra, já vive as preocupações anunciadas por Werthein nos anos 2000, questiona o conceito da Sociedade em Rede, problematizando o nível de abrangência e as ideologias políticas que o acompanha.

Assim, a questão do acesso às novas tecnologias é explorada por muitas pesquisas de forma incompleta, parecendo sugerir que o critério político a ser adotado para garantir a igualdade social é a mera conexão. [...] dessa perspectiva, o conceito de exclusão social abarca não só a desigualdade de recursos econômicos, financeiros e materiais, mas também a exclusão do desenvolvimento e, em última instância do conhecimento. (PISCHETOLA, 2016, p. 09)

Apesar das críticas que denunciam a exclusão e desigualdade social derivadas dos avanços tecnológicos, os dois autores apontam como estratégia reconfigurar os projetos educacionais para dar ênfase à gestão do conhecimento e à formação de capital humano flexível e, portanto, apto a conviver com as mudanças constantes da sociedade em rede. É o que Werthein (2010) aponta como a necessidade de aperfeiçoamento intelectual e técnico e Pischetola (2016) ao enfatizar a relevância das tecnologias para o aumento do Produto Interno Bruto (PIB), do fluxo de informações e conseqüentemente da melhoria da gestão do conhecimento.

Em suma, as ideias trazidas por esses dois autores nos mostram o consenso acerca dos progressos da tecnologia e do novo patamar que a informação alcançou. O que eles trazem de diferente em relação aos autores anteriores aqui apresentados é a preocupação com os efeitos desse avanço entre aqueles que serão excluídos das benesses que o desenvolvimento tecnológico produz. Contudo, ao mesmo tempo em que os autores denunciam a desigualdade propõem como estratégia de superação a inclusão dos excluídos ao modelo flexível e adaptável já existente. Nesse sentido, revelar a exclusão digital é como mapear os excluídos para no futuro torná-los aptos a fazer parte do mecanismo que por ora os excluem e que tende a excluir outros numa reação em cadeia.

Como forma de propor uma análise crítica e emancipadora a respeito das tecnologias, reunimos no terceiro grupo alguns autores que partem da ideia de progresso advindo com as tecnologias, mas problematizam seus efeitos e seus usos na educação. Também contamos com a contribuição de autores que problematizam temáticas que vêm alcançando alta popularidade entre os projetos educativos por se colocarem como inovadoras, capazes de responder às demandas dessa sociedade em constante transformação.

Ao considerar a categorização proposta, o terceiro grupo de autores vão discutir e problematizar as contradições da sociedade em rede, da informação ou do conhecimento. Belloni (2009) tece reflexões a respeito das conseqüências do pós-fordismo, partindo da ideia de um futuro construído com base na adaptação e flexibilidade. Porém, a autora desvela essa visão otimista ao evidenciar os quadros de desemprego estrutural, a instabilidade nas relações trabalhistas, a má remuneração e precarização nas condições de trabalho.

De acordo com a autora, a EaD se insere nesse contexto como forma de serviço ofertado aos indivíduos que estão na corrida por qualificação contínua. Belloni (2009) acrescenta que essa configuração assumida pela EaD reforça a aparência da oportunidade e acrescentamos que esse pensamento corrobora com a individualização e o aumento do nível

de responsabilização que cada sujeito terá para conseguir a qualificação necessária ao mercado de trabalho.

Nesse quadro de possibilidades, como num passe de mágica, o desemprego estrutural e o enfraquecimento do peso relativo do fator trabalho, elementos essenciais do capitalismo tardio, e as políticas que os favorecem, são deslocados da esfera pública para a esfera privada, individual. (BELLONI, 2009, p.24)

O deslocamento mencionado por Belloni (2009) já é previsto no modelo de sociedade neoliberal, mas os recursos da EaD tendem a potencializar seus efeitos, pois a referida modalidade no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação adquire maior alcance e flexibilidade no espaço e principalmente no tempo.

O discurso da flexibilidade é a grande marca da EaD, sendo propagado pelas instituições de ensino como sendo uma das principais vantagens em se fazer um curso a distância. É dada ao estudante uma autonomia que ele nunca desenvolveu no seu percurso educativo, se considerar o ensino tradicional presencial e suas configurações. E de forma imediata o estudante se vê autônomo e, portanto, responsável pelo seu processo formativo, sem contar com a dimensão institucional, que também deposita no estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

A aparência da oportunidade, problematizada por Belloni (2009), reforça o senso comum que atribui aos avanços tecnológicos a possibilidade de superação das desigualdades sociais. É o que Santo questiona, ao alegarem que é inviável a superação das desigualdades sociais quando os interesses acerca das novas tecnologias pertencem às classes sociais antagônicas.

Com base nesse quadro e alinhada à atualização do debate sobre educação tecnológica, politecnicidade, escola única e unitária, entendendo suas possibilidades e contradições no quadro da crise contemporânea, nossa análise assume que a burguesia se apropria dessas nomenclaturas caras ao marxismo e às lutas dos trabalhadores, para seduzi-los a continuar contribuindo de modo acrítico com o capital em crise. (SANTOS *et al.*, 2013, p. 295)

Concordamos com a crítica dos autores e acrescentamos que o uso dos termos é dado de forma intencional enquanto mecanismo de convencimento da maioria para que ocorra a adesão aos interesses da minoria dominante. Uma sociedade em rede tal como é pregada, não deveria prever exclusão e desigualdades, haja vista que a noção de rede pressupõe a conexão de todos a tudo que é relevante para o desenvolvimento social. Porém, essa rede é limitada e

seu nível de alcance regulado por aqueles que detém o poder da informação e principalmente dos fluxos.

Destarte, trata-se de mais uma sedutora armadilha do capital objetivando domar os trabalhadores e seus representantes perante a lógica da mercadoria, que hoje se engendra através de uma pretensa era tecnológica. Com efeito, tal pedagogia advoga fervorosamente em benefício do retalhamento, da flexibilização, da polivalência, da empregabilidade, da criatividade, da sustentabilidade, do dinamismo, da expertise e de mais um rol de alcunhas ideológicas que intencional, em última instância, a transmutação do trabalhador para que ele sobreviva no quadro do desemprego crônico. (SANTOS *et al.*, 2013, p. 302)

Essa armadilha denunciada pelos autores é o exercício do controle sobre a educação, fazendo com que a tecnologia chegue às escolas como a solução imediata dos problemas, sem sequer pensar nas mediações e contradições existentes nesse processo. A tecnologia que chega às escolas é a ponta de um iceberg no qual a base é dominada por uma minoria que produz o conhecimento válido e referendado pela sociedade. Cabe às escolas o uso dos recursos de forma passiva, alimentando a falsa ideia de construtores do conhecimento, sendo que na realidade concreta estão contribuindo diretamente com a construção de uma formação adaptável e flexível.

O vislumbamento pelas novas tecnologias é denominado por Silva (2006) como um fetiche tecnológico que impacta diretamente na educação. Embora o autor reconheça os avanços da tecnologia e a considere com produto material da atividade humana, ele afirma que essa produção é parte da ideologia do mercado, que induz os indivíduos a acreditarem que as dificuldades encontradas na busca por um emprego são justificadas pelo baixo domínio tecnológico. Nesse sentido, a formação continuada prevê na sua composição uma atualização constante que visa a instrumentalização dos indivíduos para o emprego dos mais diversos recursos tecnológicos, fazendo com que a centralidade do desemprego recaia no indivíduo e nas suas capacidades individuais de se inserir no mercado.

O autor ainda acrescenta que “elevadas a um nível de importância absurda, as novas tecnologias são divorciadas das relações socioeconômicas reais e acabam sendo apresentadas como realidades independentes”. (SILVA, 2006, p.265). Essa aparente independência é colocada em momentos estratégicos, no processo de convencimento da importância das tecnologias para provocar mudanças estruturais na sociedade, mas ao mesmo tempo a justificativa utilizada para tais mudanças perpassa pelos aspectos socioeconômicos. Assim, observamos um movimento duplo de negação e afirmação das tecnologias de modo que elas possam legitimar a sua importância.

De acordo com Silva (2006) as tecnologias devem ser consideradas não por elas mesmas, de forma isolada. É preciso compreendê-las como meio para atingir determinado fim. O posicionamento apresentado pelo autor mantém consenso com os demais autores já apresentados neste trabalho, no qual todos reconhecem os avanços e a importância das tecnologias na sociedade. Silva (2006) se diferencia dos demais autores na definição das intencionalidades que a tecnologia deve ter.

A posição que assumimos é a de que tecnologia por tecnologia não garante melhorias ao conjunto da sociedade, tampouco, a edificação de uma sociedade democrática, menos ainda, garante a construção de uma escola de direito comprometida com a vida e com a emancipação de homens e mulheres. (SILVA, 2006, p. 266)

O posicionamento do autor nos leva a compreender uma outra finalidade para o uso das tecnologias que pode superar a mera instrumentalização ou adaptação a uma sociedade flexível. É pensar nas tecnologias no âmbito da educação como mais uma possibilidade para emancipação humana, mas que depende da intencionalidade pedagógica e do projeto educativo que sustenta.

O desenvolvimento desse projeto de formação para emancipação depende da apropriação dos processos produtivos pelos trabalhadores. Dentre esses processos produtivos, encontra-se a tecnologia como uma das possibilidades estratégicas para a transformação da sociedade de forma plena.

Ao pensar nessa dinâmica para EaD, devemos refletir se os atuais modelos são constituídos por pensamentos que caminham para essa perspectiva ou se consideram que a modalidade apenas se diferencia pela forma de transmissão do conhecimento em relação ao tempo e ao espaço. Por essa razão que faz-se necessário conhecer as realidades e problematizá-las, na intenção de desvelar os sentidos que a EaD vem adquirindo na sua materialidade.

No contexto da Sociedade do Conhecimento, Duarte (2011) problematiza a pedagogia das competências, relacionando essa perspectiva ao lema “aprender a aprender”, constituído e amplamente divulgado a partir do relatório encomendado pela Unesco, intitulado Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2010). Os processos de acumulação flexível do capital, da informação como matéria-prima, do poder dos fluxos informacionais e da produção imaterial com alto valor de troca permitiram que a Sociedade do Conhecimento adquirisse forma e força estratégica sobretudo nos países considerados em desenvolvimento pelos organismos internacionais.

O conhecimento passa a ser mesclado com a informação e em muitos casos são tratados como sinônimos. O método ganha posição central, no qual a informação chegará mais rápido e alcançará o maior número de pessoas interessadas nessa matéria-prima. Essa situação, de acordo com Duarte (2011), descreve o movimento que contraria a transmissão do saber objetivo e prioriza apenas os processos de adaptação e não de conhecimento das realidades e suas contradições.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2011, p. 10)

É nesse sentido que vemos atualmente um grande apelo às metodologias e um esvaziamento do conteúdo e até mesmo uma resistência em considerá-lo, sob pena de determinada prática pedagógica ser julgada tradicional por sobrelevar os aspectos relativos aos conteúdos. Duarte (2011) defende a socialização dos conteúdos com base no pensamento da pedagogia histórico-crítica de Saviani, por considerar que o saber historicamente produzido e sistematizado deve ser dominado pelos indivíduos como primeiro passo para a emancipação, como forma de ampliar os horizontes.

Duarte (2011) explica que o termo “aprender a aprender” é embasado nos ideais escolanovistas e no cognitivismo piagetiano, demarcando uma ruptura com o comportamentalismo que era forte nos anos 70, com a pedagogia tecnicista. No mesmo período de ascensão dos ideais da Escola Nova no Brasil, as teorias críticas da educação também ganhavam espaço, mas Duarte (2011) chama a atenção para o fato de que tais teorias não avançaram na mesma rapidez que o cognitivismo piagetiano.

Apontamos que um dos obstáculos ao avanço da construção de pedagogias críticas no Brasil seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas. (DUARTE, 2011, p.34)

Consideramos pertinente a ponderação do autor que justifica o crescimento das propostas pedagógicas pragmáticas a partir do hiato que se formou. Desse modo, as reflexões acerca do como fazer, da prática em si, adquiriram mais espaço e notoriedade, fato que observamos nos dias atuais com a ostensiva adoção das metodologias ativas como caminho

para uma educação inovadora. O conteúdo passa a compor o conjunto de elementos que definem a autonomia do estudante.

A autonomia é um ponto de crítica de Duarte (2011) que concordamos com o posicionamento do autor, pois a perspectiva adotada no contexto do lema “aprender a aprender” desconsidera a dimensão do coletivo, compreendido como uma instância que não exerce influência nas escolhas finais de cada indivíduo. A atividade autônoma também tem outra dimensão criticada pelo autor: a de que cada indivíduo desenvolverá seu próprio método de construção do conhecimento, desconsiderando os métodos e conhecimentos descobertos por outras pessoas. A criatividade é muito evocada, mas sempre limitada a elaboração de ideias e mecanismos que adaptem o indivíduo à realidade da acumulação flexível.

Essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2011, p. 49)

O autor anuncia como consequência a supervalorização do processo em detrimento do conteúdo. Os reflexos dessa inversão são encontrados nos discursos que defendem uma educação democrática relativista, isto é, aliada à ideia de que não se ter concepção ideológica ou política.

No âmbito da EaD observamos que a própria modalidade se destaca em função do seu método, ao proporcionar novas formas de ensinar e aprender com sujeitos situados em tempos e espaços distintos. A ênfase é na metodologia. Os conteúdos tendem a se flexibilizar em função de fatores como o tempo, o perfil do estudante, a finalidade da formação. O método é cada vez mais enriquecido e discutido, ao passo que o conteúdo fica na dimensão da autonomia que cada estudante terá de construir seu próprio itinerário formativo. Contudo, mediações são necessárias, mas não estão contempladas nessa perspectiva.

Em suma, as críticas elaboradas por Duarte (2011) elucidam uma outra preocupação que devemos ter em relação aos avanços tecnológicos e seus usos no âmbito da educação. O nosso posicionamento caminha em direção às críticas apresentadas por Duarte (2011), no entanto, precisamos conhecer a materialidade da EaD nos Institutos Federais para reconhecer as objetivações que compõem as realidades que serão pesquisadas, a fim de propor contribuições voltadas a uma formação profissional a distância que supere a lógica da adaptação ao modo de produção vigente.

A respeito da sociedade que se constitui com as novas tecnologias, observamos, a partir dos autores apresentados, que não há um consenso a respeito da nomenclatura: uns adotam o termo Sociedade da Informação, outros Sociedade do Conhecimento e mais alguns Sociedade em Rede. O fato é que todos os autores (sejam aqueles que apoiam quanto os que fazem a crítica) compartilham da ideia de que as tecnologias provocaram mudanças substanciais na sociedade e que não podemos desconsiderar tal fato.

Entretanto, evidenciamos autores que buscam estratégias de adaptação imediata, outros que denunciam o processo de exclusão, mas que no fim buscam a adaptação, enquanto destacamos um terceiro grupo que faz a crítica à natureza dessa sociedade e aponta para a necessidade de uma perspectiva emancipatória.

A nossa defesa coaduna com o pensamento dos autores que categorizamos como pertencentes ao terceiro grupo. Reconhecemos o avanço das tecnologias, mas perseguimos a perspectiva de utilização das mesmas como instrumentos de emancipação coletiva, de oferecer o acesso de forma efetiva, que possa transformar as práticas sociais. No cenário da EaD, a nossa perspectiva pode contribuir para a construção de um pensamento que ultrapasse os limites do método, considerando os significados de uma educação a distância na educação profissional e na preocupação com os conteúdos socialmente compartilhados para a formação do estudante trabalhador.

Para fazer menção à sociedade que se constitui com o avanço das novas tecnologias, adotaremos o termo Sociedade do Conhecimento, a partir da adesão ao pensamento concebido por Burch (2005), que discute a origem do termo e sua oposição à ideia de Sociedade da Informação, perspectiva adotada pelas políticas neoliberais, estabelecendo vínculos com a globalização por meio do fortalecimento das indústrias de comunicação.

O conceito de “sociedade da informação”, nascido sob os preceitos da globalização neoliberal, subentende que, daqui para frente, serão as “revoluções tecnológicas”, que determinam o rumo do desenvolvimento; os conflitos sociais seriam coisas do passado. Por isso mesmo, este conceito não é o mais adequado, nem para qualificar as novas tendências das sociedades, nem muito menos para descrever um projeto contra-hegemônico de sociedade. (BURCH, 2005, p.7)

Nesse sentido, Burch (2005) afirma que o termo Sociedade da Informação não é o mais adequado para se pensar em um projeto contra-hegemônico justamente por ter sido apropriado pelas tendências neoliberais e colocar a informação como uma mercadoria com alto valor de troca. Para a autora, é preciso pensar em sociedades considerando a pluralidade de contextos existentes, mas que em cada sociedade exista um projeto de transformação, no

qual a informação passa a ser um bem público, a comunicação seja um processo participativo e interativo, o conhecimento uma construção social compartilhada e a tecnologia um suporte para essa sociedade e não um fim em si.

Corroboramos com a perspectiva da autora e acrescentamos que a possibilidade de se construir uma sociedade baseada no conhecimento e na sua maior abrangência social e política permitirá mudanças estruturais que superem a condição de ajustamentos periódicos, conforme a Sociedade da Informação defende. Sem contar que o conhecimento é uma atividade mediada pela ação humana e pelos indivíduos relacionando-se entre si, fazendo com que a dimensão do coletivo seja relevante para a constituição do ser social.

Lèvy (2007) pensa as tecnologias como uma via de múltiplas possibilidades. O autor destaca que o crescimento das multimídias e das trocas informacionais derivada delas pode demarcar a supervalorização do consumo da nova mercadoria que é a informação, o que aumentará exponencialmente a diferença entre ricos e pobres. Por outro lado, o autor também acredita na potencialidade dos novos meios de comunicação oportunizarem a renovação dos laços sociais, contribuindo para resolução de problemas enfrentados pela humanidade.

Nesse sentido, Lèvy (2007) aponta para a importância de a humanidade reapoderar-se do seu futuro, pois o avanço tecnológico conduziu o ser humano a se subordinar à máquina. No entanto, o teórico enfatiza o protagonismo do gênero humano e sua capacidade de produzir ferramentas e instrumentos que permitirão a constituição de um coletivo inteligente.

Defendemos que a educação a distância deve ocupar o seu lugar considerando as premissas de uma sociedade do conhecimento que promova a transformação efetiva dos sujeitos. O potencial da EaD está na sua capacidade de encurtar distâncias, aproximar pessoas, proporcionar novas formas de acesso ao ensino e é com base nesse potencial inerente à modalidade que devemos conduzi-la a um caminho diferente do que é proposto pela Sociedade da Informação, em que os processos informacionais tornam-se mercadorias nas quais o acesso é limitado ou regulado e ofertado de forma seletiva.

Desse modo, a EaD no contexto da Sociedade da Informação, tende a ser um instrumento que potencializará essa seletividade. O que buscamos é o oposto, mas para ocorrer a real democratização do conhecimento é preciso compreender qual o cenário que a EaD está inserida, quais os projetos são defendidos, perspectiva de homem, de sociedade e consequentemente de educação.

3.2 Dimensão pedagógica da EaD nos Institutos Federais: interfaces de um processo em construção

Com a lei de criação dos Institutos Federais (Nº 11.982 de 29 de dezembro de 2008), foi instaurada uma nova fase para educação profissional tendo como principal demanda a expansão da oferta com vistas à democratização do acesso à formação profissional. A educação a distância entra no contexto dos Institutos Federais como estratégia que potencializa o alcance dos efeitos da Rede Federal.

Na I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no ano de 2006 em Brasília, Mota (2006) afirmou que a EaD contribui para atender demandas urgentes no setor educacional tais como: formação de docentes para a educação básica e formação continuada para servidores de empresas públicas. Tal fala apontou para a expansão e possível democratização do acesso à Educação Superior e já sinalizava a utilização da EaD em outros espaços, como o da formação continuada de servidores, dando perspectivas de que a EaD também avançaria para a Educação Profissional.

Ainda neste evento, a fala da Coordenadora da Rede de Educação a Distância do Serviço Nacional do Comércio – SENAC – Joana D´arc Vieira, confirmara a implantação e desenvolvimento da EaD no contexto da formação profissional. A coordenadora reconheceu a importância de uma EaD de qualidade e que era preciso destacar o alto grau de investimento inicial para a implantação dos cursos.

Havia ali a participação de entidades do governo e representações do setor privado, ambas apresentando suas condições e estabelecendo disputas ideológicas e tensões entre a necessidade de oferta e a necessidade de financiamento. Em que pesem os embates ideológicos acerca da implantação da EaD na EPT, era ponto comum a necessidade de utilização das novas tecnologias articuladas à EaD no contexto da educação profissional.

Assim, a EaD na educação profissional demarcou presença nos Institutos Federais de modo similar ao que ocorreu com as universidades públicas a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No caso da educação profissional, foi por meio da Rede E-Tec Brasil que a formação profissional lançou mão da EaD para propiciar a expansão da formação técnica.

Apesar da dinâmica proposta pela Rede E-Tec impossibilitar mudanças significativas na organização pedagógica e administrativa por parte de cada instituição, cada Instituto Federal executou o programa de uma forma diferente no que diz respeito à forma de gestão da

EaD. Foi dado aos Institutos a opção de escolher a forma de gestão da modalidade a distância. Essa escolha foi orientada pelo documento que regulamenta a EaD nos Institutos Federais, elaborado pelo Conselho Nacional dos Institutos Federais (Conif).

Com base nas orientações previstas nesse documento, cada Instituto Federal reconheceu a EaD e sua gestão de forma diferente, sendo possível observar a existência ou não do processo de institucionalização, uma vez que boa parte da oferta de EaD é fomentada por programas que contam com o recebimento de bolsas para quem trabalha. Essas bolsas exigem que o trabalho na EaD ocorra fora do horário das demais atividades existentes no Instituto, revelando também o processo de precarização. O processo de expansão da educação profissional associada à EaD permitiu que a própria institucionalização fosse algo a ser conquistado por cada instituto, não sendo algo instituído desde a sua concepção.

O documento orientador do Conif revela o nível de autonomia que cada Instituto Federal teve ao escolher trabalhar com a educação a distância. Entretanto, consideramos que a condução e análise das orientações emanadas do Conif revelou o grau de importância da EaD no processo de oferta da educação profissional a medida em que a discricionariedade foi o ponto-chave.

Aos institutos que se interessaram pela oferta de cursos a distância, foram apresentados três modelos de organização da gestão no documento que regulamenta a oferta da modalidade: centralizado, estrutural semi-centralizado e estrutural descentralizado. Todos os modelos têm como referencial a reitoria e o nível de independência em relação à mesma. Esse nível de autonomia traduz-se em corpo profissional próprio lotado especificamente para a EaD, infraestrutura mais robusta e maior participação nas decisões colegiadas da instituição.

No modelo centralizado a estrutura da EaD está vinculada diretamente à reitoria, que responde por todas as ações da educação a distância no Instituto. Nesse modelo, a EaD ocupa um posto de diretoria composta por gerências. O modelo descentralizado é dividido em dois setores: o setor das atividades sistêmicas e o setor das atividades operacionais. As atividades sistêmicas são concentradas na reitoria por meio de um Departamento de EaD, responsável pela produção do material didático, infraestrutura da internet, planejamento estratégico da oferta de cursos a distância e controle dos fluxos de credenciamento, autorização e reconhecimento dos cursos EaD. As atividades operacionais ocorrem em cada campus por meio do Centro de EaD e se concentram na execução da implantação dos cursos.

Por fim, o modelo estrutural descentralizado é formado por um departamento da EaD ligado à Pró-Reitoria de Ensino que atua no nível estratégico, isto é, na oferta de novos cursos, produção de material, captação de recursos e gestão da infraestrutura tecnológica. Os

campi são responsáveis pela execução, que envolve a aprovação dos cursos, implementação, provimento de infraestrutura física, emissão e registro de diplomas.

A proposta de regulamentação da EaD proposta pelo Conif se insere à realidade dinâmica e em constante mutação dos Institutos Federais. Isso exige da gestão dos IFs um conjunto de ações políticas articuladas capazes de responder às demandas institucionais advindas da sua criação, além de estarem sintonizadas com a proposta expansionista dessa organização acadêmica. O Termo de Acordos e Metas (TAM) ilustra essa questão. Nesse documento, os Institutos Federais estabelecem um conjunto de acordos, metas e compromissos que condizem com a sua missão e função social.

Nesse sentido, a gestão dos Institutos Federais pautar-se-á no cumprimento das ações previstas no referido documento. São dezenove metas e compromissos assumidos: índice de eficiência da instituição em no mínimo 90% em 2016; índice de eficácia em no mínimo 80%; relação de 20 alunos devidamente matriculados por professor; 50% de matrículas nos cursos técnicos; mínimo de 20% de matrículas na licenciatura ou formação de professores; apresentação de projetos voltados para a melhoria da qualidade da educação básica; implementação do programa de formação inicial e continuada; implantação da modalidade a distância como atividade regular; promoção de ações afirmativas para o acesso; implantação de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho; incentivo à pesquisa e extensão; apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social; implementação do núcleo de inovação tecnológica; acesso aos sistemas de acompanhamento da educação profissional.

Observamos a previsão da educação a distância como oferta regular nos Institutos Federais. Entretanto, as demais metas se fazem mais incisivas ao estipular percentuais ou prazos para o seu alcance, deixando a EaD em outro espaço de deliberação, que dependerá em boa parte da gestão e do nível de articulação política interna dos sujeitos envolvidos. O documento de regulamentação da EaD é criado com a intenção de fomentar a adoção da modalidade, considerando o conjunto de metas e objetivos que a Rede Federal possui.

Contudo, dada à dinamicidade da gestão dos Institutos Federais e dos reajustes realizados em função das alterações políticas e conjunturais, além do Termo de Acordo, Metas e Compromissos, os Institutos Federais precisam observar o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 818, de 13 de agosto de 2015 (BRASIL,2015) que versa sobre a equivalência do estudante comparado à natureza do curso que é ofertado. Isso porque, a depender do curso, dos insumos, carga horária e recursos investidos para a sua oferta, o fator

de ponderação vai modificar e o custo por aluno também, fazendo com que os Institutos possam captar mais recursos de acordo com o custo calculado a partir da equivalência.

Mas o que nos chama atenção é que a referida Resolução não faz nenhuma previsão para a EaD, fato que reduz a iniciativa de oferta de cursos a distância independentes de fomentos dos programas governamentais, considerando o ponto de vista da gestão e das metas que precisam ser alcançadas. Diante disso, a EaD nos Institutos Federais passa a ser realizada no âmbito dos programas UAB e Rede E-Tec que possuem uma organização à parte e relativamente independente dos arranjos políticos internos dos Institutos. Tal ação dificulta o processo de institucionalização.

O incentivo à adoção da EaD foi intensificado com a reforma do Ensino Médio quando o governo federal inaugura o programa Mediotec, que retoma as ideias de formação profissional articulada à formação propedêutica, tendo como base os itinerários formativos. Apesar dos documentos anteriores à reforma do Ensino Médio não favorecerem à implementação de cursos a distância próprios dos Institutos Federais em função da falta de uma fórmula cálculo de custo por aluno da EaD, a Bolsa Formação aumenta o valor desse aluno ligado aos programas de fomento externo. Anteriormente com a Rede E-Tec, um aluno equivalia a 0,25 de um aluno da modalidade presencial. Com a Bolsa Formação, esse valor passa de 0,25 para 0,80. Esse acréscimo aumentou o interesse nos gestores em ofertar cursos a distância, principalmente após a oficialização dos cortes de gastos públicos instituída pelo governo federal.

O processo de implantação do Programa Mediotec, custeado pela Bolsa Formação, revela o fortalecimento da dualidade histórica entre formação manual e formação intelectual, sobretudo pela reserva de vaga para os alunos das classes menos favorecidas. A proposta do itinerário formativo não contempla de forma ampla as diferentes possibilidades de formação que o jovem pode ter. O caráter determinista e unidirecionado nos permite concluir que tal política está alinhada aos interesses dos setores produtivos que não ensejam formação mais ampla aos indivíduos oriundos da classe trabalhadora.

A formação para o trabalho é condição essencial para compreender a concepção de homem a partir da omnilateralidade. Dotar o sujeito de condições para conhecer a realidade e transformá-la deveria ser o papel primordial da formação profissional, sendo um passo para superar a instrumentalização e o conhecimento da técnica pela técnica. O ideário brasileiro acerca da educação profissional é permeado de representações negativas que colocam o ensino técnico à margem do sistema educacional como um todo.

Essas recentes alterações se colocam como obstáculos à institucionalização da EaD nos Institutos Federais. Mais uma vez vemos a submissão das instituições às instabilidades governamentais e aos programas que são gerados a partir dessa realidade. As mudanças propostas para a EaD no contexto político atual reforçam a representação negativa sobre a modalidade, que precisa desenvolver exemplos de boas práticas para conquistar maior adesão e uma institucionalização de qualidade.

Compreendemos que a institucionalização da educação a distância nos Institutos Federais passa pelos marcos regulatórios, assim como em todos os processos de produção de políticas públicas no país, onde ancora no Estado a responsabilidade por oferta da educação, bem como pela sua expansão e interiorização. Entretanto, a implantação da EaD de forma institucionalizada passa pelo processo de aceitação por parte dos indivíduos que vão executar tais políticas. Essa aceitação revela os sentidos e significados EaD e as possibilidades de manutenção ou transformação dos projetos educacionais.

A EaD nos Institutos Federais trilha um caminho em construção, determinado por objetivações a nível de legislação, de reordenamento das políticas educacionais e de adesão dos sujeitos que constituem a prática social. Em 2016 foi retomado o trabalho do GT de institucionalização da EaD na Rede Federal, com o propósito de firmar o espaço da modalidade nos Institutos, pois a oferta de cursos a distância por meio dos programas governamentais vem provocando uma desintegração do que se realiza no âmbito da EaD com os demais setores da instituição.

Esse movimento de discussão sobre a institucionalização e os novos rumos que a EaD deverá seguir nos Institutos Federais é parte do objeto de estudo deste projeto, uma vez que afeta diretamente as perspectivas de gestão da EaD bem como os sentidos e significados que a modalidade passará a adquirir.

Diante do exposto a respeito das perspectivas de gestão da EaD apresentada pelos teóricos e da realidade vivida nos Institutos Federais, a nossa análise pretende lançar um olhar para a gestão da EaD considerando a dimensão pedagógica como norteadora, a necessidade de refletir sobre a importância da EaD para construção de uma nova educação profissional, que busque a superação da dualidade entre formação manual e formação intelectual. Ademais, conhecer os sentidos e significados da EaD a partir da sua gestão nos fornecerá subsídios para compreender a contribuição da educação a distância na educação profissional e quais tendências estão sendo constituídas.

Considerando que o cerne da pesquisa reside nos aspectos da gestão da EaD, antes do estudo dos núcleos, convém analisar nosso ponto de partida: a própria gestão.

Desse modo, esta tese está organizada da seguinte forma: o próximo capítulo será dedicado à gestão escolar, em específico a gestão da EaD. Em seguida, cada núcleo de significação comporá um capítulo de análise da realidade investigada, lançado mão da perspectiva comparativa crítica.

CAPÍTULO IV – POR QUE PENSAR A EAD DOS INSTITUTOS FEDERAIS A PARTIR DA GESTÃO? APRESENTANDO NOSSO PONTO DE PARTIDA

4.1 A centralidade da gestão da EaD no processo investigativo: pontos e contrapontos

A gestão da educação a distância é o elemento central desta tese. A centralidade do objeto compartilha seu protagonismo com a categoria do trabalho. Na presente pesquisa, o trabalho é uma categoria epistemológica e empírica, sendo epistemológica dada a discussão da EaD na educação profissional, sua configuração para a formação dos sujeitos trabalhadores, isto é, a relação educação e trabalho no contexto do capital.

O trabalho também está presente na própria gestão, pois aqui investigamos os elementos da gestão no contexto do trabalho, isto é, da atividade laboral os sujeitos que fazem a EaD. É sob esse aspecto que o presente capítulo se dedicará a justificar nosso ponto de partida para compreender a EaD realizada nos Institutos Federais.

O desenvolvimento da sociedade e o alcance das formas mais complexas de acumulação de bens e serviços configurou o histórico da gestão. O próprio recorte da gestão para o contexto escolar é prova desse movimento que adquiriu níveis mais complexos ao longo da história, fazendo com que a gestão fosse objeto de estudo em áreas diversas.

Tal movimento pode ser compreendido a partir do desenvolvimento do capitalismo, do processo de globalização e mundialização dos processos de manutenção da estrutura do capital, que passou a exigir formas de organização do trabalho cada vez mais condizentes e adequadas às demandas mercadológicas.

No campo educacional, a gestão escolar é um amplo campo de discussões em seus diferentes níveis, que vão desde os processos escolares mais singulares à implantação e desenvolvimento de políticas públicas educacionais. A existência dos níveis que definem a gestão nos chamou atenção para refletir sobre o seu caráter contraditório e seus efeitos na educação a distância.

Consideramos a categoria da contradição presente nos princípios da gestão escolar a partir do par dialético concepção-execução. Em sua essência, a gestão envolve processos de planejamento, execução e acompanhamento de determinado conjunto de ações. É necessário, pois, pessoas com qualificação para cada etapa, evidenciando assim uma racionalização das atividades segundo o nível de conhecimento e participação de cada sujeito.

O conhecimento especializado sobre determinada ação é o fator que baliza a racionalização. Ao refletir sobre esse ponto, retomamos a relação entre concepção e execução para desvelar a realidade da gestão da EaD e seu processo de alienação iminente. A divisão entre os que pensam e aqueles que fazem é a gênese da alienação do homem e da sua constituição como ser social. O distanciamento entre o pensar e o fazer está presente na gestão da EaD, sendo entendido como algo típico da organização dos cursos a distância. Tal ponto foi revelado na pesquisa e será detalhado no próximo capítulo.

Nesse primeiro momento, importa analisar o contexto da gestão da EaD presentes na literatura, o que conduziu a refletir sobre a incorporação de elementos gerencialistas consoantes com os processos globalizante da denominada “Sociedade da Informação” e o consequente movimento de alienação, que é ocultado por meio da racionalização do trabalho na EaD.

4.2 A gestão da educação a distância: aspectos históricos e reflexões sobre dos processos de reprodução e resistência

O desenvolvimento da educação a distância está intimamente relacionado aos avanços tecnológicos. Diante dessa totalidade constituída por consensos e contradições a respeito da inserção das tecnologias na sociedade contemporânea, buscaremos analisar neste tópico como a EaD se forma considerando os aspectos da gestão da modalidade.

O histórico da EaD está vinculado à evolução dos meios de comunicação. Os autores que se dedicam a periodizar os tempos da EaD, o fazem dividindo o histórico da modalidade em gerações, que se modificam a medida em que os meios de comunicação se desenvolvem. A temática sobre a gestão da EaD é discutida a partir do atual estágio da modalidade, marcado pelo avanço das novas tecnologias da informação e do conhecimento. Anterior a isso, como que era feita a gestão da EaD?

No Brasil, o primeiro registro de EaD ocorreu em 1891, com a oferta de um curso de datilografia, no Jornal do Brasil (MATTAR, 2012). As autoras Dias e Leite (2010) apontam que o ponto inicial da EaD no Brasil é a implantação das “escolas internacionais”, em 1904, instituições privadas que representavam organizações norte-americanas e ofereciam cursos por correspondência vinculados por meio do jornal.

De acordo com Mattar (2012), o Brasil passava por um período de crise educacional, havendo a necessidade de reformas. Entretanto, entre as reformas necessárias, o ensino por correspondência não era prioridade, porque havia problemas com os serviços dos correios.

Assim, as autoridades não dispensavam recursos e investimentos para potencializar a oferta dos primeiros cursos a distância.

A primeira geração, conforme relata o autor, foi marcada pelo ensino por correspondência. Em 1934, foi instalada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro. Nessa escola, criada por Edgard Roquete-Pinto, os alunos tinham acesso prévio ao conteúdo das aulas por meio de folhetos e esquemas impressos.

Dias e Leite (2010) afirmam que o contato com os alunos ocorria por correspondência. Embora fizesse uso do rádio, essa experiência pode ser classificada na primeira geração pelo fato de os materiais utilizados no curso serem enviados pelo correio, além de o contato com o aluno também se dar por esse meio.

Em 1939, a Escola de Comando do Estado Maior preparava os oficiais da Marinha e do Exército por meio de material impresso, via correspondência. Entretanto, a oferta sistematizada de cursos a distância por correspondência foi realizada pelo Instituto Rádio Técnico Brasileiro, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941.

Os cursos oferecidos pelo IUB abrangiam diversas áreas: fotografia, violão, corte e costura, elétrica e mecânica, entre outros que atendiam as demandas por cursos profissionalizantes. Os cursos eram feitos com materiais impressos enviados pelos correios aos alunos. Essa metodologia proporcionou que o IUB chegasse a locais no interior do país onde as oportunidades de formação eram muito precárias. Segundo Mattar (2012, p. 59), “nas décadas de 1940 e 1950, mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionadas pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro”.

A segunda geração, baseada na teleducação, oferecia cursos por meio de videoaulas e oferecia material impresso como complementação. Destacam-se nesse período os chamados telecursos, veiculados por emissoras televisivas educacionais. Nessa geração também houve a inclusão do rádio no ensino a distância.

Em 1960, a presença desse meio de comunicação tornou-se ainda mais expressiva com o programa de alfabetização de adultos, por meio do Rádio Educativo. Além desse programa de alfabetização, houve o Projeto Minerva, em que, de acordo com Dias e Leite (2010, p. 10) “o rádio transmitia, depois da Voz do Brasil, cursos a distância para formação do nível básico de ensino, um projeto do governo militar que também contava com apostilas impressas”.

Para Dias e Leite (2010), até 1970 a EaD no Brasil funcionava através do rádio e das correspondências. De 1970 aos dias atuais, a EaD brasileira incorporou novos meios de comunicação, como a televisão – por meio dos telecursos – e, mais recentemente, o computador e a *web*, com os cursos *on-line*.

O uso desses novos meios de comunicação proporcionou a multiplicação do acesso aos conteúdos e à interatividade, principalmente com os recursos existentes na *web*, que marcam a terceira geração da EaD no Brasil. A partir da década de 1990 iniciou a expansão das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da EaD. Esse avanço se deu principalmente pelo fato de o país ter ampliado o número de linhas telefônicas nesse período, o que ocasionou a utilização da internet por um número maior de pessoas, embora saibamos que o acesso a um computador conectado na rede ainda hoje não faz parte da realidade da maioria.

Em suma, os aspectos históricos da EaD no Brasil nos mostram que a ênfase era dada aos meios nos quais o conteúdo seria transmitido. Os autores que se dedicam a traçar o histórico da EaD não detalham o *modus operandi* da modalidade em cada período, mas destacam o meio de comunicação utilizado para difundir as informações e o material didático adotado em cada época.

O histórico da EaD evidencia um processo de constante adaptação aos meios tecnológicos e seus avanços. Interpretamos, pois que o movimento de reprodução das ações educativas se faz presente de forma imperativa, à medida em que a adaptação ocorre porque sempre há a necessidade do indivíduo se atualizar e aperfeiçoar para conquistar um posto de trabalho e a efetiva inserção no mercado produtivo.

Acreditamos que as primeiras ofertas de educação a distância centralizavam as ações da gestão na definição do material didático e na organização dos recursos tecnológicos utilizados. Além disso, as iniciativas de oferta de cursos a distância anteriores à LDB nº 9394/1996 não contavam com incentivos de políticas educacionais e eram, portanto, ações isoladas e em boa parte concentradas no setor privado.

Consideramos que os processos de gestão da EaD adquiriram maior solidez na atual fase, marcada pelas novas tecnologias educacionais. As possibilidades de utilização de diferentes recursos tecnológicos e a proposição de novas metodologias para o ensino a distância exigiram profissionais especializados, novas formas de financiamento e organização dos cursos, o que possibilitou à gestão da EaD um campo mais amplo de atuação e ao mesmo tempo com mais desafios.

A EaD foi atingida diretamente pelo paradigma da acumulação flexível, da especialização da mão de obra e da racionalidade do trabalho. As equipes da EaD são amplas e cada membro executa uma atividade dentro de um todo repartido, fragmentado, feito por múltiplas mãos que nem sempre estão integradas. Assim, a gestão chega como forma de dar organicidade à essa racionalização, como faz nas empresas e nos outros espaços corporativos.

Concebemos a gestão educacional no seu sentido mais amplo por ser um meio para atingir o fim, essencialmente educacional. A concepção de gestão chega às escolas após a concepção de administração escolar, influenciada pelas ideias tayloristas e fordistas. A proposta da gestão educacional é pensar para além da racionalização e da administração científica, como sugere Lück (2011), ao propor uma mudança paradigmática da óptica fragmentada para visão de conjunto, da limitação da responsabilidade para expansão, da centralização da autoridade para a descentralização, da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização e da ação individual para a ação coletiva.

Nesse sentido e considerando os movimentos de reprodução e resistência, entendemos que a perspectiva de gestão adotada na EaD materializa a própria concepção de EaD situada numa sociedade marcada pelos avanços das tecnologias e que essa concepção pode contribuir para reprodução das ideias de uma sociedade baseada na acumulação flexível, na ênfase ao método, no aprender a aprender e na pseudoautonomia do estudante. Por outro lado, a perspectiva de gestão da EaD também pode apontar para uma via da resistência, isto é, de adotar a modalidade como instrumento de superação da realidade.

4.3 Perspectivas de gestão da educação a distância: um balanço crítico

No atual estágio da educação a distância, definido pelas tecnologias que proporcionam a interação e a interatividade, são variadas as formas de fazer a gestão dos cursos online, a depender da natureza da formação ofertada, do perfil de estudante, da dinâmica escolhida para o compartilhamento do conhecimento, da concepção de docência e do projeto pedagógico defendido.

É comum observar na literatura sobre a gestão da EaD o uso do termo “modelos de gestão da EaD”. Preferimos adotar o termo “perspectivas” no lugar de “modelos”, por acreditar que este denota um parâmetro estático que corrobora com o engessamento das práticas. Ao pensar nas formas de gestão enquanto perspectivas assumimos a existência de outras possibilidades e o intercâmbio entre as diferentes práticas, além de inferir que a perspectiva de gestão adotada é parte de um todo que constitui os sentidos e significados da EaD para determinada realidade.

O desenvolvimento da EaD caminha em paralelo ao progresso das tecnologias e conseqüentemente das revoluções dos modos de produção. Nesse sentido, a partir da Revolução Industrial observou-se o advento da administração científica como ciência meio

que ajudou a explicar e garantir o progresso da época. Os princípios da Administração científica ultrapassaram os muros das fábricas e adentraram em outras áreas do conhecimento, como foi no caso da educação, que teve na pedagogia tecnicista importante base para a difusão das perspectivas tayloristas e fordistas.

Com as mudanças paradigmáticas da Administração, a compreensão sistêmica se instaurou bem como a noção de gestão, capaz de explicar as novas demandas da revolução pós-industrial, fortemente ancorada na oferta de serviços. Nessa perspectiva, a educação se inclui no rol de serviços a serem ofertados e que, portanto, necessitam de um conjunto de procedimentos para acontecer conforme o planejado. Essa premissa é recorrente na EaD, principalmente em função da divisão do trabalho, caracterizado pela considerável fragmentação.

Na literatura pesquisada (KENSKI, 2015; CASTRO; LADEIRA, 2009; MILL & BRITO, 2010; CLEMENTINO, 2015; SPANHOL, 2009; BERNARDI *et al.* 2013; MORAN, 2011), observamos que os autores dedicados a abordar a temática da gestão da EaD situam os seus argumentos a partir do histórico da evolução da administração e da compreensão do enfoque sistêmico ou gerencialista como alternativas que melhor explicam o processo de planejamento dos cursos a distância.

Observamos também a definição detalhada de etapas do planejamento, como forma de garantir o controle dos processos executados rumo ao produto final, que é o curso pronto para ser ofertado. Cada teórico estabelece uma nomenclatura e uma função para cada etapa, mas todos compreendem que o ciclo do planejamento se inicia com um projeto que será executado, avaliado e executado novamente considerando a avaliação realizada. Em função da acentuada influência da Administração, muitos autores descrevem esse conjunto de etapas com base no ciclo PDCA.

[...] o ciclo de vida de qualquer projeto conta com quatro momentos bastante definidos, que atuam de maneira contínua, além do início e da finalização. Esses momentos são conhecidos como ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), ou seja, planejamento, execução, execução, conferência e ações corretivas. (KENSKI, 2015, p. 121)

Castro e Ladeira (2009) compreendem a especificidade da gestão da EaD por defenderem a especificidade da modalidade, alertando para o risco ao se transpor de forma imediata o conteúdo do presencial para a EaD. Com base nessa especificidade, a gestão da EaD é esclarecida pelos autores dentro de uma perspectiva sistêmica, nas quais as fases

essenciais são de diagnóstico, formulação de um projeto adequado ao diagnóstico, produção do curso, implementação e avaliação.

Mill e Brito (2010) também partem do pressuposto que ressalta a diferença entre as modalidades presencial e a distância, justificando a necessidade de uma gestão específica para a oferta de cursos online. Os autores também assumem a influência da concepção de gestão a partir das concepções existentes no mundo empresarial.

As diferenças entre a gestão na educação presencial e na educação a distância decorrem de características da EaD, que é, no mínimo, mais complexa e dinâmica do que a primeira. Por exemplo, na EaD há maior fragmentação do trabalho, o que exige atenção especial do gestor para que exista adequadas articulações entre as partes envolvidas. Assim como a gestão educacional pode ser considerada mais viva do que a gestão em empresas com fim lucrativo, a gestão na EaD é ainda mais viva (e complexa) do que a gestão na educação presencial. (MILL; BRITO, 2010, p.08)

Desse modo e com base na perspectiva de uma gestão sistêmica, os referidos autores enumeram as quatro etapas necessárias para uma boa gestão da EaD: planejamento, organização, direção e controle. Mill e Brito (2010) entendem que essas etapas quando bem executadas contribuem para evitar ou minimizar os efeitos da fragmentação do trabalho.

Clementino (2015) estabelece os elementos essenciais para a gestão da EaD iniciando pelo estudo do contexto como fase diagnóstica, em seguida é feita a seleção das mídias que serão utilizadas, a definição dos objetivos, delimitação dos conteúdos, elaboração das estratégias pedagógicas e por fim a seleção dos instrumentos de avaliação.

Spanhol (2009) assume a perspectiva gerencialista para compreender a gestão da EaD, dando ênfase à elaboração de projetos com as seguintes etapas: concepção, planejamento, execução, controle e fechamento. Kenski (2015) também compartilha da perspectiva da gestão dos projetos como norte para a gestão da educação a distância, apresentando justificativas que situam a educação numa posição de adaptação às mudanças da sociedade, fazendo com que a gestão de projetos garanta maior eficácia na resolução dos problemas e das demandas que surgirem.

Projetos existem para atender a uma necessidade ou aproveitar uma oportunidade específica. O seu objetivo deve estar bem claro para toda a organização, especialmente para as pessoas que estiverem envolvidas em qualquer momento do processo. O desejo de melhoria do estado atual da instituição está implícito em um projeto, por mais que isso não esteja expresso. (KENSKI, 2015, p. 119)

A compreensão de Kenski (2015) acerca da gestão baseada em projetos nos faz interpretar que tais projetos decorrem de uma demanda específica da organização, podendo

ser um problema ou determinada situação a ser superada. Apesar do planejamento do projeto ser algo imprescindível, não podemos deixar de considerar que exista um imediatismo que deposita na execução do projeto todas as possibilidades de êxito, desconsiderando outros fatores externos ao planejamento que interferem no alcance dos objetivos propostos.

A autora apresenta elementos que devem ser levados em conta no processo de elaboração de um projeto educacional: o objetivo, o custo, a sequência de tarefas associadas ao tempo gasto para execução de cada etapa, a comunicação e o controle de riscos. Essa sequência de elementos denota a produção de um material final, tal qual acontece em uma fábrica que tem uma linha de montagem precisa e ausente de subjetivações. Contudo, Kenski (2015) enfatiza que o foco não é o produto final.

Mais do que se preocupar com a entrega do produto, em um projeto que preveja o desenvolvimento de uma graduação a distância, por exemplo, deve-se saber como esses profissionais foram aceitos pelo mercado e qual resultado obtiveram no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). É a eficácia do processo que é importante. (KENSKI, 2015, p. 147)

Embora a autora adote o discurso da não centralidade do produto final, os seus argumentos são contraditórios quando enfatizam a eficiência em função de um elemento externo ao planejamento, mas que ao mesmo tempo encontra-se implícito ao longo do projeto: o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Nesse caso, a lógica da eficiência e eficácia é imperativa, determinando todo o processo de planejamento do projeto. O produto final pode não ser a materialização de um material didático, por exemplo, mas o conteúdo expresso nesse material revela que o produto final é o êxito na avaliação global citada. Há um deslocamento do que se entende por produto final, mas a ideia da eficiência e eficácia persistem, tal qual existe numa fábrica.

A partir da lógica da pedagogia das competências, Bernardi et. al.(2013) afirmam que a gestão da EaD compõe uma das dimensões de competência que é preciso desenvolver para o bom andamento dos cursos a distância. Os autores tecem seus argumentos considerando que os desafios da gestão da EaD residem na necessidade de pensar estratégias que possibilitem a adaptação e flexibilidade da educação frente aos novos paradigmas da sociedade. Inferimos, portanto, que a perspectiva de gestão defendida pelos autores caminha no sentido da adaptação às exigências do mercado e do seu processo de reestruturação.

Diferente dos autores anteriormente apresentados, Bernardi *et al.* (2013) não apresentam uma sequência de etapas que a gestão da EaD deve seguir, apesar de enfatizarem a necessidade da adaptação e flexibilização. Um ponto importante que os autores apresentam

é a formação do gestor da EaD, que precisa ter um conhecimento aprofundado sobre a modalidade, com vistas a evitar a transposição direta das práticas previstas na modalidade presencial para a EaD.

Em relação à formação específica para a gestão da EaD, corroboramos com a ponderação dos autores, mas não colocamos na condição da lógica das competências. Compreender a realidade vivida é uma condição essencial para qualquer tipo de intervenção, principalmente no âmbito educacional. Portanto, é preciso superar a ideia da transposição direta e não mediada dos elementos da educação presencial para educação a distância. Tal ação é resultado da não formação para atuar na EaD, formação que deve estabelecer a unidade entre a teoria e a prática, pautada num projeto claro de homem, sociedade e educação.

Momo e Behr (2015) compreendem a gestão da EaD como um “processo essencial na execução dos cursos, disciplinas e atividades e ensino ofertadas na modalidade ensino a distância.” (MOMO; BEHR, 2015, p.99). Corroboramos com os autores na compreensão da gestão como um processo. No entanto, consideramos que tal processo ultrapassa as dimensões da execução, sendo necessárias etapas anteriores próprias do planejamento daquilo que será executado.

Apesar da definição de gestão da EaD parecer concentrar-se nos aspectos da execução dos processos, Momo e Behr (2015) apresentam três perspectivas que compõem o todo da gestão da modalidade, a saber: gestão administrativa, estrutural e de ensino e aprendizagem. A gestão administrativa é considerada a base da gestão da EaD, que deve estar alinhada à proposta do curso e às demais dimensões estruturais de ensino e aprendizagem. É uma base voltada aos aspectos burocráticos e institucionais. A gestão estrutural envolve a parte física da EaD, isto é, de infraestrutura, sendo considerada pelos autores “o meio propulsor das questões administrativas e pedagógicas da EaD.” (MOMO; BEHR, 2015, p.100).

Por fim, os autores classificam a gestão do ensino e aprendizagem como representante das questões pedagógicas que abarcam professores e estudantes no sentido mais amplo. Nas palavras dos autores:

Compreende-se a perspectiva da gestão ensino/aprendizagem no contexto da EaD como complementar à perspectiva da gestão administrativa e gestão estrutural a medida que essas preocupam-se com questões de suporte à ocorrência do ensino/aprendizagem pelos alunos dessa modalidade de ensino. (MOMO; BEHR, 2015, p.101)

Com base na perspectiva de gestão apresentada pelos referidos autores, observamos que as dimensões que compõem a gestão atuam de forma independente, tendo como base o

projeto pedagógico da EaD. Contudo, destacamos a contradição existente entre o conceito dado para gestão – simplificado a um processo de execução – e a forma como a gestão está organizada, segundo as perspectivas, o que denota elementos essenciais do planejamento.

Também é importante destacar que a compreensão de gestão trazida pelos autores está constituída a partir de uma realidade específica de determinada instituição de ensino e que carrega elementos da educação a distância, enquanto modalidade situada num contexto educacional. Significa, portanto, a visualização da constituição de uma gestão que não se concentra na elaboração de produtos racionalizados. Trata-se da construção de cursos que consideram múltiplas dimensões interligadas para sua existência.

Nesse sentido, destacamos as ponderações de Garbin (2010) ao apresentar a importância de um projeto educacional para sustentar qualquer formato de EaD e suas complexidades:

O projeto educacional deve ter por base uma concepção teórica que ofereça ao professor subsídios para sua ação educativa. A capacitação de todos os atores deve ser considerada como objetivo estratégico, e deve ter como princípio a qualidade do ensino. (GARBIN, 2010, p.09)

A partir do projeto educacional é que se tem condições de pensar na perspectiva de gestão mais adequada para a realidade. Essa definição também condiciona o processo de formação dos sujeitos que fazem a EaD, sendo a formação um elemento inerente aos processos de planejamento da educação a distância.

Moran (2011) alerta para a precaução que se deve ter ao implantar um curso a distância, pois é preciso superar alternativas imediatistas que surgem ancoradas no discurso da dinâmica sociedade da informação. Nas palavras do autor, a “EaD não é para amadores” (MORAN, 2011, p. 56). A ponderação do autor nos leva a refletir não apenas sobre a transposição direta e não mediada das perspectivas da modalidade presencial para a modalidade a distância. A nossa reflexão avança no sentido de compreender em que medida a adoção de práticas gerencialistas e empresariais resultam como positivas para o campo da educação.

Ao pensar na especificidade da EaD, Moran (2011) indica que um bom curso deve ter um projeto político pedagógico consolidado, uma opção epistemológica clara, uma criteriosa elaboração de material didático e um planejamento das avaliações. Além disso, o autor assinala para importância de uma gestão da EaD integrada aos demais processos da instituição, pois sabemos que um dos maiores desafios é proporcionar essa integração, uma

vez que a estrutura da EaD adquiriu ao longo dos tempos uma autonomia que ocasiona a falta de pertencimento institucional.

Dos autores apresentados, Moran (2011) foi o único que apresentou uma organização da gestão da EaD na qual as etapas possuem um caráter mais pedagógico e mais direcionado para educação, distanciando-se das perspectivas gerencialistas. Além disso, é destacada a preocupação com a falta de integração das atividades da EaD aos demais setores da instituição, o que reforça a fragmentação.

Em universidades grandes, principalmente de gestão pública, a quantidade de instâncias intermediárias (conselhos representativos em vários níveis hierárquicos) garante, de um lado, maior participação dos vários segmentos representados, mas, na prática, elas acabam em si mesmas, pela falta de visão de conjunto, privilegiam seus grupos de apoio e retardam decisões estratégicas. Em universidades com forte liderança de gestão, as decisões são mais ágeis, se avança mais rapidamente, mas elas costumam ser tomadas sem real consenso, sem consulta e levando em conta mais as questões administrativo-financeiras que as inovações didáticas necessárias. (MORAN, 2011, p. 68)

O autor apresenta dois perfis de gestão no contexto das universidades. Mas a nossa análise também se estenderá para a visão dos Institutos Federais e dos programas governamentais que fomentam a EaD brasileira. A autonomia das instituições públicas de ensino (sejam elas universidades ou institutos) é limitada quando se trata da organização da EaD pela própria forma como os programas são estruturados. Quando a instituição adere ao projeto significa que também está aderindo a um modelo previamente organizado, cabendo às instituições a sua execução.

Portanto, as decisões colegiadas e com maior participação dos indivíduos participantes ficam sujeitas à prévia organização estabelecida pelos programas. Contudo, existe uma margem de autonomia para as instituições atuarem e é nesse ponto que se faz necessária uma gestão que compreenda as especificidades e a dinâmica da EaD, sobretudo para valorizar a integração do que se faz na modalidade com o restante das atividades desenvolvidas na instituição.

Diante das diferentes perspectivas apresentadas, constatamos que a maioria compartilha das bases da Administração para compreender a gestão da EaD, sobretudo nos seus aspectos gerencialistas e empresariais. Criticamos tal posicionamento por acreditar que a educação possui uma dinâmica própria e que não deve ser vista como um mercado lucrativo. Sabemos que nossa opinião caminha no sentido inverso ao que é visto atualmente, onde grandes grupos educacionais ocupam postos no mercado especulativo, corroborando com a ideia de que a educação se tornou uma mercadoria com relevante valor de troca.

Contudo, ao assumirmos a perspectiva crítica devemos desvelar essas realidades, expondo as suas contradições e buscando vias de superação dentro desse sistema que está consolidado e tende a considerar a educação como um setor de lucro certo. Não abrimos mão dos fundamentos da administração para compreender a gestão da EaD, mas defendemos que tais fundamentos devam ser considerados meios que colaborem com a finalidade educativa, que se diferencia da finalidade de uma indústria, por exemplo.

O ciclo do planejamento foi representado por diferentes etapas segundo autores apresentados. Mas é consenso que todo planejamento parte de uma realidade que precisa demarcar um objetivo a ser alcançado e que para isso torna-se necessário um conjunto de procedimentos que levarão à execução do objetivo e sua posterior avaliação. Pensando sob essa lógica, o conhecimento da realidade e a definição do objetivo são aspectos essenciais que definirão o sentido da EaD para determinado contexto.

Todos os autores apresentados definem o ciclo da gestão da EaD num nível procedimental, ou seja, de operacionalização de etapas, ainda que exista a previsão de um planejamento. Destacamos a colocação de Moran (2011) a respeito da importância de definir uma opção epistemológica, pois estamos lidando com educação e, portanto, com a formação de sujeitos situados em uma realidade objetiva. Consideramos que a clareza no enfoque epistemológico garante a coerência de qualquer proposta para EaD, inclusive justifica as perspectivas de gestão.

Assim, a posição epistemológica deve ser o ponto de partida para a implantação e gestão dos cursos a distância. Essa posição epistemológica envolve a compreensão de homem, de sociedade e de educação. A partir dessa base, elencamos quatro dimensões que devem ser consideradas na gestão da EaD: política, pedagógica, administrativa e tecnológica. Essas dimensões compõem uma totalidade que é a gestão da EaD e não podem ser concebidas e executadas de forma isolada e desintegrada, embora a tendência da fragmentação esteja presente de modo naturalizado, sob o discurso da adaptação e flexibilização dos processos. Logo, o desafio posto é propor o desenvolvimento integrado dessas dimensões que em conjunto dão origem aos cursos a distância.

Entendemos que dimensão política na EaD tem múltiplos níveis que vão desde as relações institucionais até o âmbito das políticas educacionais. Envolve um conhecimento aprofundado da realidade, do contexto em que a EaD se insere e no compromisso social que a modalidade vai adquirir na prática dos sujeitos envolvidos. O conhecimento da realidade para produção das políticas é condição essencial para elaboração das leis e do ordenamento que vai reger a execução dos programas.

As políticas internas das instituições públicas viabilizam a execução das intencionalidades das políticas educacionais e devem ser consideradas relevantes pois atualmente a adesão aos programas da EaD é discricionária, o que nos faz interpretar que é preciso uma articulação política interna que alcance o consenso da implantação dos cursos a distância nas instituições públicas.

A dimensão pedagógica na EaD deve estar diretamente ligada à opção epistemológica, principalmente no que tange à compreensão de educação. A partir da definição de educação que se deseja ofertar, o projeto político-pedagógico é indispensável para legitimar as ações pedagógicas e reforçar a identidade da EaD na instituição. A dimensão pedagógica também deve assumir uma visão clara de docência, que na nossa compreensão deve considerar todos os sujeitos que realizam atividades de ensino junto ao estudante. A diferença entre tutor e professor deve ser superada e para isso faz-se necessária a valorização do tutor como efetivo professor, pois suas atividades são prioritariamente docentes.

Também consideramos parte da dimensão pedagógica o estudo aprofundado e crítico sobre os fundamentos da EaD por parte de todos que trabalham na modalidade. Enfatizamos esse ponto pois o que se verifica na realidade concreta é a concentração de uma minoria de especialistas que determinam as ações de uma maioria que nem sempre conhecem os fundamentos teóricos da EaD, mas atuam no processo de execução mantendo-se distantes dos processos de planejamento. Esse estudo sobre a EaD deve pressupor uma unidade entre teoria e prática, isto é, compreender a prática da educação a distância a partir de pressupostos teóricos consolidados sobre a modalidade, que devem ser coerentes com a opção epistemológica escolhida.

A dimensão administrativa embasa a gestão a partir dos fundamentos da Administração, que devem ser considerados como meio para o alcance de um fim predominantemente educacional. Nesse sentido, a dimensão administrativa deve pressupor a organização das ações educativas nos seus variados níveis, evitando o reducionismo aos aspectos produtivistas, pois do contrário teremos a reprodução de uma organização empresarial no âmbito das instituições públicas.

Por último, a dimensão tecnológica é a responsável pela seleção e gestão das mídias e das plataformas digitais a serem utilizadas nos cursos. Essa dimensão deve atuar diretamente ligada à dimensão pedagógica, que determina os limites e avanços que a tecnologia deve ter no âmbito educacional. Nesse sentido, as tecnologias na EaD não devem ser consideradas como instâncias autônomas responsáveis pela resolução de todos os problemas da educação. É um equívoco que pode comprometer todo o desenvolvimento da EaD. A adoção das

tecnologias pressupõe uma seleção criteriosa, ancorada na visão de educação que foi definida e nos objetivos do curso, além de ser orientada pelos princípios da verdadeira democratização do acesso.

A integração dessas dimensões é condição essencial para combater a noção de fragmentação que vem sendo difundida nas práticas da EaD. No âmbito da educação profissional, é na perspectiva epistemológica crítica que o trabalho é categoria central e constitui o ser social, conforme postulado por Marx (2016). A dimensão política deve ser norteada a partir da prática social e da realidade concreta com vistas a promover iniciativas comprometidas com a educação enquanto fator de transformação. Nesse sentido que a dimensão pedagógica deve considerar a unidade entre teoria e prática, como forma de superar a alienação e a fragmentação entre o pensar e o fazer. Por fim, os aspectos administrativos e tecnológicos devem ser considerados meios para o alcance de uma finalidade determinada pelos aspectos pedagógicos.

Considerando nossa teoria de base e a relação estabelecida entre concepção e execução, defendemos uma gestão da EaD que seja processual, alinhada ao projeto educacional consolidado que permita a articulação entre teoria e prática, seja na oferta dos cursos a distância, quanto na própria formação dos sujeitos que se valem da EaD para qualificação profissional.

A articulação entre concepção e execução no âmbito da gestão da EaD deve primar por ações que superem a racionalização dos processos. Portanto, não se trata de uma mera divisão de tarefas entre os sujeitos envolvidos na oferta dos cursos a distância. Significa definir um projeto educacional e fazer com que a gestão esteja alinhada a esse projeto, buscando uma unidade entre o que foi pensado e o que será feito.

Não desconsideramos a necessidade de subdivisões dentro do todo que envolve a gestão da EaD. Entretanto, tais subdivisões precisam constantemente encontrar-se alinhadas ao projeto educacional institucional e manter uma relação de interdependência, baseada na aproximação entre concepção e execução, com vistas a evitar a potencialização de processos centralizados e alienantes.

4.4 Aspectos da realidade concreta: identificação da gestão da EaD nos Institutos

Federais

A educação a distância brasileira tem em seu histórico a existência de programas extracurriculares, que incentivaram o uso da modalidade e sua difusão pelo país. Nesse processo de expansão do acesso ao ensino, a EaD foi uma estratégia de potencializar o efeito das políticas educacionais. De acordo com Moraes (2010), existem três fatores que justificam a expansão da EaD nos últimos anos: as experiências que focalizam o estudo independente, a tradição na produção de materiais didáticos para esse tipo de estudo e a popularização associada ao baixo custo dos cursos.

Nesse cenário, os resultados da pesquisa mostram que todos os Institutos Federais pesquisados iniciaram suas atividades no âmbito da EaD por meio da oferta de cursos advindos da UAB ou da Rede E-Tec. Dos Institutos pesquisados, somente o IFRCENTRO-OESTE ainda não oferta cursos superiores via UAB.

O histórico de criação dos programas, sendo a UAB criada antes da Rede E-Tec, justifica a oferta de cursos superiores a distância nos Institutos Federais, que possuem como atividade central a oferta de educação profissional tecnológica. Somente após a criação da Rede E-Tec que se observa o número de oferta de cursos técnicos a distância ser superior ao número de cursos superiores na referida modalidade no âmbito dos Institutos Federais. A seguir, apresentaremos o *locus* da pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes da investigação.

O IFRSUL, representante da região sul do país, oferta cursos a distância desde 2009 por meio da participação na Rede E-Tec. A sua gestão está organizada sob a forma de Coordenação Geral, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Em cada campus existe o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), que tem como objetivo principal promover a EaD no interior de cada campus.

A ideia dos núcleos é uma ideia que avaliamos positivamente, pois é uma forma de descentralização que contribui para criação de uma cultura escolar que vê a EaD como mais uma alternativa pedagógica, além de ser uma ação importante para a institucionalização da modalidade.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRSUL, até o ano de 2017 foram oferecidos seis cursos técnicos a distância, atendendo 2730 estudantes distribuídos em 19 polos. Além dos cursos da Rede E-Tec, a instituição vem investindo na oferta de cursos abertos, os denominados MOOCs (Massive Open Online Course), que têm os

períodos de ingresso e conclusão flexibilizados, caracterizados também por oferecem uma estrutura de aprendizado autônomo, no qual o estudante não conta com a figura do professor em todas as etapas do processo de ensino. Até 2017, o IFRSUL ofertou 31 cursos no formato MOOC para mais de 20 mil estudantes.

O gestor do IFRSUL foi entrevistado *in loco* em agosto de 2018. Possui graduação em Ciência da Computação e doutorado em Ciência da Informação. Ingressou na gestão da EaD por meio de convite realizado pela reitoria em 2013. É servidor lotado na EaD e recebe uma gratificação correspondente ao Cargo de Direção (CD) para o desempenho da função.

O IFRNORTE, representante da região norte, possui a organização da EaD no formato de Diretoria Sistêmica, vinculada a Pró-Reitoria de Ensino. De acordo com os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional, a diretoria da EaD está lotada em um Campus com estrutura adaptada à oferta de cursos a distância que oferta ao todo 10 cursos técnicos, 2 cursos superiores tecnólogos e 5 pós-graduações *lato sensu*, distribuídos em 23 polos na região norte do país em parceria com 22 municípios e mais 176 polos em parceria com o governo do estado. Até 2017, foram registradas 7.235 matrículas na modalidade a distância.

O gestor do IFRNORTE foi entrevistado *in loco* em agosto de 2018. Possui graduação em Direito e Administração, especialização em EaD e mestrado em Educação. Ingressou na gestão da EaD por meio de convite realizado pela reitoria em 2018. É servidor lotado na EaD e recebe uma gratificação correspondente ao Cargo de Direção (CD) para o desempenho da função.

O IFRCENTRO-OESTE, representante da região centro-oeste, oferece cursos a distância desde 2010 e está organizado sob a forma de diretoria geral, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Até o presente ano, a EaD do IFRCENTRO-OESTE ofertou cursos técnicos e há a previsão de oferta de cursos superiores via Universidade Aberta do Brasil. Assim como o IFRSUL vem desenvolvendo cursos MOOC. Até 2017 foram ofertados 19 cursos com um total de 3583 matriculados, distribuídos em 10 polos de apoio presencial.

O gestor do IFRCENTRO-OESTE foi entrevistado *in loco* em outubro de 2018. Possui graduação em Psicologia e Pedagogia, especializações em Planejamento e Execução de cursos EaD e Design Instrucional e mestrado em Psicologia. Ingressou na gestão da EaD por meio de convite realizado pela reitoria em 2018. É servidor lotado na EaD e recebe uma gratificação correspondente ao Cargo de Direção (CD) para o desempenho da função.

O IFRSUDESTE, representa a região sudeste na pesquisa e dentre os Institutos pesquisados é um dos que ofertam cursos a distância há mais tempo, desde 2005, quando ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Está organizado sob a forma de

Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância desde 2014, sendo diretamente vinculado à reitoria. Oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, distribuídos em 34 polos, com forte atuação no campo da formação para a EaD.

O gestor do IFRSUDESTE foi entrevistado *in loco* em outubro de 2018. Possui graduação em Ciência da Computação e doutorado em Ciência da Computação. Ingressou na gestão da EaD por meio de convite realizado pela reitoria em 2007. É servidor lotado na EaD e recebe uma gratificação correspondente ao Cargo de Direção (CD) para o desempenho da função.

Por fim, o IFRNORDESTE, representante da região nordeste para esta pesquisa, está organizado sob a forma de Campus Avançado desde dezembro de 2018. A entrevista *in loco* foi realizada em novembro de 2018, período no qual a EaD desse Instituto ainda estava organizada como um Campus, porém sem autonomia administrativa, estando vinculado a uma unidade já existente. Iniciou as ofertas de cursos a distância a partir do primeiro edital da UAB, em 2006, ampliando a oferta para os cursos técnicos em 2009. Atualmente oferece cursos institucionalizados e dos programas UAB e E-Tec, atendendo ao todo cerca de 5 mil alunos, distribuídos em 30 polos.

O gestor do IFRNORDESTE foi entrevistado em novembro de 2018, nas dependências da EaD. Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação. Ingressou na gestão da EaD por meio de eleição em 2016. É servidor lotado na EaD e recebe uma gratificação correspondente ao Cargo de Direção (CD) para o desempenho da função.

Quadro 4 – Perfil dos Institutos pesquisados (Síntese)

PERFIL DOS INSTITUTOS PESQUISADOS (SÍNTESE)					
Institutos	Forma de Organização	Formação do gestor (específica para EaD)	Forma de ingresso na gestão	Experiência com EaD anterior ao IF	Experiência com gestão educacional
IFRSUL	Coordenação Geral	Doutorado em Ciências da Informação	Convite	Sim	Sim
IFRNORTE	Diretoria	Especialização em EaD	Convite	Não	Sim
IFRCENTRO-OESTE	Diretoria Geral	Especialização em Planejamento de Cursos EaD e Design Instrucional	Convite	Sim	Não
IFRSUDESTE	Centro de Referência	Doutorado em Ciência da Computação	Convite	Não	Sim
IFRNORDESTE	Campus Avançado	Especialização em EaD	Eleição	Não	Sim

Fonte: própria autora

Os dados apresentados revelam que os perfis dos gestores guardam semelhanças, mas vale destacar que apenas o IFRNORDESTE realiza processo eleitoral para escolha dos gestores da EaD, fato que pode ser justificado pelo estágio de institucionalização da EaD, da autonomia política e administrativa que se tem dada à forma de organização da gestão. Outro ponto de relevância no perfil dos gestores diz respeito às experiências anteriores em atividades de gestão educacional de forma ampla e gestão da EaD especificamente. Apenas os gestores do IFRSUL e IFRCENTRO-OESTE possuem experiência em gestão de EaD. Entretanto, todos os gestores possuem experiência em no mínimo uma das opções apresentadas. Consideramos importante a formação para gestão associada ao conhecimento da EaD, uma vez que a modalidade possui especificidades que devem ser compreendidas por aqueles que são responsáveis pela organização dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos a distância. A formação pode evitar a redução das atividades à dimensão pragmática, desde que tal formação esteja comprometida com a unidade entre teoria e prática.

Além dos gestores que lideram a EaD nos respectivos Institutos pesquisados, foi aplicado um questionário *online* semiaberto aos sujeitos que atuam na EaD no âmbito da gestão desses Institutos, distribuídos entre as atividades pedagógicas, tecnológicas ou administrativas. Foram coletadas 53 respostas no total, com o seguinte quantitativo em cada região: 19 respondentes na região Sul, 9 na região Norte, 14 na região Centro-Oeste, 7 na região Sudeste e 4 na região Nordeste. Reconhecemos que o quantitativo não revela o total de trabalhadores da gestão da EaD de cada Instituto, mas consideramos importante incluir os dados na pesquisa como forma de complementar as análises qualitativas que serão realizadas.

Quanto à área de atuação, a maioria das respostas foram de pessoas que trabalham no setor pedagógico da EaD, conforme mostra o gráfico a seguir:

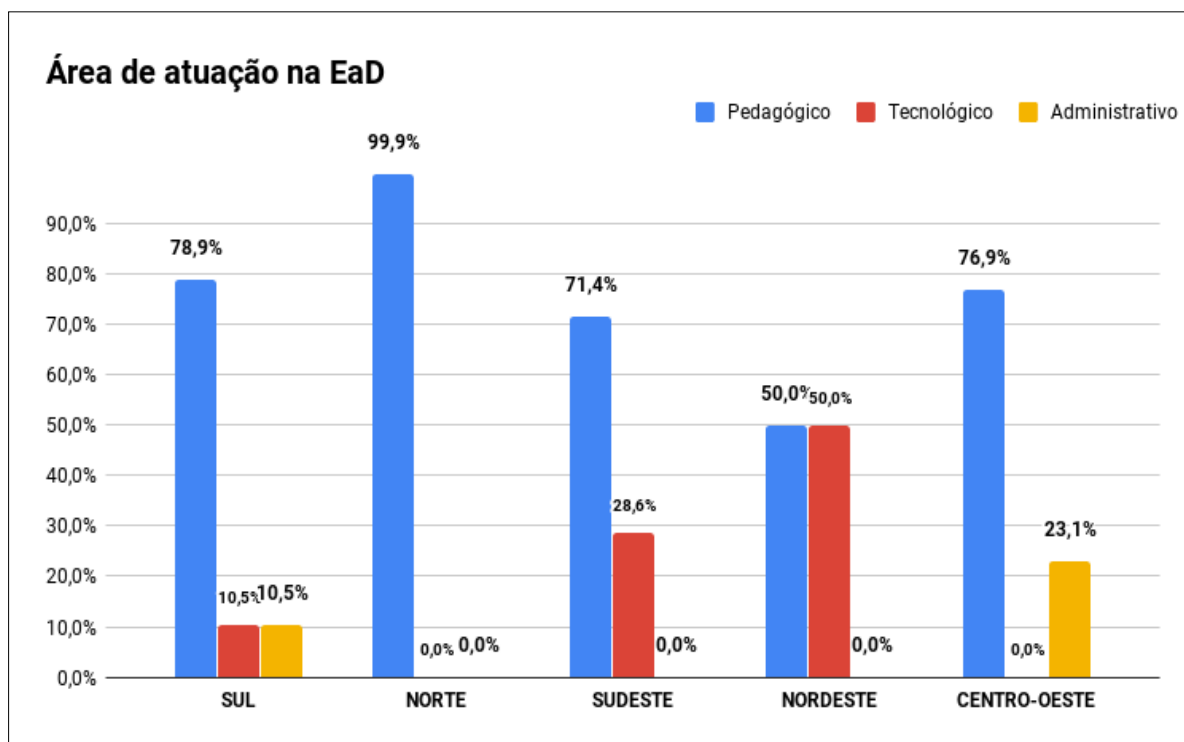


Gráfico 1 – Área de atuação na EaD

Outro dado que consideramos importante dentro do perfil dos sujeitos que trabalham na EaD diz respeito à formação específica para trabalhar com a modalidade. O gráfico a seguir aponta que a maioria dos sujeitos que trabalha na gestão da EaD e que participou da pesquisa tem formação específica para área.

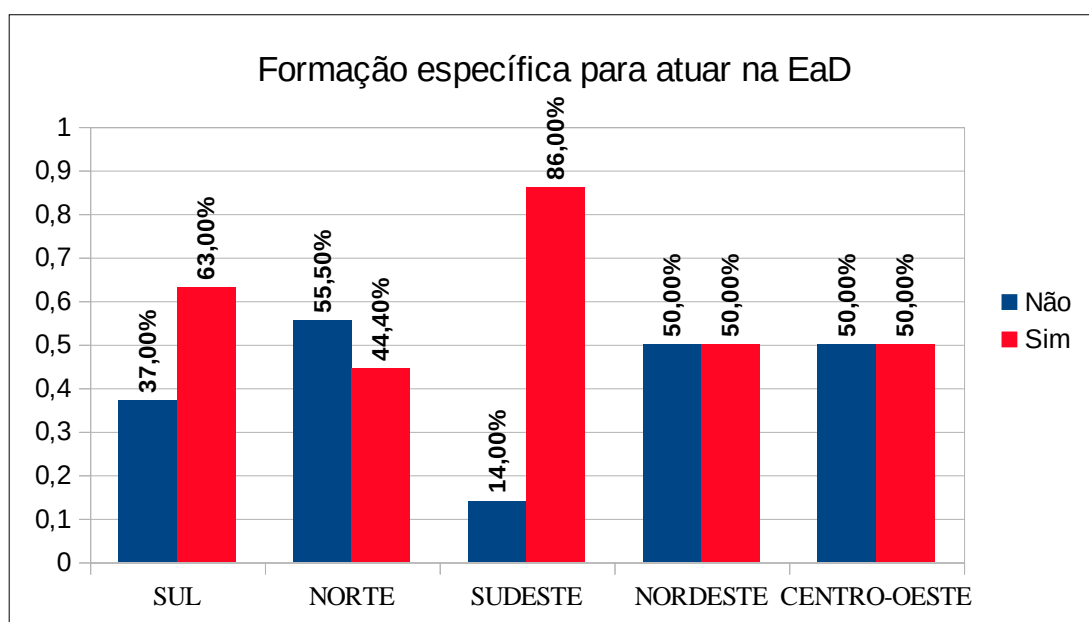


Gráfico 2 – Formação específica para atuar na EaD

Feitas as considerações sobre a gestão como nosso ponto de partida para analisar a realidade da EaD nos Institutos Federais, os próximos três capítulos desta tese são reservados à análise da realidade concreta, apreendida por meio das entrevistas e questionários. Cada capítulo abordará os núcleos de significação que foram revelados no processo investigativo, fazendo uso da categoria da mediação para captar o movimento da aparência para essência, do concreto ao abstrato. Desse exercício de mediação, emergem os seguintes núcleos de significação: 1. A gestão da EaD nos Institutos Federais: a dualidade entre planejamento e execução; 2. Os significados da EaD na perspectiva da gestão: consentimento e negação; 3. A gestão da EaD dos Institutos Federais frente ao processo de institucionalização: consensos e contradições.

CAPÍTULO V – A GESTÃO DA EAD NOS IFS: A DUALIDADE ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Ao tomar como ponto de partida os aspectos da gestão da educação a distância, as entrevistas revelaram núcleos de significação que apontam para uma característica fundamental do formato da gestão: a existência da dualidade entre planejamento e execução. Tal marca atribuída à gestão da EaD nos Institutos Federais revela também a forma na qual a educação a distância é compreendida e construída.

Para a tessitura desse capítulo, lançamos mão do conceito de alienação em Marx (2004), no intuito de compreender e analisar os efeitos do distanciamento entre a concepção e a execução no trabalho do ser social.

A compreensão marxista de alienação, detalhada no próximo ponto, fundamentou as análises das entrevistas pois permitiram situar a EaD no contexto de alienação e em último nível na divisão social do trabalho, no qual a racionalização do trabalho na EaD se faz presente, produzindo uma intensificação tanto nas atividades relacionadas ao planejamento quanto na execução.

5.1 A compreensão da gestão da EaD a partir de elementos teóricos da divisão social do trabalho

A educação a distância pública brasileira tem em seu histórico uma composição baseada em cursos oriundos de programas e projetos orientados a um fim específico, sejam eles fomentados pelo governo ou por parcerias entre a esfera pública e privada. A natureza desses cursos pressupõe uma racionalidade intrínseca, uma vez que a instituição de ensino, ao adotar quaisquer desses programas, está adotando não apenas uma metodologia de ensino a distância, mas um projeto de formação determinada. Assim, a gestão da EaD nas instituições é conduzida por elementos externos à própria instituição ofertante, que precisará organizar e gerir os cursos, articulando o que está previsto nos programas com a realidade da própria instituição.

A partir das entrevistas com os gestores da EaD, evidenciamos que a gestão da EaD é por eles definida a partir de uma centralidade nos processos de execução enquanto o planejamento dessas ações encontra-se em segundo plano, uma vez que todos os Institutos

Federais pesquisados iniciaram a oferta de cursos a distância por meio dos programas de fomento externo.

A análise dos pré-indicadores para alcançar os indicadores e por fim os núcleos de significação, foi realizada considerando os elementos da argumentação apresentados por Fiorin (2018), que aponta as construções linguísticas que identificam lugares comuns, argumentos fundados na estrutura da realidade, argumentos fundados na estrutura do real, bem como outras técnicas argumentativas no intento de buscar a essência dos discursos sobre gestão da EaD.

A gestão da EaD dos Institutos Federais pesquisados se constituiu a partir de padrões preestabelecidos por esses programas, moldando a sua forma de organização pedagógica, administrativa e tecnológica. Concentrar-se na dimensão da execução passou a ser o caminho natural e viável, uma vez que a instituição de ensino é reconhecida como “ofertante”, isto é, aquela que entrega um produto a determinado público.

No entanto, tal realidade é revelada pelos sujeitos pesquisados em caráter de preocupação e interesse em mudar o que está posto, pois a centralidade na execução trouxe como consequência para gestão da EaD a falta de autonomia, a intensificação do trabalho e o não reconhecimento das ações que eram desenvolvidas na EaD, ao considerar a realidade específica de cada Instituto Federal. No nosso primeiro movimento de análise da realidade que nos foi apresentada, lançamos mão do conceito de **alienação** elaborado por Marx (2004) para compreender o distanciamento entre a concepção e a execução no contexto da gestão da EaD.

Além da categoria de alienação de Marx, somaram-se análises que versam sobre o tema no intuito de situar a discussão teórica à realidade apreendida. Esse primeiro movimento de análise, iniciado pelos preceitos teóricos da alienação, nos conduziu a um segundo movimento de análise, por ora mais aprofundado, que indica e situa o distanciamento entre planejamento e execução na gestão da EaD dentro das discussões relacionadas à **divisão social do trabalho**.

Antes de discorrer sobre a divisão social do trabalho na EaD e o processo de alienação, convém afirmar que os sujeitos atuantes na gestão da EaD nos Institutos Federais são servidores de carreira docentes ou não docentes, mas todos profissionais da educação. Nosso ponto de partida será considerá-los como **classe-que-vive-do-trabalho** (ANTUNES, 2009) e que, portanto, possuem marcas identitárias próprias que os situam em um contexto de classe específico, ainda que os próprios sujeitos não se reconheçam como tal. O termo é utilizado em

oposição às concepções que alegam o fim da sociedade de classes ou até mesmo do trabalho, com vistas a dar amplitude ao ser social que trabalha.

Os profissionais da EaD participantes desta pesquisa são trabalhadores que a partir da sua força de trabalho transformam a sua realidade em alguma medida. O pressuposto básico do trabalho, de transformação da natureza é o ponto de partida para discorrermos sobre alienação, fenômeno presente no processo de gestão dos cursos a distância dos IFS pesquisados.

De acordo com Barros (2011), a compreensão de alienação é elaborada por Marx na sua fase inicial, denominado “jovem Marx”, quando mantinha contato com o aspecto mais essencialista do homem em relação ao trabalho, analisando a dialética hegeliana e as teses de Feuerbach, embora já houvesse o movimento de superação do idealismo de Hegel, bem como do mundo da contemplação de Feuerbach. Numa perspectiva teleológica, na qual a história aponta para um fim necessário, Marx analisa o trabalho no modo de produção capitalista, na perspectiva da economia política.

Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação. (BARROS, 2011, p.236)

Marx (2004) explica que o produto do trabalho realizado pelo trabalhador é uma objetivação, que pressupõe uma perda e ao mesmo tempo uma servidão ante o objeto. Significa dizer que o próprio trabalho se transforma em objeto que o trabalhador só consegue consumir se trabalhar muito. Nas palavras do teórico: “o trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele”. (MARX, 2004, p. 24)

Esse processo que aumenta a produção e valoriza o mundo dos objetos, provoca no trabalhador a sua desvalorização e um estranhamento em relação ao seu próprio trabalho. A alienação, portanto, é um processo de estranhamento do trabalhador em relação ao seu próprio trabalho, no qual ele não se reconhece naquilo que produz. O trabalho é apropriado por outrem que subtrai do trabalhador sua força produtiva com a finalidade de aumentar a riqueza que não pertence a quem a produziu.

Segundo Marx (2004), a alienação do trabalho se constitui de trabalho forçado, pois a atividade do trabalhador não se torna espontânea, havendo a predominância da necessidade sob a liberdade, provocando sofrimento no lugar de bem-estar. A alienação do trabalho

também é constituída de trabalho exteriorizado, no qual o homem se aliena a si mesmo porque não pertence a ele, e sim a outro.

A alienação pode ocorrer na relação entre trabalhador e produto, no trabalho em seu ato de produção, no caráter genérico do homem e nos outros homens. Para a presente pesquisa, destacamos o tipo de alienação que ocorre no ato de produção. Marx (2004) explica que se o produto é resultado de alienação, o próprio processo também se revela alienado. Barros (2011) afirma que tudo aquilo que fragmenta e aparta o sujeito daquilo que ele cria e de si mesmo é considerado alienação. O autor apresenta o seguinte quadro que auxilia a visualizar os tipos de alienação definidos por Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos.

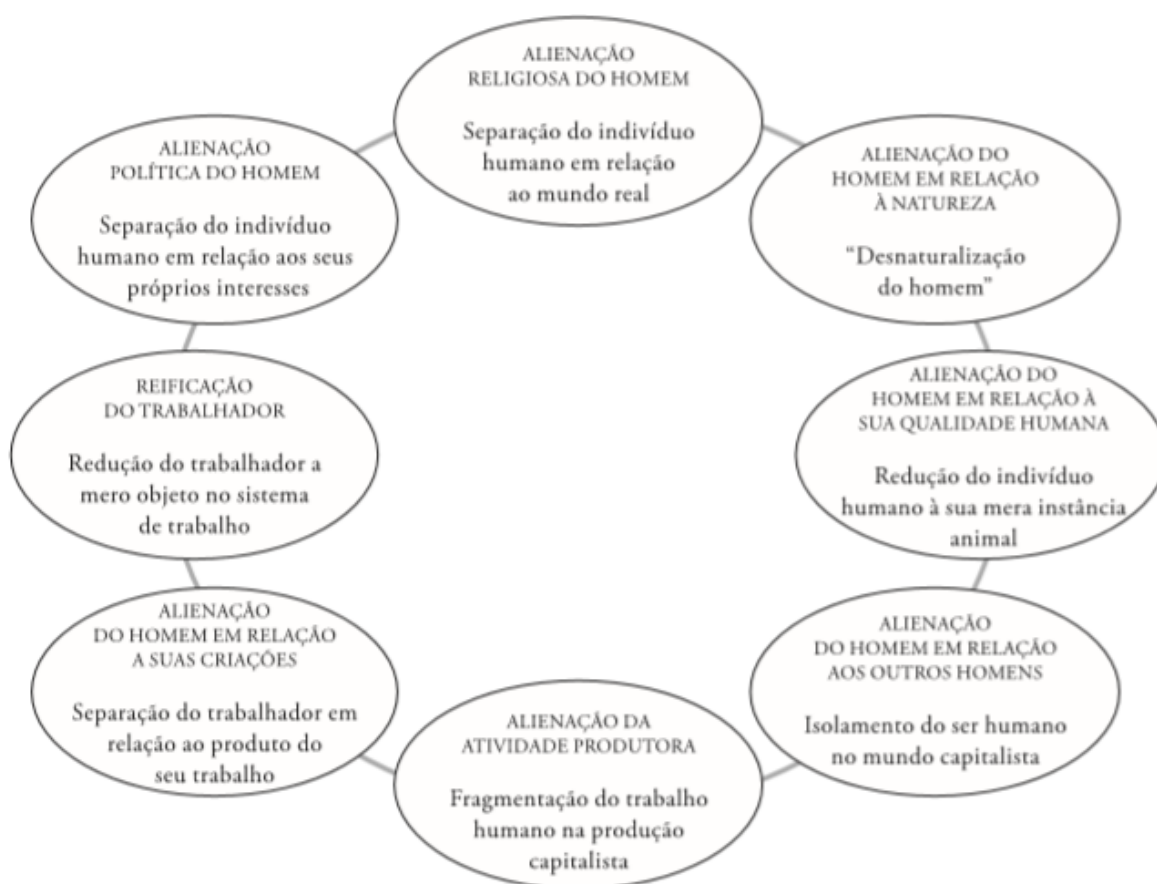


Figura 4- Tipos de alienação
BARROS, 2011, p.237

Para a pesquisa, nossa análise permeou tanto a alienação da atividade produtora como a alienação do homem em relação a suas criações. Em especial, damos centralidade à alienação na atividade produtora, uma vez que a gestão da EaD se manifesta no processo da produção, revelando nuances de estranhamento do trabalho, bem como do distanciamento

entre o que se planeja e se executa, em virtude da racionalização das atividades para oferta da EaD.

A partir da concepção de trabalho alienado presente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, verifica-se um desdobramento da teoria em outras obras de Marx, que junto com Engels, na Ideologia Alemã (2007), dá centralidade à compreensão da propriedade privada e de forma mais específica à divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho separa os sujeitos entre aqueles que pensam e aqueles que executam bem como os interesses individuais dos interesses coletivos. De acordo com Marx e Engels (2011): “Quando a atividade já não é dividida voluntariamente, mas sim de forma natural, a ação do homem, transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la.”(MARX & ENGELS, 2011, p.28).

A compreensão do conceito de alienação na teoria marxista nos permite afirmar que na presente pesquisa os elementos que indicam um possível processo de alienação não estão restritos à atividade da gestão da EaD dos Institutos Federais de forma isolada. A alienação enquanto estranhamento do trabalhador diante do produto e processo do seu trabalho está presente de forma mais ampla na totalidade da educação e conseqüentemente da modalidade de educação a distância.

Assim, adotamos o conceito de classe-que-vive-do-trabalho, elaborado por Antunes (2009) para situar o sujeito da nossa pesquisa: o trabalhador da EaD, que no momento atua em um cargo de gestão, mas dentro de um contexto educacional, no qual o seu trabalho é parte de um todo construído na conjuntura capitalista que, por sua vez, faz uso da educação para reprodução do seu *status quo*.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. (ANTUNES, 2009, p.103)

Além disso, a crise do capital ressignificou o mundo do trabalho, provocando mutações e novos sentidos para classe trabalhadora, conforme afirma Antunes (2009), que a partir dessa constatação trouxe a discussão sobre o teletrabalho, realidade presente no contexto da EaD.

Com a introdução da telemática, a expansão das formas de flexibilização (e precarização) do trabalho, o avanço da horizontalização do capital produtivo e a necessidade de atender a um mercado mais “individualizado”, o trabalho em domicílio vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo. (ANTUNES, 2009, p.114)

A compreensão dos trabalhadores da EaD dentro da classe-que-vive-do-trabalho bem como a condição do teletrabalho, leva-nos a analisar o contexto de realização do trabalho na EaD num sentido mais amplo, considerando as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), a divisão social do trabalho e os efeitos da alienação nesse processo. As mudanças no mundo do trabalho afetam a nossa compreensão do trabalho desenvolvido na educação a distância. A colocação de Huwls (2009) nos ajuda a melhor elucidar a questão:

Quando a única coisa que pode ser prevista com segurança é a de que haverá mais mudanças, é difícil fazer generalizações amplas sobre as tendências educacionais ao passo que alguns processos são taylorizados e requerem menos qualificações, outros tornam-se mais complexos e requerem múltiplas qualificações; enquanto alguns grupos são excluídos, outros vêem novas oportunidades sendo abertas. (HUWLS, 2009, p.50)

A partir do exposto pela autora, podemos situar a EaD dentro de uma tendência educacional considerada inovadora, por associar-se às NTICs – apesar do seu início ser anterior a esse paradigma – e todo o caráter de mudança constante que essa realidade carrega. No entanto, o trabalho de quem faz a EaD acontecer mostra-se repartido, taylorizado ao mesmo tempo que requer maior especialização e qualificação para sua execução.

A EaD associada às NTICs carrega em si uma natureza ancorada no campo metodológico, isto é, nos procedimentos pedagógicos e tecnológicos considerados inovadores se comparados ao modelo presencial de ensino. Há, portanto, uma dimensão pragmática muito forte, que dá centralidade aos elementos da execução, do fazer, que, embora não dispense o pensar, não prioriza uma unidade entre essas dimensões. Esse caráter pragmatista impacta nas formas de gestão da modalidade a distância, pois evidencia as ações no campo da execução, que serão apresentadas posteriormente nas realidades pesquisadas nos Institutos Federais

Pereira e Chaves (2017) chamam a atenção para o evidente caráter procedimental das NTICs e propõem uma reflexão que avance, fazendo das novas tecnologias mais do que novas formas de “como fazer”, buscando a ressignificação da realidade por diferentes códigos. Considerando as múltiplas determinações da realidade, corroboramos com o pensamento dos autores, uma vez que a concentração das ações da EaD no campo da execução reforça o potencial de alienação, seja no trabalho de quem faz a EaD quanto no resultado desse trabalho que chega até o estudante.

Nas palavras dos referidos autores: “Enquanto as TICs não forem compreendidas com algo feito por pessoas, elas seguirão trabalhando a serviço do capital, a partir da socialização alienada daquilo que já foi dito, produzido, publicado”. (PEREIRA; CHAVES, 2017, p.122).

O reconhecimento da subjetividade da EaD é existente, mas tende a ser estranho a medida em que a adoção das novas tecnologias descaracteriza a dimensão humana dos processos. O que os autores chamam a atenção para o geral, nós situamos no específico, em se tratando da EaD e da divisão do trabalho existente, que racionaliza e potencializa os efeitos alienantes.

No contexto educacional, o trabalho alienado não surge com o avanço das novas tecnologias, sendo, pois, anterior a esse paradigma. Mas consideramos importante trazer elementos da alienação do trabalho docente para compreender em que medida a gestão da EaD pode ser explicada e problematizada no tocante à dualidade entre planejamento e execução. Consideramos também que na educação o trabalho compreende todas as ações educativas, incluindo a gestão, conforme afirmam Ramos e Maia (2013, p.56): “Sendo assim, no âmbito escolar, o trabalho compreende todas as ações educativas, seja do docente, do discente, do gestor, do pessoal de apoio escolar, entre outros”.

Ramos e Maia (2013) apontam o trabalho não material como sendo próprio da docência, pois no trabalho educativo não se verifica o intervalo entre a produção e o consumo, isto é, o produto não se separa o ato de produção. Contudo, as autoras apontam que apesar de não existir um hiato entre a produção e o consumo, o trabalho docente continua fragmentado, mas não relaciona esse fenômeno às questões ligadas à alienação.

No caso da EaD é evidente a separação entre o processo de produção e o consumo, isto é, entre o planejamento do curso e a oferta do curso na plataforma virtual. Na presente pesquisa não nos dedicaremos aos processos de elaboração dos cursos a distância, mas vale destacar que a racionalização do trabalho dá origem ao fenômeno da polidocência, termo cunhado por Mill (2012), que explica as diferentes funções docentes no contexto da EaD, que são distribuídas entre os diferentes sujeitos que trabalham na oferta da referida modalidade de ensino. Esse coletivo de docentes realiza as atividades que no presencial seria de responsabilidade de um docente apenas.

A discussão da polidocência pode ser realizada no contexto das transformações do trabalho docente na EaD, mas também nos fornece elementos para compreender a gestão da modalidade no sentido mais amplo, principalmente no que diz respeito ao distanciamento entre o planejar e executar, o cerne deste capítulo.

Ainda sobre o processo de alienação no campo educacional, destacamos Ramos e Maia (2013):

O trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento, de alienação quanto ao seu trabalho, seja na dimensão do produto, do processo de trabalho, de si mesmo e do outro como ser genérico. Ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento por ele participado na aprendizagem e no trabalho

controlado externamente, por intermédio da perda do poder de decisão dos meios, do objeto e do processo em si. (RAMOS; MAIA, 2013, p.59)

Corroboramos com o exposto e situamos esta problematização no contexto da EaD, em que a polidocência é um dos elementos que causa o estranhamento do trabalhador em relação ao seu próprio trabalho. No âmbito da gestão da EaD também se manifestam elementos de alienação devido à racionalização dos processos. A separação das ações inerentes à docência é parte de um todo no qual a própria gestão se fragmenta, perdendo a autonomia e provocando o não reconhecimento da sua própria atividade.

Nesse sentido, Apple (1995) também situa o trabalho docente dentro do contexto da oferta de serviços, sendo, portanto, um **trabalho não material**. A partir dessa concepção, o autor afirma que o trabalho docente, apesar de sua imaterialidade, perde elementos ao longo do processo em função de condições estruturais que evidenciam a falta de autonomia do professor e a presença de formas de controle do seu trabalho, acentuando a distância entre planejamento e execução. Tal realidade é presente no contexto da EaD, desde a racionalização do trabalho docente até os processos da gestão da modalidade, seja no âmbito da instituição quanto no âmbito externo, isto é, nas políticas de educação a distância do país.

A partir do estudo da categoria da alienação, voltamos a análise da separação entre planejamento e execução na gestão da EaD para o contexto teórico da divisão social do trabalho. No âmbito da EaD, a divisão social do trabalho exerce influência no *modus operandi* da instituição de ensino em diferentes níveis. A racionalização do trabalho afeta a noção do todo por aqueles que trabalham na gestão da EaD, o que fica evidente nos resultados da pesquisa que serão apresentados na seção seguinte.

5.2 A dualidade entre planejamento e execução presente nas ações da gestão da EaD nos Institutos Federais

Consideramos que a EaD em sua configuração atual está inserida na lógica de produção capitalista como parte de um todo que contempla os processos educativos no sentido mais amplo. A realidade observada na pesquisa faz o recorte de uma das diversas ações desenvolvidas pelos Institutos Federais no tocante à oferta de educação básica, técnica e tecnológica pública e gratuita no país. Sendo assim, a EaD enquanto modalidade propulsiona a oferta e o alcance da política da Rede Federal.

No sentido macro, a divisão social do trabalho perpassa os processos educativos a partir da dualidade da escola, conforme foi apresentada anteriormente. Além disso, a divisão

social do trabalho desdobra-se em contextos mais específicos, que perfazem a realidade do sujeito que tem no seu trabalho a fonte de transformação da realidade e constituição do seu ser social. Implica dizer que o distanciamento entre planejamento e execução revelado na coleta de dados desta pesquisa é parte de um todo que indica a fragmentação do trabalho e sua consequente alienação, mesmo quando se trata de um contexto de gestão educacional, pois nesse caso quem faz a gestão da EaD são sujeitos membros da classe-que-vive-do-trabalho.

Cabe aqui delimitar a nossa compreensão de planejamento e o alcance do conceito para compreender a realidade observada. Entendemos o planejamento como o exercício de projetar mentalmente ações que serão realizadas na prática. Contudo esse exercício mental é composto pela realidade e por suas determinações, de modo que o planejamento é sempre um conjunto de intencionalidades previstas para determinada realidade. No âmbito educacional, o planejamento é parte estratégica da ação pedagógica, sendo uma etapa indispensável para pensar as intencionalidades e os rumos de qualquer atividade do processo de ensino e aprendizagem.

As entrevistas com os gestores apresentaram elementos que classificamos como ações centradas no planejamento e ações centradas na execução. A partir das entrevistas com os gestores da EaD, evidenciamos que a gestão da EaD é por eles definida a partir de uma centralidade nos processos de execução enquanto o planejamento dessas ações encontra-se em segundo plano, uma vez que todos os Institutos Federais pesquisados iniciaram a oferta de cursos a distância por meio dos programas de fomento externo onde o planejamento já estava parcialmente definido.

Iniciaremos a análise pelas ações centradas na execução, isto é, as atividades que são realizadas pelos gestores num determinado período de tempo, por vezes escasso e desproporcional às demandas, que possuem um planejamento prévio, mas que nem sempre foi construído pelo próprio gestor da EaD. A análise dos pré-indicadores em articulação com os elementos da argumentação elucidou o exposto em cada realidade pesquisada.

Quadro 5 – Centralidade na Execução

CENTRALIDADE NA EXECUÇÃO				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
<p>“Conduzir os três programas é muito complexo, porque cada um tem sua forma de execução então é uma loucura”.</p>		<p>“A gestão da EaD na minha avaliação não é só a gestão do acompanhamento, da execução ou operacionalização”.</p>	<p>“Não conseguimos avançar. Por falta de fôlego, falta de direcionamento também, a gente não sabe muito bem pra onde caminhar. Conforme vão surgindo as demandas você vai discutindo e vai gerando algumas coisas, vai indo, mas assim, falta muito. Falta muito, muito, muito”.</p>	
<p>“Tudo sai daqui. E quando, por exemplo, se um campus quer propor um curso, eles tramitam os documentos no campus e pedem pra gente abrir uma turma aqui no moodle. Eu vou lá, abro a turma no moodle, ele começa a montar o material e quando ele diz: - olha já tá pronto o material. Aí eu sento e começo a olhar material por material se tá tudo ok”.</p>		<p>“Você entra numa onda de fazer, fazer e fazer e aí? É preciso ter esse avanço”.</p> <p>“então refletindo muito essa coisa, sai do operacional, porque eles acabam entrando nessa vibe, porque é muito trabalho, né? É muito trabalho! Não tem tempo de refletir”.</p> <p>“Então às vezes eu acho que algumas coisas pra mim estão tão óbvias mas não estão pra você .</p>		
<p>“Muito complicado, né, pq a gestão sou eu (risos) [...] Hoje o maior desafio da EaD daqui é que eu estou sozinha na EaD. Então eu cuido da E-TEC enquanto os outros tem uma equipe”.</p>		<p>“E ela só foi possível aqui na EaD a partir do status de direção, porque enquanto era uma coordenação E-TEC ela se restringia à coordenação E-TEC, operacionalização daqueles cursos”.</p>		
<p>“mas vocês entendem que eu sozinha não tenho como fazer todos esses papéis que a E-TEC exige, todo os requisitos que a UAB exige, enquanto não tiver uma equipe não tem como a gente pactuar”.</p>		<p>“Ter corpo próprio é fundamental. Ter gente! A gente precisa de profissional especializado em EaD”.</p>		

O quadro apresentou parte dos pré-indicadores extraídos das entrevistas com os gestores da EaD dos Institutos pesquisados. Esses pré-indicadores compuseram o processo analítico e representam a dimensão da execução dentro do trabalho da gestão. Observamos que os Institutos Federais que representam as regiões Norte e Nordeste não apresentaram pré-indicadores que dão centralidade às atividades relativas à execução e nos perguntamos: por que ocorre essa ausência? Será que não percebem que estão sendo apenas executores ou outro motivo mais sutil?

A gestão da EaD praticada pelo IFRSUL apresenta alto nível de centralização das ações nas mãos do gestor, pois o mesmo é o único servidor lotado na EaD. Os demais trabalhadores da EaD são bolsistas, que se desligaram logo após o término dos cursos e a não pactuação de novos cursos ofertados pelo programa Bolsa Formação ou Universidade Aberta do Brasil. A falta de equipe é um ponto comum no IFRSUL e no IFRCENTRO-OESTE, porém, cada Instituto encontrou uma alternativa distinta para lidar com essa realidade.

Ao considerarmos a falta de equipe para realização dos trabalhos na EaD do IFRSUL, as falas do gestor destacadas no quadro anterior apontam para uma centralidade da sua atividade na dimensão do isolamento da atuação na execução de demandas imediatas, uma vez que tais demandas de ordem operacional exigem o pronto atendimento, fazendo com que o gestor concentre suas atividades nessas ações pontuais e o tempo se torne escasso ou quase ausente para atividades que envolvam o planejamento estratégico da EaD na instituição.

“Tudo sai daqui. Eu vou lá, abro a turma no Moodle. Aí começo a olhar material por material, se tá tudo ok”. O argumento do excesso é frequentemente empregado para reforçar o alto nível de demanda e a falta de pessoas para conduzir as ações necessárias. Além do argumento do excesso, verifica-se também o argumento do gestor na tentativa de convencer os pares quanto à importância de ser ter uma equipe para EaD independente do fomento externo, no sentido de apresentar a realidade e provocar algum tipo de sensibilização capaz de mudar o cenário exposto. É o que analisamos na seguinte fala: “Mas vocês entendem que eu sozinha não tenho como fazer todos os papéis que a E-Tec exige?” É empregado, portanto, o argumento *ad populum*, que busca mostrar para plateia, isto é, para as outras instâncias do Instituto, a impossibilidade de pactuar novos programas enquanto não houver uma equipe consolidada.

A ênfase pela equipe também recebe o argumento denominado *argumentum ad consequentiam* (FIORIN, 2018), no qual defende-se uma ação levando em conta os efeitos que ela produz. Nesse caso, o gestor expõe a seguinte condição: “Enquanto não tiver equipe não tem como pactuar”. Logo, a existência de uma equipe própria para EaD no IFRSUL é condição indispensável para que a gestão da modalidade nesse Instituto modifique sua forma de organização.

Em síntese, o IFRSUL destaca a importância da composição da equipe para execução da EaD, seja com programas ou de forma institucionalizada. A consequência da falta de equipe em

função da forma como a EaD é assumida, enfatiza a dimensão da execução dos programas com fomento externo, embora o movimento de institucionalização esteja iniciado, conforme será apresentado no Capítulo VII desta tese. O destaque à falta de equipe e o enquadramento desse fenômeno na nossa classificação como sendo parte da centralidade dada à execução, deve-se às consequências que isso acarreta para a gestão. Na falta de equipe, o gestor descentraliza o máximo de ações que pode, mas ainda se vê sobrecarregado, atendendo demandas operacionais que intensificam o trabalho.

As atividades da gestão centradas no sujeito executor devido à falta de equipe é o primeiro movimento de análise que suscita outros elementos menos visíveis, porém essenciais. É reclamada a falta de equipe pois faltam pessoas para executar, principalmente a oferta dos cursos de fomento externo. Inferimos que se houvesse equipe, a distribuição das tarefas seria organizada para que os cursos dos programas fossem ofertados sem maiores percalços. Além disso, a falta de equipe impossibilita a ação do gestor no campo do planejamento da EaD, pois precisa concentrar suas atividades em demandas pontuais, como atendimento de suporte técnico à plataforma virtual de aprendizagem, por exemplo. Por outro lado, a existência de uma equipe estruturada pode manter o distanciamento entre planejamento e execução se o nível de racionalização do trabalho continuar elevado.

Considerando a categoria contradição da lógica concreta/dialética e o par dialético planejamento e execução, aqui estabelecido como um dos núcleos de significação do objeto, percebemos que falta à equipe de gestão da EaD ações de planejamento, dando ênfase à dimensão prática das atividades que são empreendidas, aquelas que vêm da realidade, das demandas pontuais.

Na sociedade de classes a dualidade tende a existir, pois é parte de uma totalidade determinada pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, na qual a EaD se faz presente e tem os seus reflexos a partir da racionalização das funções na gestão, uma vez que o gestor demanda uma equipe para execução, pois para o planejamento já tem uma figura: o próprio gestor.

Outro elemento que perpassa a dualidade entre planejamento e execução no contexto da EaD é a intensificação do trabalho. A falta de equipe para EaD do IFRSUL sobrecarrega o gestor, que vê sua atuação limitada, mas, ao mesmo tempo, altamente demandada. Contudo, a intensificação continuará mesmo com a existência de uma equipe, uma vez que esse fenômeno não é uma característica específica da realidade vivida no IFRSUL, sendo, pois, uma situação da EaD em sua totalidade, que marca as condições de trabalho na modalidade. A intensificação do trabalho será melhor explicitada no capítulo seguinte desta tese.

O IFRCENTRO-OESTE, de forma semelhante e complementar ao IFRSUL, evidencia a necessidade de uma equipe própria, independentemente da existência de programas com fomento

externo. Entretanto, o argumento exposto pelo gestor do IFRCENTRO-OESTE que também adota o tipo *argumentum ad consequentiam*, indica que a pactuação foi realizada, mesmo se não houver previsão de equipe: “Se a gente pactuou, tem que acontecer”. Isso ocorre, pois, ao pactuar a oferta de cursos seja via Bolsa Formação ou UAB, a gestão recebe recursos para compor a equipe com profissionais para atuarem nos diferentes setores que a EaD exige. Esses profissionais que estarão a serviço da EaD atuarão em outras frentes, para além dos cursos dos programas pactuados. Essas outras frentes indicam o movimento de institucionalização, entretanto, quando o fomento acaba, esses profissionais encerram as atividades, fazendo com que a EaD perca profissionais mesmo mantendo a alta demanda de atividades. Tal situação é mais uma marca da intensificação do trabalho de quem está na gestão da EaD.

“A gestão da EaD na minha avaliação não é só a gestão do acompanhamento, da execução ou operacionalização”. A fala do gestor do IFRCENTRO-OESTE define a EaD a partir do que ela não é, mas, ao mesmo tempo, destaca a realidade concreta desse tipo de gestão centrada na execução dos cursos fomentados por programas, que por sua vez evidencia a intensificação existente.

Os argumentos apresentados na entrevista com o gestor do IFRCENTRO-OESTE revelam uma outra interface da relação entre planejamento e execução: a ausência do tempo para refletir sobre as ações realizadas: “Então refletindo muito essa coisa, sair do operacional, porque eles acabam entrando nessa *vibe*, porque é muito trabalho, né? É muito trabalho! Não tem tempo de refletir”. A consequência da alta demanda de trabalho é, para o gestor, uma perda da capacidade de refletir sobre o que se faz. Cabe, no entanto, problematizar de que modo essa reflexão ocorre e qual seu potencial de transformação ou adaptação à realidade vivida.

Vázquez (2011), ancorado nos estudos de Marx, define a práxis como uma atividade humana transformadora da realidade e do próprio sujeito, podendo se manifestar de diferentes formas. A fim de problematizar a realidade pesquisada, lançamos mão do conceito de práxis reflexiva, que é determinada a partir do nível de consciência da atividade material ou da prática em si. Vázquez (2011) explica esses dois tipos de consciência da seguinte maneira:

Distinguimos da consciência prática, sem separar dela a consciência da práxis. Ambas nos mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Mas, enquanto a primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que se sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação, e de que é a lei que rege – como fim – as modalidades do processo prático. Desse modo, toda consciência prática sempre implica certa consciência da práxis, mas as duas não estão no mesmo plano ou nível. Pode ocorrer que, em um processo prático, a primeira esteja muito abaixo da segunda. (VÁZQUEZ, 2011, p. 295)

A partir da explicação dos tipos de consciência em articulação com a nossa realidade pesquisada, a alta demanda de trabalho e a queixa por falta de tempo para refletir sobre as ações,

conforme apresentada pelo gestor, nos permite inferir que a consciência prática está presente e o que se sente ausência é da consciência da práxis, não pela falta de tempo, mas sim pela racionalidade do trabalho.

A falta de tempo para trabalhar a dimensão do planejamento é apresentada várias vezes no decorrer da entrevista com o gestor da EaD do IFRCENTRO-OESTE. Evidenciamos o argumento da ultrapassagem, isto é, aquele que fundado na estrutura da realidade, motiva as ações voltadas ao futuro: “Você entra numa onda de fazer, fazer e fazer e aí? É preciso ter esse avanço”. O fazer se apresenta de forma esvaziada, distante de uma reflexão ou planejamento, sendo proposto um avanço, apesar de não mostrar o caminho a seguir.

Esse caminho a seguir no sentido de ultrapassar os limites da simples execução, pode ser indicado a partir da perspectiva de gestão que é adotada, pois cada perspectiva oferece um nível de autonomia. A mudança de Coordenação Geral para Diretoria deu à EaD do IFRCENTRO-OESTE maior autonomia para planejar os rumos da modalidade dentro da instituição, indicando assim um movimento de institucionalização.

Porém, as demandas dos cursos da Rede e-Tec e a possibilidade de uma pactuação com a UAB são fatores que exigem maior esforço da gestão, restando pouco espaço para discussões voltadas ao planejamento bem como a reorientação da própria ação. De acordo com a fala do gestor: “enquanto era uma coordenação e-Tec ela se restringia à coordenação e-Tec, operacionalização daqueles cursos”. A fala do gestor reforça a centralidade da execução quando se trata dos cursos e-Tec e o conseqüente distanciamento da dimensão do planejamento. O aumento da autonomia permite que a gestão da EaD pense em um projeto mais adequado às características e necessidades da instituição, iniciando assim o movimento da institucionalização da modalidade.

Por fim, destacamos a seguinte fala do gestor do IFRCENTRO-OESTE que indica mais elementos da centralidade nos processos de execução: “Então às vezes eu acho que algumas coisas pra mim estão tão óbvias, mas não estão pra você.” Existe um distanciamento da compreensão do que é realizado em consequência da racionalização do trabalho. As atividades são divididas de tal maneira que se perde a noção do todo ou a conexão das partes que compõem a EaD.

No caso do IFRSUDESTE, destacamos a ênfase na execução que intensifica o trabalho: “Não conseguimos avançar. Por falta de fôlego, falta de direcionamento também, a gente não sabe muito bem pra onde caminhar. Conforme vão surgindo as demandas você vai discutindo e vai gerando algumas coisas, vai indo, mas assim, falta muito. Falta muito, muito, muito”. A intensificação do trabalho na EaD é uma das principais consequências da racionalização do trabalho na modalidade e é parte do processo de alienação, pois o trabalhador exerce sua força de trabalho no âmbito da necessidade, o que gera sofrimento e dificuldades na realização da atividade produtiva.

Segundo Apple (1995) não se pode considerar a intensificação apenas pelo volume de trabalho, pois na reestruturação do capital, o volume pode até ser reduzido, mas existem outros fatores, outras condições de trabalho que intensificam e geram desgaste de energia por parte dos trabalhadores. O autor também afirma que cada vez mais são cobradas novas funções e a ampliação dessas funções contribui para o crescimento da intensificação. No caso do IFRSUDESTE, IFRSUL e IFRCENTRO-OESTE é notória a alta demanda concentrada em atividades da execução. Essas realidades compartilham da existência da intensificação do trabalho, que se manifesta de diferentes formas, desde a necessidade de uma equipe até a falta de tempo, mesmo quando se tem trabalhadores para executar o que foi demandado.

A seguir, apresentaremos o quadro que reúne os pré-indicadores voltados à dimensão do planejamento:

Quadro 6- Centralidade no planejamento

CENTRALIDADE NO PLANEJAMENTO				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
Então aqui a gente faz o trabalho contrário, de primeiro identificar quem são essas pessoas que têm propensão a trabalhar com EaD, capacitar essas pessoas.	Então a gente tem esse avanço e como desafio a delimitação dessas normativas , fazer com que a gestão tenha esse olhar para EaD de forma mais efetiva, que se pense na aquisição de profissionais para o perfil da EaD.	A gestão pra mim ela tem várias frentes: tem a dimensão política que você tem que ter uma perspectiva e onde você tá, pra onde você quer ir, precisa ter um norte, se não fica atirando pra todos os lados e não tem muito sentido.	A parte de formação a gente tá trabalhando bem porque a gente fala referência em formação em EaD, então a gente tá trabalhando com curso do técnico ao mestrado, né? As formações em EaD também a gente tá reformulando, estamos trabalhando a questão do aperfeiçoamento, então isso aí a gente tá trabalhando bem.	Sugeri que alguns campi pensassem nessa organização e esses dois colocaram no PDI teremos um avanço, porque são 2 provocando os demais. Eles vão organizar um modelo e vão sugerir que não precisa criar novos cargos, por exemplo, você pode criar um núcleo que envolva pessoas que já existam. Esse núcleo vai pensar a EaD localmente. Acho que vai ser um avanço.
A gente dentro da institucionalização a primeira etapa é capacitar. O segundo é focar nos cursos FIC, seja os abertos, com data ou tutoria, terceiro começar os cursos institucionalizados.		O pedagógico a minha, eu tenho formação, sou psicóloga, mas também sou pedagoga, a gestão tem que ter esse cuidado pedagógico também senão você novamente entra numa onda do fazer por fazer e a gente tem que ter clareza do nosso objetivo, que nós somos atividade fim e percebo que às vezes as pessoas confundem muito e ficam só na atividade meio,		É uma visão minha e como gestor a gente não tenta impor nosso pensamento, mas a gente tem que tentar convencer o que a gente acredita.
Não importa se for aluno, professor ou um voluntário, por exemplo, a gente resolva aqui montar um curso a distância pelo instituto, tanto eu quanto você precisaria comprovar essa experiência quanto docente e não quanto aluno, porque isso também dá muita confusão.		O desafio é saber crescer sabendo se sustentar também porque se tiver algo inesperado você não fica na mão. Crescer de forma sustentável.		Por exemplo, você tem a UniRede hoje e você tem a ABED. Eu sempre fiquei sem entender porque a ABED só representa instituições privadas... vamos lá: o estatuto da EaD não diz isso. Prioritariamente você tem instituições particulares e aí eu levei essa discussão pro grupo... Eu quero marcar

				presença nossa lá dentro, porque eles têm um lobby enorme, influência muito forte e a gente tem que estar lá: A gente que tá se fechando para participar.
		Se a gente não tem profissionais da área eu sinto muito a diferença. Eu sei e falo isso com muita tranquilidade porque venho de projeto e sei o quanto que pessoas especializadas que sabem o que fazem da outra cara. Você pode ter pedagogos, bons docentes, mas se eles não entendem EaD, quem é esse aluno do lado de lá, que necessidade ele tem, que é que essa distância, que adjetivo é esse. Essa reflexão faz muita diferença.		
		Outro desafio é aplicar a própria política, aquilo que a gente pensa a nível de horizonte, que pode ser abstrato demais para quem está na ponta.		
		Tá, meu amigo, mas a gente tem que aproveitar o fomento que existe para fazer com que a EaD permeie esse campus. Quando esse fomento sair que as pessoas saibam que a EaD existe. Então essa perspectiva estratégica é muito, muito difícil. Por incrível que pareça pra mim é muito óbvio, mas não é! (risos).		

Os pré-indicadores analisados derivaram indicadores que, no contexto mais amplo, compuseram os núcleos de significação sobre a dualidade entre planejamento e execução na gestão da EaD. Esses pré-indicadores encontram-se classificados no rol dos elementos que dão centralidade à dimensão do planejamento. Portanto, foram destacados os seguintes elementos: formação, elaboração das normativas, importância da dimensão política da gestão e ações descentralizadoras. A seguir, apresentaremos cada um desses elementos, articulando com a realidade dos Institutos pesquisados.

A **formação para atuar na EaD** foi um ponto recorrente ao longo das entrevistas e, que, portanto, permeará o presente trabalho, porém não de forma central, uma vez que tal tema exige uma pesquisa específica e mais aprofundada. No primeiro momento, situaremos a formação no contexto do planejamento estratégico para o desenvolvimento da EaD. Nesse sentido, os IFRSUL, IFRSUDESTE e IFRCENTRO-OESTE destacaram nas suas falas a adoção de programas de formação para todos aqueles que trabalharão na EaD.

Nas palavras do gestor do IFRSUL: “Então aqui a gente faz o trabalho contrário, de primeiro identificar quem são essas pessoas que têm propensão a trabalhar com EaD, capacitar essas pessoas”. O caminho contrário mencionado pelo entrevistado diz respeito a iniciar o processo de construção dos cursos a distância formando as pessoas que irão construí-lo. O gestor do IFRSUL avalia positivamente a iniciativa de considerar a existência de uma formação sobre os fundamentos básicos da EaD antes de ingressar em qualquer projeto da modalidade, uma vez que é na formação que se apresentam as características gerais da instituição, bem como suas intencionalidades pedagógicas para a EaD.

O IFRCENTRO-OESTE destacou a importância da formação para EaD em função da necessidade de profissionais especializados, haja vista a racionalização do trabalho e a especialização das funções: “Você pode ter pedagogos, bons docentes, mas se eles não entendem EaD, quem é esse aluno do lado de lá, que necessidade ele tem, que é que essa distância, que adjetivo é esse. Essa reflexão faz muita diferença”. Conforme apresentado anteriormente, a intensificação do trabalho não está vinculada somente ao volume de trabalho, mas ao surgimento de funções especializadas que aumentam a intensificação e a responsabilização individual pelo trabalho realizado.

O IFRSUDESTE, por sua vez, não expôs em detalhes o que vem sendo desenvolvido no âmbito da formação, mas o gestor entrevistado destacou o bom desenvolvimento do trabalho nesse quesito, apesar da alta demanda em outras áreas. É importante destacar que em que pese a intensificação do trabalho em outros setores, a formação dada para quem trabalha é

reconhecida e fomentada, uma vez que a ausência de formação compromete a execução dos demais processos.

Ao realizar o movimento da aparência para essência, compreendemos que a formação possa estar associada a uma instrumentalidade técnica, isto é, à apreensão de conhecimentos específicos, por vezes relacionados às TICs para o desenvolvimento da EaD. Há, pois, uma dimensão pragmática existente. A essência também revela que a racionalização do trabalho da EaD gera um alto nível de especialização em que o sujeito trabalhador se forma para exercer determinada função na cadeia de produção dos cursos, principalmente aqueles determinados pelos programas E-Tec ou UAB. Tal fenômeno reforça as marcas da alienação no processo.

Outro elemento característico da dimensão do planejamento foi o referente à importância da **dimensão política** na gestão da EaD que deriva o processo de elaboração das normativas e o movimento de descentralização das ações relacionadas à modalidade dentro da instituição. O IFRCENTRO-OESTE, ao definir a gestão da EaD, destaca a relevância da dimensão política: “A gestão pra mim ela tem várias frentes: tem a dimensão política que você tem que ter uma perspectiva e onde você tá, pra onde você quer ir, precisa ter um norte, se não fica atirando pra todos os lados e não tem muito sentido”. O argumento da consequência é identificado a partir da premissa de que o gestor considera imprescindível a dimensão política para que a EaD tenha um norte a seguir, revelando pois uma forte concentração das atividades no âmbito do planejamento, voltadas a pensar no crescimento da EaD sem a dependência dos programas de fomento externo.

O IFRNORTE enfatizou a necessidade da elaboração de normativas para regularizar e legitimar as práticas da EaD na instituição. É importante observar o movimento de elaboração de normativas próprias, pois indica um processo de institucionalização, assunto a ser tratado no Capítulo VII desta tese. O IFRNORDESTE, por sua vez, destacou o movimento de descentralização das ações da EaD para outras instâncias da instituição, o que também faz parte do contexto da institucionalização. Isso se explica a partir do histórico dos fomentos externos, nos quais os trabalhadores da EaD recebem bolsas para realizarem o seu trabalho. Tal fato isola a equipe da EaD do restante da instituição, considerando que o trabalho executado na EaD tem uma forma de pagamento distinta dos demais.

O IFRNORDESTE também revelou a importância do gestor articular-se com instâncias externas à instituição: “Eu quero marcar presença nossa lá dentro, porque eles têm um lobby enorme, influência muito forte e a gente tem que estar lá: A gente que tá se fechando para participar.” A dimensão política fortemente evidenciada na fala do gestor, mostra a importância da EaD na instituição buscar representação nos espaços onde se discute

a EaD nacionalmente, como é o caso da Associação Universidade em Rede (UniRede) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Na citação destacada, o gestor fala da importância de uma instituição pública participar da ABED, uma vez que o campo de disputas existe e tal associação tem forte influência nas decisões nacionais a respeito da EaD, sendo pois, necessária a maior participação das instituições públicas nesse espaço.

Diante do exposto, consideramos que a dimensão do planejamento é composta por outras duas dimensões, a saber: **a pedagógica e a política**. No campo pedagógico, destacamos a formação para trabalhar na EaD, sendo um aspecto estratégico para construção e difusão da EaD que se almeja para cada Instituto Federal. A dimensão política também foi apontada como elemento importante no contexto da gestão, manifestada na criação de normativas e na atuação do gestor como representante dos interesses coletivos traçam um desenho de EaD mais autônoma e, portanto, menos vinculada aos programas de fomento externo.

A partir da perspectiva crítica da análise comparativa, podemos afirmar que todos os Institutos Federais pesquisados compartilham uma realidade na qual o planejamento é reconhecidamente necessário e estratégico para os rumos da EaD, principalmente no tocante à institucionalização e à busca por maior autonomia. Todavia, o tempo do planejamento é subtraído em função da alta demanda de ações concentradas na execução. Os Institutos representantes da região Norte e Nordeste enfatizaram as ações no âmbito político e da produção de normativas, que destacam o planejamento no nível macro. Os Institutos representantes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste discorreram sobre o planejamento a partir da formação, fator estratégico para o desenvolvimento do projeto de EaD.

5.3 Síntese do capítulo

Iniciamos a análise deste capítulo partindo do histórico da EaD no Brasil, marcado pela oferta de cursos provenientes de programas governamentais, nos quais as instituições de ensino aderem e tornam-se ofertantes. É importante iniciar por esse ponto pois em todos os Institutos Federais pesquisados constatou-se a presença desse tipo de oferta, que inaugura a existência da EaD nas instituições.

Desse modo, o formato de gestão foi condicionado de acordo com a organização de oferta estabelecida pela Rede e-Tec, considerando principalmente as funções estabelecidas para o trabalhador da EaD. A partir daí, observa-se a racionalização do trabalho,

fragmentando as atividades entre aquelas reservadas ao planejamento e aquelas destinadas à execução.

A preocupação exposta pela maioria dos gestores entrevistados diz respeito à alta concentração de atividades operacionais, isto é, aquelas próprias do decorrer da oferta do curso, como atendimento ao suporte técnico da plataforma virtual de aprendizagem, por exemplo. Outras tarefas de ordem operacional são aquelas ligadas à instrumentalização da oferta dos cursos da Rede e-Tec ou UAB, que exigem constante esforço da equipe.

A alta demanda na operacionalização subtrai o tempo que o gestor teria para planejar ações para EaD, fato que foi destacado entre os gestores que participaram da pesquisa. Com base na realidade concreta, elaboramos as primeiras análises pressupondo a existência do distanciamento entre planejamento e execução, o que evidencia processos de **alienação**. A abstração realizada para compreender a realidade concreta nos levou a refletir sobre o conceito de alienação elaborado por Marx (2004) e todo o seu desenvolvimento que, conforme apresentado por Vázquez (2011), sempre esteve presente na teoria marxista, mas o que antes era central deslocou tal centralidade para as discussões sobre propriedade privada e divisão social do trabalho.

Logo, nosso movimento de abstração também considerou a **divisão social do trabalho** e situamos dos trabalhadores da EaD dentro da denominação de **classe-que-vive-do-trabalho** (ANTUNES, 2009). É importante considerá-los nesse contexto para compreender a imaterialidade do trabalho produzido e contraditoriamente o seu estranhamento, pois a racionalização do trabalho na EaD criou múltiplas funções para execução de atividades docentes que antes eram realizadas por um trabalhador apenas. Quanto maior o nível da racionalização maior o distanciamento entre planejamento e execução.

O retorno à realidade concreta, a partir das entrevistas com os gestores, considerou primeiramente a racionalização do trabalho na EaD e para fins de análise, refletimos separadamente sobre os elementos que dão centralidade ao planejamento e elementos que dão centralidade à execução. Tal análise nos levou a concluir que a intensificação do trabalho permeia as dimensões do planejamento e da execução, sendo mais recorrente nas atividades operacionais. A intensificação do trabalho enquanto categoria da alienação gera o mal-estar, acentua o estranhamento e a perda de sentido do trabalho realizado.

A perda de autonomia também foi um ponto recorrente e ligado às estruturas da gestão que concentram suas atividades na operacionalização dos cursos da Rede E-Tec ou UAB. No entanto, é constatado o movimento da institucionalização, que pode dar autonomia para os Institutos pensarem numa EaD própria, adequada à realidade de cada instituição.

Por fim, percebemos que a gestão da EaD desenvolve seu trabalho dentro da dualidade entre planejamento e execução. Paradoxalmente, essa separação pode ter seus efeitos minimizados a partir da compreensão da tensão entre esses dois processos. Diferente do trabalhador fabril, no qual lhe é destinado apenas o fazer e lhe subtraem a capacidade de pensar, embora seja ele um intelectual, na EaD, o trabalhador exerce um trabalho intelectual na sua essência, pois sua função está, em último fim, ligada à formação de sujeitos. Ocorre que a racionalização provoca uma especialização que ao invés de unir fragmenta os processos.

A alienação presente na EaD é decorrência da alta especialização, fruto da divisão social do trabalho na modalidade de ensino a distância. Assim, afirmamos que o excesso de planejamento desloca a EaD ao nível ideal, desarticulando das suas determinações concretas. Do mesmo modo ocorre com o excesso de execução, que afasta a EaD de uma reflexão aprofundada das suas intencionalidades no processo de formação dos sujeitos.

CAPÍTULO VI – OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EAD NA PERSPECTIVA DA GESTÃO: ENTRE O CONSENTIMENTO E A NEGAÇÃO

Neste capítulo, analisaremos mais uma vertente do trabalho na EaD que se define como ponto estratégico para a gestão: o reconhecimento da modalidade nos Institutos Federais. A realidade pesquisada apontou que a gestão da EaD convive entre o consentimento e a negação, núcleos de significação que revelam as ideologias e manifestações da realidade concreta da EaD.

O capítulo que segue adota como aporte teórico o conceito marxista de ideologia para compreender as representações sobre a EaD e analisa a ação da gestão frente a resistência e ao reconhecimento da modalidade nos Institutos Federais pesquisados.

6.1 As representações sobre a EaD: determinações concretas e ideologias

“A EaD é um caminho sem volta”, disse o gestor do IFRNORTE no início da entrevista. Alguns meses depois a mesma expressão foi mencionada pelo gestor do IFRNORDESTE. É interessante analisar a força dessa expressão no contexto que será abordado neste capítulo, uma vez que as entrevistas e os questionários revelaram que, dentre o conjunto de ações desenvolvidas pela gestão da EaD, manifesta-se o esforço contínuo em combater o movimento de negação à modalidade, dentro e fora da instituição.

Considerando a ideia de caminho enquanto trajetória, sabemos que a EaD não iniciou recentemente. Seu percurso data de séculos passados e evoluiu a medida em que os meios de comunicação evoluíam, tendo um longo caminho trilhado até o atual estágio, baseado predominantemente nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Mas a ideia de “caminho sem volta” é parte de uma representação coletiva que associa a EaD às novas tecnologias e à necessidade de se conformar com o que está posto, de se adaptar à realidade. Tal expressão foi utilizada pelos dois gestores para sinalizar o mesmo objetivo: sensibilizar os que ainda guardam reservas em relação à EaD, mostrando que não é possível voltar nesse caminho e desconsiderar a presença da modalidade de ensino a distância, sendo portanto, necessária uma postura menos relutante e mais receptiva ao que a EaD pode oferecer ao processo educativo.

A partir dos discursos dos gestores, analisamos pré-indicadores em conjunto com os elementos da argumentação que suscitaram indicadores e, por fim, núcleos de significação

que nos auxiliam a compor a identidade da gestão da EaD, bem como os sentidos e significados atribuídos à EaD nos Institutos Federais. Assim, o núcleo de significação revelado neste capítulo aponta para dualidade da EaD no tocante à sua representação, existindo um movimento de negação e consentimento.

Analisamos que o trabalho dos gestores da EaD dos Institutos Federais pesquisados se depara com as representações sobre a EaD existentes fora da instituição, próprias da modalidade, mas que chegam ao espaço interno dos Institutos, onde muitas vezes são responsáveis por limitar a aplicação da EaD e dos seus potenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de analisar as estratégias dos gestores frente às representações, é importante abordar conceitualmente o processo de constituição das representações e apresentar a nossa opção teórica de abordar tal fenômeno a partir do conceito de ideologia elaborado por Marx. De acordo com Thompson (1995), “Os escritos de Marx ocupam uma posição central na história e no conceito de ideologia. Com Marx, o conceito adquiriu um novo status como instrumental crítico e como componente essencial de um novo sistema teórico.” (THOMPSON, 1995, p.49)

A respeito das representações, consideramos oportuno contextualizar brevemente o campo das representações sociais, pois a EaD é constituída de opiniões e ideias que afetam diretamente o modo de operacionalização da modalidade e o seu nível de aceitação. As representações sociais são categorias de pensamento que expressam determinada realidade. Nesse caso, a realidade da EaD se constitui a partir daquilo que se conceitua sobre ela, das suas elaborações ideais. Contudo, problematizamos com base no conceito marxista de ideologia (MARX; ENGELS, 2007), pois tais representações não condizem com o real, sendo uma inversão.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) criticam o pensamento dos jovens hegelianos – que opõem ideias às ideias, sem provocar mudanças na realidade concreta – propõem um percurso inverso, no qual a realidade determina a consciência e não a consciência que determina a realidade. A análise da divisão social do trabalho realizada pelos autores demonstra que as ideologias são produzidas por uma parcela da sociedade reservada ao trabalho intelectual, que dissemina tais ideias ao restante da sociedade como verdades únicas e inquestionáveis.

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe

dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p.48)

Marx e Engels (2007) afirmam que as representações sob a ótica do materialismo dialético podem ser ideológicas a partir do momento em que traduzem a realidade de forma invertida, isto é, não levando em consideração os antagonismos, as contradições e as lutas de classe inerentes ao modo de produção capitalista.

A ideologia se manifesta principalmente quando um conjunto de ideias consegue, por si só, explicar a realidade, sendo que na verdade é a própria realidade que ajuda a explicar a construção dessas ideias (CHAUÍ, 1995). Chauí (1995) afirma que a ideologia é uma ilusão necessária para a divisão de classes. Essa ilusão possui dois componentes: a abstração e a inversão. A abstração é o conhecimento superficial da realidade, sem investigar que determinantes a construíram. A inversão, por sua vez, “é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo” (CHAUÍ, 1995, p. 104).

No contexto da EaD, as representações sobre a modalidade costumam apresentar-se como resultado, definindo o que é, sem, contudo, analisar seus determinantes concretos. O discurso das novas tecnologias e dos avanços provenientes dessa evolução nos meios de comunicação produzem representações que colocam a EaD como a panaceia dos problemas educacionais em geral. É atribuída à EaD uma expectativa alta, constituindo representações que esperam da modalidade elementos inovadores para o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez implantada e a depender do projeto educacional que está em discussão, a EaD pode se tornar mais uma iniciativa fracassada, passando da alta expectativa para o alto descrédito.

Observamos na realidade que a gestão da EaD desempenha, dentre várias atividades, a ação de apresentar a modalidade ao próprio Instituto Federal que oferta os cursos a distância, com vistas a superar as representações que colocam a modalidade numa posição inferior ou na condição de qualidade questionável. Isso porque antes da EaD chegar à instituição, já carrega consigo um conjunto de representações, em sua maioria negativas, e ao ser implantada na instituição depara-se com mais representações que indicam resistência, negação.

Ancorados no conceito de ideologia, podemos afirmar que as representações sobre a EaD são produzidas num contexto de classe e disseminadas a fim de se constituírem uma verdade. As políticas educacionais de expansão do acesso à educação e fomento das tecnologias educacionais vêem a EaD como importante modalidade capaz de potencializar a oferta e o alcance das políticas. Uma vez implantadas, as políticas educacionais que se valem da EaD são operacionalizadas por sujeitos inseridos em determinada classe que reproduzirão

as ideologias provenientes das políticas ou até mesmo produzirão outras novas, a depender dos interesses e dos campos de disputas engendrados.

Para análise da negação e do consentimento, elementos presentes na EaD, reunimos uma seleção de autores (PESCE, 2007; HERMES, 2008; CORRÊA & SANTOS, 2009) que abordam essa temática sob diferentes perspectivas de acordo com a análise realizada. Essas diferentes perspectivas compõem as representações sobre a EaD e seus efeitos na operacionalização da modalidade. A partir da leitura e análise, classificamos as literaturas em quatro abordagens: aquelas que reconhecem o avanço das NTICs e apresentam seus efeitos para educação; aquelas que enfatizam a dimensão da formação para o novo paradigma da sociedade, sendo evidenciados elementos de formação na perspectiva do capital humano, aquelas que reúnem argumentos contra a EaD e, por fim, aquelas que destacam as potencialidades da modalidade.

É comum que todos iniciem seus argumentos partindo do reconhecimento da influência das TICs nos modos de ser e fazer da sociedade atual. A partir desse ponto comum, observa-se o movimento de adaptação ou reflexão sobre esse fenômeno, conforme apresentado no Capítulo III. Para a análise do reconhecimento da EaD, o argumento do avanço tecnológico na sociedade em geral fortalece a ideia de que os cursos a distância configuram alternativas viáveis e necessárias para a educação do novo século.

No entanto, Hermes (2008) pondera que o reconhecimento do avanço das tecnologias chega ao contexto da EaD provocando reações extremas, que vão do otimismo ao questionamento radical. A autora acrescenta que independente das reações, elas sempre representarão posições ideológicas que não são neutras, isto é, que expressam interesses político-ideológicos.

Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino e produzido efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas fatores políticos, sociais, culturais, de grupos e individuais, que se apresentam como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta num percurso de inclusão bastante heterogêneo. (HERMES, 2008, p.259)

Concordamos com a autora, pois as opiniões emitidas sobre a EaD partem de uma realidade definida, imbuída de determinações que não são neutras e manifestam diferentes interesses. Nesse sentido, o processo de resistência e reconhecimento da EaD convive com elementos de ordem política, social, histórica, cultural e subjetiva, que desenham e moldam as ideias sobre a modalidade.

Ainda sobre os efeitos dos avanços tecnológicos e o ideário que se constrói a partir desse fenômeno para EaD, Pesce (2007) chama atenção para a participação dos organismos internacionais na constituição de políticas educacionais que fomentam o uso da educação a distância. A autora questiona a subserviência dos programas da EaD às orientações dadas por esses organismos e o papel do Estado na oferta dos cursos a distância para a concretização das reformas educacionais, considerando a ideia de redução de custos e a capacidade de maior abrangência das políticas. Julgamos oportuno associar o posicionamento da referida autora à discussão sobre o reconhecimento do avanço tecnológico na sociedade e a maneira como esse discurso alcança o setor educacional.

Nesse cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, contribuindo com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. (PESCE, 2007, p.188)

O segundo conjunto de leituras nos mostrou que as representações sobre a EaD estão associadas à potencialidade que a modalidade tem no processo de formação dos sujeitos. De forma específica, a concepção de formação pode estar vinculada à ideia de preparação do capital humano para o mundo do trabalho.

E a utilização das NTICs contribuir para ampliar a oferta de programas educacionais que atendam às amplas e diversificadas necessidades de formação e de qualificação profissional, tanto nos grandes centros urbanos como também, e principalmente, no interior, onde se encontram as maiores carências. (HERMES, 2008, p.261)

No contexto da formação e sua importância na constituição dos sujeitos, a EaD sofre duras críticas quanto à qualidade da oferta dos cursos, seja no âmbito da educação superior quanto da educação profissional. É sabido que uma parte considerável dos estudos sobre a EaD aborda questões relacionadas à educação superior, sendo a educação profissional a distância pouco analisada, apesar do histórico da EaD brasileira iniciar-se como a formação técnica.

Contudo, a centralidade dos estudos na educação superior pode ser justificada a partir do fenômeno da interiorização do acesso e das políticas de formação de professores. Esse contexto permitiu análises e avaliações sobre a formação desses sujeitos na modalidade a distância, colocando uma lupa sobre os processos de operacionalização desses cursos.

A ausência de contato físico nos processos de ensinar e de aprender que utilizam da EAD é apontada por vários críticos como um problema. Argumentam que a presença do professor e do aluno em sala de aula é uma condição necessária para que o processo ensino-aprendizagem se realize com efetividade. Acrescentam que o professor teria seu papel diminuído no processo, levando a sua desvalorização e à desumanização da Educação, visto que a máquina o substituiria em muitas de suas funções. (HERMES, 2008, p.261)

A autora expõe os principais argumentos dos críticos da EaD, que questionam a distância geográfica entre professor e estudante e a possível desvalorização do papel docente, uma vez que os processos tecnológicos aparentemente assumem funções que originalmente seriam de responsabilidade do professor. A autora, no entanto, adverte que tais argumentos são eivados de preconceito e não analisam profundamente os aspectos fundantes da EaD. Apoiamos as ponderações da autora e acrescentamos que o senso comum permeia as análises sobre a qualidade da EaD, sendo necessárias maiores investigações sobre cada realidade.

Pesce (2007) afirma que as TICs trazem uma ambiguidade que transita entre o campo das potencialidades educacionais emancipadoras e o campo da reprodução da realidade dominadora vigente. Nas palavras da autora:

No flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre educadores, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do status quo, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TIC na perspectiva alienante outorga aos educadores um perfil não emancipado. (PESCE, 2007, p.203)

Admitimos a ambiguidade das tecnologias, identificada por Pesce (2007) e complementamos que, no contexto da presente investigação, o formato de gestão corresponde a um projeto de educação e dentro desse projeto de educação é necessário analisar o que se espera das novas tecnologias e de forma específica da EaD. Consideramos que a educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais caminha por trajetos contraditórios, uma vez que recebe influências das demandas do mercado ao mesmo tempo que se debruça num projeto de formação emancipadora, no qual o trabalho é visto como um princípio educativo. Em sua constituição a política dos Institutos reconhece essa ambiguidade e assume o compromisso de uma formação crítica atenta às contradições da sociedade de classes:

A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes

concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2010, p.19)

É oportuno, portanto, analisar em que medida a gestão da EaD contempla suas ações em consonância com o projeto de formação profissional dos Institutos, com vistas a refletir sobre a função das tecnologias educacionais na realidade concreta dessas instituições. No capítulo voltado à institucionalização, voltaremos a esse debate.

Ainda sobre as representações negativas, que expressam negação à adesão de cursos a distância, destacamos o argumento de Corrêa e Santos (2009), que reconhece o preconceito existente em relação à EaD e justifica em função do histórico da própria modalidade, marcado por iniciativas malsucedidas. Diferente das críticas baseadas no senso comum, do pouco ou inexistente contato com a modalidade a distância, a justificativa fundada no histórico da EaD traz a dimensão da experiência da realidade concreta para as representações, ponto que potencializa a resistência, pois uma vez colocada em prática e não logrado êxito, a tendência é não investir uma segunda tentativa na aplicação dos recursos tecnológicos e da EaD de forma geral.

Para as representações negativas sobre a EaD tem-se os argumentos favoráveis à modalidade, que buscam desmistificar concepções que fomentam a resistência. Destacamos nesse campo as colocações de Hermes (2008), que defende a EaD a partir da capacidade de potencializar práticas interativas, dialógicas e multidisciplinares.

A EAD pode permitir, ainda, o trabalho coletivo e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de práticas educativas compartilhadas por diferentes atores, o estímulo do espírito de colaboração e da criatividade, além de favorecer condições de construção de conhecimento, com base na investigação e na solução de problemas. Certamente, a EAD não é a redentora dos graves problemas educacionais existentes em nosso país, mas poderá contribuir significativamente para as mudanças necessárias. (HERMES, 2008, p.261)

É evidente o potencial da EaD na promoção de práticas pedagógicas coletivas e colaborativas. Contudo, essa condição não se dá de forma imediata e anterior a qualquer iniciativa aparentemente inovadora, faz-se necessário compreender os limites da própria modalidade, ao admitir que ela por si só não será a panaceia dos problemas educacionais, conforme ponderou Hermes (2008). Desse modo, pensando na gestão da EaD, a organização da oferta de cursos a distância passa pelo reconhecimento do potencial e dos limites, realizando uma mediação entre o que se deve fazer e o que se pode fazer, dentro das realidades distintas e multideterminadas.

Em face da literatura adotada para subsidiar a análise da realidade pesquisada, entendemos que a EaD é constituída de marcas ideológicas e concretas. As representações sobre a EaD se constroem fora da instituição, antes mesmo de os cursos serem implantados e operacionalizados. Uma vez que a EaD já faz parte da realidade da instituição, as representações continuam a se formar, dessa vez com base nas experiências reais, formadoras das concepções sobre a modalidade. A gestão da EaD elabora suas estratégias de atuação sob a resistência em relação à modalidade, buscando o seu reconhecimento. É o que veremos na seção a seguir.

6.2 O trabalho da gestão da EaD frente ao processo de aceitação da modalidade nos Institutos Federais

Questionados sobre o que caracterizaria a gestão da EaD, os gestores apontaram elementos que mostram um trabalho de defesa da modalidade dentro dos respectivos Institutos Federais, considerando a existência de representações que indicam negação em relação à modalidade a distância. Todos os gestores entrevistados desempenham um trabalho estratégico de apresentação da EaD, o que nos permitiu considerar como uma das marcas do trabalho da gestão a constituição dos sentidos e significados da EaD a partir da dualidade entre a negação e consentimento.

A realidade concreta mostra que existe uma oposição interna, isto é, proveniente do próprio Instituto Federal, por parte daqueles que não atuam diretamente na EaD, mas que ocupam posições estratégicas na instituição como um todo. Na pesquisa, os sujeitos que compõem as equipes da gestão da EaD foram questionados quanto à avaliação que eles fazem do reconhecimento da EaD dentro do Instituto Federal. Apresentaremos a seguir os resultados de cada região.

Os sujeitos representantes da região Norte avaliam positivamente a aceitação da EaD. A partir das falas desses sujeitos, constatamos que o reconhecimento da EaD ocorre por meio do alcance dos cursos nos estados da região. “É uma modalidade de Educação, que vem crescendo, ganhando espaço e que contribui para o desenvolvimento Regional, e que tem muita procura por esta modalidade de ensino. Porém precisa ser ampliada e discutida”, afirma um dos participantes da pesquisa. Evidenciamos, pois, os efeitos da expansão e interiorização da EaD, objetivo das políticas educacionais que fomentam a formação online. Em uma região de grande extensão territorial como a região norte, é salutar a aceitação da EaD a partir do alcance que a modalidade possui.

Os representantes da região Sul também destacam a abrangência da oferta de cursos a distância nos estados da região como um fator de reconhecimento, além de mencionarem o processo de institucionalização da EaD como estratégia para potencializar a presença integrada da modalidade nos Institutos:

“Com a institucionalização, a EaD está se aproximando mais dos docentes e dos setores. Quando a EaD existia somente vinculada a programas governamentais, havia um certo distanciamento, como se a EaD não fosse de responsabilidade da instituição”. Podemos analisar a partir dessa fala que a institucionalização é uma ação defendida no argumento como algo positivo em função dos efeitos produzidos, isto é, a partir da institucionalização, foi visível a integração da EaD à instituição, alcançando assim o reconhecimento da modalidade.

Destaca-se também a compreensão de que a EaD não deve ser assumida como forma de redução de custos: “Há alguns que reconhecem, mas não compreendem que não pode ser solução para problemas de dinheiro, e sim outra forma de educação que também demanda custos, e há alguns que são contra, seja por preconceitos ou por medo de que os docentes sejam substituídos”.

No caminho dos estudos de Marx e Engels (2007), Chauí (1995) e Antunes (2009), percebemos as ideologias construídas para EaD que consideram a modalidade como sendo capaz de reduzir os custos da oferta, além da representação ideológica que defende a substituição do sujeito docente pelas tecnologias. Tal ideologia é produzida pela classe dominante que precisa propagar a ideia de formação para o emprego, além produzir ideologias que dão às tecnologias um alto nível de autonomia capaz de substituir o trabalho humano pela maquinaria. O fenômeno do avanço tecnológico provoca reações de deslumbramento a ponto de disseminar a ideia de que todos os processos de ensino serão automatizados, afetando assim o lugar docente.

Em suma, a região Sul apresentou resultados que revelam tanto o consentimento quanto a negação. No campo do consentimento, os argumentos estão relacionados à materialidade da EaD, isto é, à abrangência da oferta, à utilização de recursos e ao processo de institucionalização. Por outro lado, os sujeitos que avaliam o reconhecimento da EaD como ínfimo ou quase nulo cogitam a hipótese de desconhecimento por parte daqueles que não estão envolvidos diretamente com a EaD, conduzidos em sua maioria pelo preconceito ou conhecimento superficial sobre a modalidade.

A região Sudeste destacou a existência da aceitação da EaD também pelo alcance da modalidade nos estados, principalmente dos cursos oriundos dos programas de fomento externo: “Pelo fato de ter iniciado suas atividades em 2006, já chegamos a um nível de

reconhecimento de boa parte da comunidade escolar”. Assim, o reconhecimento positivo da modalidade está associado ao tempo de implantação da EaD e ao processo de expansão e interiorização da modalidade, conforme preconizam as políticas da Universidade Aberta do Brasil e da Rede E-Tec.

A região Centro-Oeste apresentou elementos que indicam o consentimento e a negação. O consentimento aparece na fala dos sujeitos que compõem as equipes da gestão como algo que ainda está abaixo do esperado, dependente do convencimento, do mérito e do processo de institucionalização. Esse reconhecimento também está associado ao argumento da autoridade, isto é, quando as ações da EaD são legitimadas pelos altos gestores do Instituto, em forma de aprovação e reconhecimento: “O gestor máximo da Instituição oferta o melhor suporte para o desenvolvimento da EaD”.

A negação dentro do IFRCENTRO-OESTE aparece nas falas em que a pouca integração da EaD com o restante da instituição se justifica pelo histórico de oferta baseada nos programas com fomento externo, apesar do processo de institucionalização ter iniciado: “Atualmente, a EaD está muito vinculada a projetos com fomento, o que acaba gerando um certo preconceito e diferenciação no tratamento de processos em setores e servidores que não são beneficiados com recebimento de bolsas”. A fala demonstra o argumento da causalidade, que de acordo com Fiorin (2018), é um encadeamento de fatos, em que um acontecimento antecedente produz algum efeito.

Nesse caso, a forma de pagamento por bolsas potencializa a separação da EaD do restante da instituição, conforme foi explicado em capítulos anteriores dessa tese. A gestão da EaD se vê em um duplo desafio: gerir e operacionalizar os cursos dos programas de fomento externo, o que envolve administrar e organizar as ações dos sujeitos que trabalham para os cursos acontecerem. Ao mesmo tempo, a gestão da EaD tem a tarefa de estimular a integração da EaD com o Instituto, ação que perpassa pelas questões da institucionalização, processo no qual não haverá um pagamento separado para desempenhar as ações da EaD. O desafio da gestão está em conviver com essas duas realidades e promover a transição de uma realidade para outra.

Por fim, a região Nordeste afirma a aceitação da EaD e a existência de um processo que demanda tempo para posicionar a modalidade nas discussões e deliberações da instituição. Não foram observadas respostas que evidenciam negação à modalidade.

Na tentativa de superar essa resistência à EaD no interior dos Institutos, a gestão da EaD busca estratégias para convencer acerca da importância da EaD e garantir assim o

reconhecimento da modalidade. Seleccionamos os pré-indicadores extraídos das entrevistas com os gestores:

Quadro 7 – Estratégias de convencimento

IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
<p>Não é querer fazer nenhuma comparação com gestões e tudo mais, mas depois que eu entrei eu comecei sim a tentar fazer com que a EaD tivesse seu valor aqui dentro.</p> <p>Eu não aguento mais ouvir as pessoas falarem que a EaD não é de qualidade, que a EaD se faz de qualquer jeito, EaD é fingir que tá tendo aula. Então a gente tenta trabalhar nesse sentido, é diferente, por vezes um pouco mais devagar mas a gente tá tentando fortalecer a base pra chegar a cursos maiores.</p>	<p>E a gente sabe que isso é uma questão cultural e que com o tempo isso vai quebrando com trabalho, mostrando serviço e avançando nesse sentido</p>	<p>Óbvio que nem tudo são flores. A gente quer servidores e tô chorando até hoje. Querendo ou não a gente vai com calma, mostrando resultado, comendo pelas beiradas, acho que tem que ter esse cuidado para não bater de frente, cobrando, cobrando e gerar uma resistência que não agrega.</p>	<p>Então nós temos as nossas capacitações, nos temos os professores com experiência, mas ainda falta essa coragem de alguns campi de: “vou ofertar esse curso a distância.”, por conta própria.</p>	<p>Hoje dentro do IF nós temos um reconhecimento com muito respeito e competência pelo o que a gente faz, que a gente produz.</p>

Fonte: própria autora

A partir das falas dos gestores, observamos que aceitação da EaD pode ser definido em duas etapas a saber: o aumento da produtividade e o convencimento entre os pares. O aumento da produtividade é o que dá visibilidade à EaD diante das outras instâncias dentro do Instituto Federal, porque para a maioria dos gestores entrevistados, a EaD precisa ser vista desenvolver uma série de atividades que coloque a referida modalidade em exposição dentro do Instituto Federal. A partir dessa visibilidade, garantida por meio do aumento da produtividade, os gestores acreditam que o processo de convencimento ganha argumentos sólidos para conquistar a adesão da EaD na instituição.

Tanto o aumento da produtividade quanto o processo de convencimento estão envolvidos pelo argumento da autoridade, que, segundo Fiorin (2018), é a aceitação de um ponto de vista com base na autoridade de quem anuncia. Aumentar a produtividade da EaD

para que a modalidade se torne visível é uma estratégia para alcançar a aprovação das atividades desenvolvidas no âmbito da EaD pelos altos gestores dos Institutos Federais (pró-reitorias e reitoria). Logo, uma vez que a reitoria, instância de autoridade maior da instituição, apoia e incentiva a EaD, os gestores da modalidade sentem-se respaldados e legitimados, fator que potencializa o reconhecimento da modalidade dentro da instituição.

Quadro 8 – A influência da alta gestão

IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
Muitas vezes aconteceu de campus que os técnicos e docentes querem a EaD e o gestor falou que não. Cada cenário é um cenário.	Só uma gestão sensível a essas questões é capaz de atingir as dimensões que estamos hoje. E isso é graças a toda uma equipe maestrada pelo nosso reitor. Tem que destacar a atuação dele que sempre esteve de perto acompanhando essas questões.	E nessa reunião com os pró-reitores eu fiquei muito feliz, pra mim foi uma vitória. Estamos na fase de discussão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e eu tô participando da comissão do PDI e estou na comissão do Regulamento do Ensino Técnico, o RET.	então é...Você vê a estrutura e “ah, tem um estrutura, tal...” mas a quantidade de demandas que a gente tem, inclusive da reitoria, por estar abaixo da reitoria, então não sei...	Aos poucos ele percebeu e se deu conta da importância da EaD para o Instituto e entendeu nosso modelo como referência. Quando ele percebeu isso, aí “opa!Tô no caminho errado!”. Aí resolver o problema da EaD é buscar um caminho pra consolidar, institucionalizar, se não é esse modelo é procurar outro espaço para dar autonomia de fato.

Fonte: própria autora

Consideramos que o aumento da produtividade é uma estratégia central identificada entre os gestores dos Institutos Federais pesquisados. Essa produtividade pode ser manifestada de diferentes formas. Assim, classificamos a produtividade na EaD com vistas ao reconhecimento da modalidade no âmbito do próprio Instituto em quatro frentes: a formação para atuar na EaD; a oferta de cursos próprios, isto é, sem fomento externo; o aumento das matrículas e, por fim, a participação do gestor da EaD em instâncias institucionais deliberativas.

A formação para atuar na EaD é parte do planejamento estratégico da gestão, pois apresenta os fundamentos gerais da modalidade e assim consegue fazer um exercício de mobilização para o convencimento e posterior reconhecimento da EaD. Defendemos a formação para atuação na EaD por tratar-se de uma modalidade com demandas específicas não apenas pela utilização das NTICs, mas pela organização didático-pedagógica necessária para promover o aprendizado colaborativo e em rede.

A formação para EaD deve ultrapassar os limites da apreensão de técnicas para lidar com as inovações tecnológicas que repercutem no processo de ensino e aprendizagem. A formação de quem vai atuar na EaD, em especial dos docentes, envolve um movimento de transformação teórico-prático, que, conforme preconiza Vázquez (2011) pressupõe uma práxis contínua, na qual o educando e educador são transformados, isto é, fazem parte dos efeitos do processo educativo, pois é inviável pensar que somente o estudante se transforma. O professor também precisa ser alvo das mudanças para que sua ação sob o estudante seja concretizada.

Dos gestores entrevistados, destacamos a atuação do IFRSUL, como aquele que tem o foco na formação como estratégia de reconhecimento da EaD: “Então todo esse trabalho de conscientização do professor e dos outros gestores a gente faz. Talvez seja um trabalho um pouquinho mais rigoroso mas também de construção do próprio marco da EaD”. A formação assume a função de instrumentalização, isto é, de orientação prática sobre as ferramentas do AVA, mas também tem a função de mostrar a EaD como uma alternativa pedagógica viável para o projeto de educação profissional dos Institutos Federais.

O IFRSUDESTE desenvolve um trabalho voltado para a formação, tendo também uma função estratégica para a aceitação da EaD. O gestor acredita que o reconhecimento da EaD existe no seu Instituto em relação aos cursos oriundos dos programas. Quanto aos cursos próprios, o reconhecimento ainda é incipiente. Nas palavras do gestor: “as pessoas ainda não se sentem maduras o suficiente. Então nós temos as nossas capacitações, nós temos os professores com experiência, mas ainda falta essa coragem de alguns campi de: ‘vou ofertar esse curso a distância, por conta própria’.”

O IFRSUDESTE desenvolve um trabalho voltado para formação que também tem uma função estratégica para a aceitação da EaD. O gestor acredita que o reconhecimento da EaD existe no seu Instituto no âmbito dos cursos dos programas. Quanto aos cursos próprios, o reconhecimento ainda é incipiente.

Essa falta de segurança apontada pelo gestor nos permite inferir que a formação não é suficiente apenas com a instrumentalização. Existe um projeto de educação a ser discutido, implementado e posteriormente avaliado, sendo a formação uma estratégia de compartilhamento das intencionalidades da instituição para EaD. A falta de segurança do professor para implementar a EaD também levanta a seguinte problematização: o nível de individualidade nos processos formativos atribui ao docente uma responsabilidade que não parece ser compartilhada com a equipe na qual ela faz parte. Apesar do reconhecido processo de formação para atuar na EaD, a integração ainda é incipiente, o que influencia na manifestação de negação à modalidade.

Outro elemento que indica o aumento da produtividade na EaD é o fomento à oferta de cursos próprios e o aumento de matrículas na modalidade. Todos os gestores apresentaram o interesse nas ofertas próprias, ou seja, institucionalizadas, que garantem maior visibilidade à EaD dentro da instituição. A partir da realidade observada na pesquisa, constatamos que a oferta de cursos próprios insere-se no conjunto de ações necessárias à institucionalização, sendo uma das etapas do processo. No próximo capítulo esse assunto será objeto de análise.

A articulação política do gestor também se configura como um elemento que indica o nível de produtividade da EaD e o nível de integração com o Instituto. A participação política institucional envolve a previsão de espaço para a EaD apresentar o seu trabalho desenvolvido às principais instâncias colegiadas e deliberativas. O IFRNORDESTE destaca-se nesse quesito, mostrando que o papel do gestor é de promover essa articulação com a alta gestão do Instituto:

Então ele entendeu e teve no primeiro momento esse estranhamento, mas depois de convencer, pegando ele pelo braço, levando nas reuniões, quando ele começou a participar das primeiras reuniões do CONIF e começavam a se referir sobre a EaD ele sentiu o peso da responsabilidade da nossa EaD. (Gestor IFRNORDESTE)

Nesse contexto, o Instituto passara por mudanças na reitoria, sendo eleito um novo reitor. No entanto, a direção da EaD não havia sido alterada. Coube, pois, ao diretor apresentar ao novo reitor o histórico da EaD e tudo que a modalidade havia produzido, o que indica conseqüentemente o seu reconhecimento no Instituto.

A realidade concreta nos leva a abstrações que problematizam a dualidade entre a negação e o consentimento da EaD. Iniciando pela negação, observamos a presença de construções ideológicas que mascaram o real, nas quais são construídas ideias sobre a EaD de forma superficial, que vão desde a crença de que a modalidade a distância resolverá boa parte dos problemas educacionais até o conjunto de ideias que defendem o seu total descrédito.

A construção das representações sobre a EaD é caracterizada por uma ambigüidade, composta das ideologias e das próprias determinações do real. Afirmamos com isso que muitas concepções sobre a EaD não retratam a verdadeira realidade, sendo pois, ideológicas, por outro lado, nem todas as representações são dessa natureza, isto é, algumas são construídas partindo da realidade em direção à consciência.

Considerando a divisão de classes e a capacidade da classe dominante em produzir ideologias que se reproduzem como verdades absolutas entre a sociedade no geral, a EaD está inserida num contexto da dualidade entre educação e trabalho, sendo uma modalidade que

pode potencializar a cisão entre formação manual e formação intelectual, a partir do momento em que a oferta de cursos se torna massificada e altamente pragmatista.

A ideologia da classe dominante difunde a ideia de formação para o mundo do trabalho, atribuindo a responsabilidade da formação para o sujeito, trabalhador que vende sua força de trabalho e vive uma relação de necessidade em vez de liberdade. Essa necessidade o impulsiona a usar o pouco tempo livre que lhe sobra para se formar, adquirir novos conhecimentos que servem como credenciais para continuar competitivo no mundo do trabalho. A EaD pode ser empregada nesse contexto para potencializar esse efeito de dependência por formação enquanto aparente garantia de empregabilidade.

As ideologias que revelam o movimento de negação aos cursos a distância podem ser evidenciadas a partir da concepção de qualidade da oferta desses cursos, que é colocada à prova. A própria classe que difunde a EaD também pode contribuir para rejeição da modalidade pelo senso comum. Entretanto, tal rejeição não reside somente no campo ideológico, ela manifesta-se na realidade concreta, determinando a EaD. A alta quantidade de cursos a distância massificados provocou uma oferta bem diversificada, abrindo espaço para cursos sem compromisso com a qualidade, o que contribuiu para a construção de representações negativas sobre a EaD. Assim, os fracassos acumulados ao longo do histórico da modalidade são determinações do real, nos quais faz-se necessária a autocrítica, no sentido de transformar a realidade e ressignificar a EaD, principalmente para desvelar ideologias que distorcem a importância da modalidade.

No campo do consentimento, consideramos que o aumento da produtividade na EaD para conquistar sua devida aceitação oculta o fenômeno da intensificação do trabalho, que em alguns momentos é explicitamente citada, mas ao mesmo tempo não se verifica um movimento de mudança da realidade nesse sentido, e sim de conformismo, fazendo da intensificação uma característica inerente à EaD como um todo.

Quadro 9 – Intensificação do trabalho na EaD

IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE
<p>A EaD depende muito do suor de cada um porque ainda não tá legitimada. É sair do discurso presencial e EaD a gente tem que fazer essa marcação de território, mas vai chegar o momento que não vai ser tão interessante porque só reforça o preconceito.</p> <p>Atribuo o status de direção um reconhecimento maior da EaD dentro da instituição e ao mesmo tempo cria esse status cria responsabilidade e pressão. Agora vocês são diretoria, tem que dar um retorno à altura.</p>	<p>Desafios... pensando só em EaD? Então, o desafio e dar conta de todas essas demandas.</p> <p>Espero não ter desanimado, mas tô tentando passar a realidade, porque olha o prédio assim e ainda é pouco pro que a gente faz, porque o difícil de você ser um Centro de Referência é a cobrança como um campus, a falta de recursos de um campus (FG, CD, dinheiro) e a cobrança de um campus. E do outro lado tem todo esse apoio institucional que você deveria fazer. É muito complicado. A conta não fecha.</p>

Vale destacar que a intensificação do trabalho na EaD é um ponto recorrente nas análises realizadas nesta tese, aparecendo em diferentes momentos, mas sinalizando um caráter de naturalidade e pouca reflexão entre aqueles que sofrem os seus efeitos. É ideológico dizer que o trabalho da EaD é intensificado e que devemos nos contentar com tal realidade. O sentido da concordância dada à intensificação é latente e ao mesmo tempo manifesta, de modo que tal ambiguidade não permite uma mudança radical nessa realidade. No âmbito da gestão, a solução encontrada foi minimizar os efeitos da intensificação, promovendo pequenos benefícios e vantagens no processo de trabalho, para controlar ou até mesmo neutralizar as manifestações contrárias sobre o trabalho na EaD.

Quadro 10 – Minimização dos efeitos da intensificação

IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE
A outra frente importante que eu considero é a gerência de equipe. Tem que cuidar da equipe. E não se cuida da equipe com cobrança, punição, se cuida com cuidado, sensibilidade. Então eles me veem desesperada trabalhando tendo que responder alguma coisa, eles se mobilizam, a minha energia contagia eles, né? E ao mesmo tempo quando eles estão desesperados, eu chego e “tá, você precisa de quê?”	Dá muito mais trabalho, é mais prazeroso, essa coisa de você... aquela angústia do trabalho do professor, da solidão docente. Essa angústia você consegue tirar um pouco, você planeja junto, é gostoso, é prazeroso, mas dá muito trabalho.

Fonte: própria autora

As situações apresentadas no IFRCENTRO-OESTE e no IFRSUDESTE mostram o papel do gestor frente a alta demanda de trabalho, isto é, à intensificação e as estratégias adotadas para minimizar os efeitos da alta carga de trabalho. Os argumentos apresentados pelo gestor do IFRCENTRO-OESTE lançam mão dos recursos aos valores (FIORIN, 2018), que está relacionado ao uso do bom senso para justificar determinada ação. Aqui compreendemos que o cuidado enfatizado pela gestão do referido instituto é algo que faz parte da ação geral de uma gestão, mas o apelo à dimensão do cuidado se mostra como uma tentativa de convívio com a rotina intensificada de trabalho na EaD.

No caso do IFRSUDESTE, há o reconhecimento explícito da intensificação e precarização do trabalho docente na EaD, contudo o argumento para minimizar os efeitos desse fenômeno é creditar no trabalho coletivo a possibilidade de ver a atuação na EaD como algo prazeroso e que traz satisfação para quem executa.

6.3 Síntese do capítulo

A realidade nos revelou que faz parte das atribuições da gestão da EaD demonstrar aos Institutos nas quais a modalidade está inserida a sua importância no projeto de formação. Isso porque não é consenso que a EaD tenha o seu acesso consentido dentro da instituição, evidenciando assim, movimentos de negação que obstruem o desenvolvimento da oferta de cursos a distância, isolando a EaD do restante da instituição, como se fosse algo a parte e desarticulado do todo.

Essa primeira constatação foi evidenciada tanto na fala dos gestores da EaD quanto entre aqueles que trabalham na gestão, revelando que o reconhecimento da EaD nos Institutos ainda é um processo, que passa pela sensibilização e pelo convencimento. Todos os gestores entrevistados apresentaram estratégias que fomentam o consentimento da EaD nos seus respectivos Institutos e apontam para o aumento da produtividade como forma de dar maior visibilidade às ações desenvolvidas no âmbito da EaD.

O aumento da produtividade, seja pelo fomento à formação, oferta de cursos próprios ou pelo aumento das matrículas revela a presença da intensificação do trabalho na EaD de forma quase naturalizada. O gestor do IFRCENTRO-OESTE reconhece explicitamente a precarização do trabalho, o que entendemos ser intensificação, devido à alta demanda de trabalho e à necessidade de colocar a EaD no rol das deliberações institucionais. A precarização também é uma marca na EaD, mas o aumento da produtividade no âmbito da gestão indica maior presença de trabalho intensificado.

De modo geral, analisamos o fenômeno da intensificação como consequência de um projeto de educação a distância que amplia a oferta sem ampliar sua força de trabalho responsável por gerir essa demanda. A EaD faz muito com pouco, eleva os números da instituição, no entanto, convive com relutâncias produzidas por ideologias e ao mesmo tempo pelas determinações da realidade concreta, que evidencia as fragilidades da modalidade quando empregada de forma essencialmente pragmatista e massificada.

Analisamos, pois, que as representações sobre a EaD perpassam o movimento entre o consentimento e a negação, sendo construídas sob uma ambiguidade: existe a coexistência de elementos ideológicos sobre a EaD e elementos oriundos das determinações do real sobre a EaD. A classe dominante elabora constructos ideológicos ancorados no discurso da inovação e da aparente necessidade de constante adaptação do sujeito às transformações tecnológicas e situam a formação como condição para a empregabilidade. Nesse contexto, a EaD é ofertada

para a classe trabalhadora por meio de cursos massificados que transmitem ao trabalhador a formação que aparentemente o inserirá no mundo do trabalho.

Uma vez que o trabalhador participa desses cursos – em sua maioria de qualidade questionável, produzidos num contexto de precarização e intensificação – a ideologia da classe dominante, baseada na formação de capital humano, abre espaço para as determinações da realidade concreta, sem, contudo, desaparecer do ideário da classe trabalhadora. Há uma convivência entre o discurso da formação para empregabilidade e a constatação real de que boa parte dos cursos possuem uma qualidade duvidosa, sendo pouco reconhecidos tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional. É como se a alta expectativa produzida pelas ideologias alcançasse o seu declínio quando a realidade concreta revela o descompasso entre o que se projeta e o que se realiza de fato.

Entretanto, o discurso que coloca a qualidade da EaD à prova nem sempre situa a modalidade no contexto maior da relação entre educação e trabalho, investigando quais projetos educacionais estão em disputa e a quem a EaD serve. O discurso da qualidade e do projeto de EaD constituem pontos essenciais dentro da totalidade, mas que não serão contemplados de forma exaustiva nesta tese. Para nossa análise, importou saber como essas representações e determinações do real se manifestam no trabalho da gestão da EaD, uma vez que foi revelado o trabalho de convencimento sobre a importância da modalidade para os Institutos Federais.

Cabe destacar que muitas representações negativas sobre a EaD são criadas a partir do senso comum e do contato superficial com as reais determinações da modalidade. Além disso, nem todos os problemas identificados na EaD são próprios da EaD, isto é, são questões que afetam a educação como um todo. Conforme afirma Hermes (2008):

As críticas que se produzem e a preocupações que se manifestam em relação à EAD são extremamente pertinentes, mas não se aplicam unicamente a ela. São preocupações que afetam à Educação como um todo, ao projeto educacional regional e nacional, à proposta pedagógica local. Portanto, o problema não está na modalidade, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito; está, enfim, no projeto de Educação o qual se está a serviço. (HERMES, 2008, p.261)

O reconhecimento da EaD não é dado de forma imediata, uma vez que a existência das ideologias e das próprias determinações da realidade acerca da modalidade se fazem presentes para contestar as vantagens da modalidade para os Institutos. As mediações feitas pelos gestores demonstram o longo percurso a ser trilhado. Nesse “caminho sem volta” existe o ponto da institucionalização da EaD, aspecto que será tratado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VII – A GESTÃO DA EAD DOS INSTITUTOS FEDERAIS FRENTE AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES

No desenvolvimento da EaD nos Institutos Federais, o tema da institucionalização figura-se como aspecto relevante. A pesquisa revelou que o processo de institucionalização constitui-se como um dos núcleos de significação da gestão da EaD, pois tal fenômeno foi destacado pelos gestores e demais sujeitos que trabalham na gestão como uma etapa importante para a consolidação da EaD nos Institutos Federais, trazendo significados para a EaD no geral e norteando as ações em cada realidade específica. Também destaca-se como um núcleo de significação que está associado aos outros núcleos identificados na pesquisa, sendo uma ação inerente ao planejamento bem como uma estratégia para superar os efeitos da negação da EaD.

No contexto mais amplo, analisamos que o discurso da institucionalização vem acompanhado da justificativa da falta de recursos e das mudanças governamentais que ocasionam instabilidade para a continuidade de cursos financiados via fomento externo. Outros argumentos que indicam a necessidade da institucionalização da EaD serão apresentados, combinado às contradições inerentes a essa realidade que demarca um novo momento para a modalidade de ensino.

Apresentaremos neste capítulo os aspectos legais que norteiam o processo de institucionalização, ressaltando as alterações nas leis que regulamentam a EaD brasileira nos últimos três anos. Em seguida, analisaremos os Planos de Desenvolvimento Institucional e as normativas específicas para a EaD dos Institutos pesquisados, com objetivo de analisar as concepções de EaD e como a institucionalização vem sendo organizada em cada realidade. Serão evidenciados os elementos que constituem o processo de institucionalização, seus desafios, consensos e contradições.

7.1 Dimensões legais e estruturantes para a institucionalização da EaD

Podemos afirmar que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, em seu artigo 80, a educação a distância brasileira alcança um marco institucional, tendo suas atividades regulamentadas, o que propiciou a ampliação da oferta de cursos na modalidade, com destaque para a abertura de cursos nas instituições públicas, principalmente após a publicação do Decreto 5622/2005 e a criação, no mesmo ano, da Universidade Aberta do Brasil.

Nos últimos três anos, as mudanças políticas do país repercutiram nos rumos da educação como um todo, reverberando conseqüentemente na modalidade a distância. Destacaremos aqui as principais alterações no ordenamento jurídico que redefinem algumas ações no âmbito da EaD, analisando em que medida tais mudanças estabelecem diálogo com o processo de institucionalização.

Em 2017, o Decreto 5622/2005 foi revogado, sendo substituído pelo Decreto nº 9057/2017, que regulamenta a EaD no país, a partir do disposto da LDB. No que tange o processo de institucionalização, enfatiza-se a abertura dos polos de educação a distância como unidade descentralizada da educação superior, o que fomenta a ampliação do número de polos. Associada à ampliação da abertura de polos, fica autorizado o credenciamento de instituições com oferta exclusiva na modalidade a distância.

A respeito dos polos, o decreto assegura que a estrutura física deverá adequar-se ao disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Plano Pedagógico do Curso. Compreendemos que a orientação para observância do que é previsto nos documentos institucionais é um movimento de integração da modalidade à realidade da instituição.

Outro dispositivo legal que fundamenta as ações de institucionalização da EaD é a Portaria do Ministério da Educação Nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. De acordo com a portaria, a oferta de disciplinas a distância nesses cursos é autorizada desde que a instituição de ensino tenha no mínimo um curso de graduação reconhecido e que o percentual de oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Haverá a possibilidade de ampliar esse percentual em até 40%, desde que a instituição de ensino credenciada tenha conceito igual ou superior a 4, que o curso tenha oferta presencial e a distância, sendo o curso presencial com conceito igual ou superior a 4 e que a instituição não esteja submetida a processo de supervisão.

A portaria também determina que as disciplinas que utilizarão o percentual a distância sejam identificadas na matriz curricular do curso, que o Plano Pedagógico de Curso indique a

metodologia a ser adotada, além de serem informadas previamente aos estudantes no momento do processo seletivo.

A iniciativa de oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais representa uma das primeiras ações no processo de institucionalização. Em geral, a instituição de ensino demanda da gestão da EaD orientações sobre como utilizar os recursos tecnológicos, as ferramentas disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para esse fim. Com base nas entrevistas com os gestores dos Institutos Federais pesquisados, há uma forte demanda por normativas internas e formações para a utilização do percentual a distância.

Porque aí é uma coisa que vai ser aprovada e tem durabilidade, fidedignidade, respeito, se ficar tendo que revisar e reformular sempre, coloca a gente em descrédito. Então daí esse cuidado. O campus XXX me pressiona muito pra essa normativa. E eu falo: vai fazendo, vai fazendo a EaD que vocês acreditam, esperem a normativa chegar, mas não dá pra correr senão dá um tiro no pé. (Gestor IFRCENTRO-OESTE)

Então aqui a gente faz o trabalho contrário, de primeiro identificar quem são essas pessoas que têm propensão a trabalhar com EaD, capacitar essas pessoas, fazer um trabalho legalizado, de não permitir fazer os 20% de qualquer jeito, como reposição de aula, como sábado letivo, não pode fazer nada com a EaD que seja “ah, eu vou pra um congresso eu vou por EaD” nada pra camuflar. (Gestor IFRSUL)

A demanda costuma se concentrar em aspectos mais práticos, da rotina do professor em sala de aula e de como o uso do percentual a distância pode de algum modo facilitar seu fazer pedagógico. Contudo, o desafio está em romper com representações que reduzem o potencial do uso das tecnologias, fazendo com que a EaD em cursos presenciais seja compreendida como uma ferramenta de tarefas de casa online. Para superar essa representação, os gestores enfatizaram o tempo adequado para discussão com o coletivo, a elaboração da normativa considerando a realidade da instituição e o que está disposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A Portaria do Ministério da Educação Nº 90/2019 também se configura como um dispositivo legal que fomenta a institucionalização da EaD, pois regulamenta a oferta de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. Poderão ofertar aquelas instituições que possuam o Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 4 e que sejam credenciadas junto ao MEC para oferta de cursos a distância.

Com base no observado, as legislações mais recentes sobre a EaD no Brasil apontam para uma integração entre o que se faz na EaD com a política da própria instituição, de modo que as ações da EaD estejam consoantes com as determinações previstas nos Projetos

Pedagógicos dos Cursos e no sentido mais amplo nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Nesse sentido, a realidade da pesquisa nos conduziu a investigar de modo complementar a forma como a EaD é prevista nos documentos oficiais de planejamento dos Institutos Federais pesquisados. Para tanto, fizemos o levantamento dos Planos de Desenvolvimento Institucional, no que tange os aspectos relacionados à educação a distância.

Após a leitura dos tópicos referentes à EaD em cada PDI dos Institutos Federais pesquisados, destacamos algumas categorias empíricas para análise, a saber: período de vigência do PDI; conceito de EaD adotado; modelos de gestão da EaD adotados; princípios e objetivos; institucionalização; formação para EaD; pontos específicos de cada realidade. Embora optamos por tratar a institucionalização como uma categoria específica, compreendemos que as demais categorias compõem o sentido maior da institucionalização da EaD e nos fornece elementos relevantes para investigar os caminhos percorridos pelos Instituto nesse sentido.

Quanto ao ano de vigência, quatro dos cinco Institutos pesquisados possuem uma versão recente do PDI, sendo publicado em 2018 ou 2019, com vigência para os próximos anos. O IFRSUDESTE é o único que tem um PDI com vigência entre 2014-2019, estando, pois em fase de conclusão. Em que pese o período de abrangência do PDI, analisamos que o fator temporal promove discussões semelhantes relacionadas ao estado da EaD em cada realidade e de forma geral. Embora o IFRSUDESTE tenha o PDI menos recente, as discussões sobre a EaD nesse Instituto caminham em consonância com as discussões dos demais Institutos pesquisados, o que será apresentado neste capítulo. Isso revela que o percurso histórico da EaD no Brasil ainda não produziu condições materiais suficientes para mudanças mais estruturais, entretanto, as recentes alterações na legislação, os projetos educacionais em disputa e a conjuntura política e social do país podem apontar para mudanças na modalidade, sendo a própria discussão da institucionalização um marco relevante para o processo histórico da EaD no Brasil.

Quanto ao conceito de EaD adotado nos documentos, o IFRCENTRO-OESTE e o IFRNORDESTE são os únicos que apresentam um conceito. Dos Institutos que apresentam algum conceito de EaD, o IFRCENTRO-OESTE adota o que disposto na legislação, enquanto o IFRNORDESTE adota conceitos de teóricos da área, conforme apresentaremos no quadro a seguir:

Quadro 11 – Conceitos de EaD nos Planos de Desenvolvimento Institucional

Conceitos de EaD nos Planos de Desenvolvimento Institucional	
IFRCENTRO-OESTE	IFRNORDESTE
A EaD é considerada uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).	A educação à distância (EAD) é uma modalidade de ensino que contempla elementos fundamentais da modalidade presencial: concepção pedagógica, metodologia e avaliação. Todavia, tanto as formas organizativas e metodológicas quanto as formas de mediação pedagógica dão lugar a outras relações com o conhecimento e com as formas de construção do conhecimento. Desse modo, a modalidade de educação à distância não se diferencia da modalidade de ensino presencial em seus elementos fundamentais e, sim, no seu modo de mediação pedagógica. Na modalidade à distância, o tempo didático diferencia-se do tempo de aprendizagem. A organização das situações de aprendizagem requer uma equipe multiprofissional, bem como outros recursos e outros meios de comunicação. (CATAPAN, 2006, p. 5).

Fonte: própria autora

Dos conceitos explicitados nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional, observamos que ambos são construídos considerando os elementos do tempo, espaço, do reconhecimento da EaD enquanto modalidade e da presença das tecnologias da informação e comunicação no processo. Contudo, o conceito adotado pelo IFRNORDESTE aborda uma relação com a modalidade presencial, numa perspectiva de comparação, o que na sua essência demonstra a aparente necessidade de a EaD apoiar-se no presencial para ser uma modalidade legitimada.

Para além da avaliação do conceito adotado pelo Instituto, nossa reflexão vai no sentido de ponderar em que medida tais concepções que estabelecem comparações com o presencial impactam na construção de um projeto de institucionalização da EaD. No caso em questão, a modalidade a distância não se reduz a uma adaptação da mediação pedagógica, pois a própria mediação é constituída de concepções pedagógicas, metodologias e formas avaliativas que requerem uma perspectiva distinta.

O modelo de gestão da EaD foi outra categoria identificada na análise dos PDIs. Todos os Institutos pesquisados apresentaram o atual modelo de gestão como um avanço para a expansão da oferta de cursos da modalidade, além do próprio reconhecimento dentro dos respectivos Institutos. O IFRCENTRO-OESTE enquanto diretoria aponta caminhos mais autônomos rumo à institucionalização, o que também é observado no caso do IFRNORDESTE, que em 2018 tornou-se Campus Avançado, modelo defendido há alguns

anos pela gestão, o que exigiu do gestor uma articulação política interna e externa, conforme foi relatado durante a entrevista:

Esse ano eu fui muito à Brasília, tendo várias reuniões para pleitear uma autorização de campus avançado, porque a nossa ideia não é ser centro de referência, porque a gente entende que o que a gente tem é maior que um Centro de Referência. Conseguir esse campus avançado não é fácil. (Gestor IFRNORDESTE)

No caso do IFRSUDESTE, o PDI mostra que desde 2009 a EaD já percorre os caminhos da institucionalização, quando passou de Coordenação Geral para Diretoria Sistêmica. Atualmente é um Centro de Referência, o que acentua o movimento de institucionalização da EaD, principalmente nas ações de formação para atuar na modalidade. O IFRNORTE também destacou o seu modelo de gestão como elemento propulsor da ampliação da oferta, pois, na condição de Campus apresenta uma estrutura adequada à expansão.

Os objetivos da EaD nos Institutos é o ponto principal dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo adotadas nomenclaturas e acepções distintas para elencar o que a EaD faz dentro de cada instituição. O IFRCENTRO-OESTE apresentou no PDI os objetivos da EaD, que em síntese buscam promover o ensino híbrido, assessorar no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas e realizar formações para atuação na EaD.

Já o IFRNORDESTE apresentou princípios norteadores, que convergem para um discurso baseado na ampliação do uso das tecnologias em prol da democratização do acesso à educação profissional pública, na ampliação do conceito de interação docente, na diversificação da oferta institucional e na formação dos profissionais da educação para as novas tecnologias.

O destaque no IFRSUDESTE diz respeito à menção realizada para a pesquisa e extensão. Foi o único Instituto participante da pesquisa que ressalta a importância da EaD no fomento do tripé ensino, pesquisa e extensão, fato que merece reflexão, uma vez que no contexto mais amplo e histórico da EaD, a modalidade tem suas ações concentradas prioritariamente no ensino.

Em que pesem as investigações sobre a EaD, vale destacar que a falta de pesquisa ou extensão aqui problematizada diz respeito às ações no interior dos cursos a distância, sendo pouco explorados os campos da pesquisa e da extensão entre os estudantes da modalidade. O incentivo à pesquisa e à inovação previsto no PDI provoca os gestores e demais sujeitos que fazem a EaD a pensar estratégias e caminhos que superem o desequilíbrio existente entre

ensino, pesquisa e extensão na EaD, ponto importante a ser contemplado no processo de institucionalização.

O IFRNORTE utilizou o termo “eixos de desenvolvimento” no PDI e em síntese concentram-se no fomento à institucionalização, no processo de formação para EaD, na elaboração de um plano de gestão, no investimento em alta tecnologia e no estabelecimento de padrões para os projetos pedagógicos, alinhados aos demais projetos da instituição. O IFRSUL define as ações, que se concentram na assessoria aos campi e na formação aos servidores.

Outro aspecto relevante e estratégico para o processo de institucionalização é a política de formação para atuar na EaD. Todos os PDIs analisados fazem menção à formação como um requisito básico de operacionalização da EaD. Sublinhamos o disposto no PDI do IFRSUDESTE:

Além disso, as formações para EaD podem causar um impacto muito positivo no que diz respeito ao caminhar para a institucionalização da EaD. Vários docentes podem ter a oportunidade de atuar nos cursos a distância e realizarem os cursos de formação, ampliando seus horizontes inclusive quanto aos métodos aplicados no ensino presencial. (BRASIL, 2014, p. 52)

Observamos, portanto, o papel estratégico e articulador da formação para EaD, sendo algo que ultrapassa os limites da aquisição de habilidades para lidar com as ferramentas tecnológicas, mas sobretudo algo que alcança o campo da aceitação, isto é, do convencimento acerca das potencialidades que a modalidade a distância tem no fazer pedagógico. Esse processo contribui para a construção dos caminhos que a institucionalização percorre, uma vez que auxilia na consolidação de concepções e práticas para a EaD.

Em todos os PDIs analisados, a institucionalização aparece como um dos objetivos principais, sendo reconhecida como um processo, no qual cada Instituto percorre seu caminho em estágios distintos. É importante observar a institucionalização como uma das prioridades para a EaD dentro do documento institucional como o PDI, pois há um compromisso do Instituto como um todo e não apenas do setor responsável pela EaD de forma direta. De acordo com Ferreira e Mill (2014), a institucionalização da EaD envolve:

Integração ao plano de desenvolvimento institucional e aos conselhos deliberativos das instituições públicas de Ensino Superior; alinhamento às políticas de gestão e de formação das unidades acadêmicas; disseminação das TDIC no Ensino presencial; organicidade entre as modalidades de ensino presencial e a distância; e alinhamento às políticas institucionais de avaliação. O compromisso institucional deve garantir que a EaD não seja um gueto universitário, sem prestígio e respaldo, tampouco um ato – às vezes voluntário e desarmônico – de um indivíduo idealizados ou de alguns poucos ideários; deve haver pactos políticos e acadêmicos que leguem ao ensino, à

pesquisa e à extensão qualidade, sustentabilidade e longevidade. (FERREIRA; MILL, 2014, p.89)

Os pressupostos da institucionalização mencionados pelos autores pertencem ao contexto da Educação Superior, mas em sua essência podem ser aplicados à educação profissional, no que se refere à importância de integrar o que se faz no âmbito da EaD com as demais atividades desenvolvidas na instituição de ensino. A ideia de sustentabilidade e longevidade é garantida a partir do momento que a EaD é prevista no planejamento institucional e nas políticas de gestão e formação, conforme destacado pelos autores. Analisemos a seguir, como a EaD figura-se no PDI de cada Instituto Federal:

Quadro 12 – A institucionalização da EaD no PDI

A institucionalização da EaD no PDI				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
o presente PDI traz como objetivo principal para a política de EaD: a Institucionalização da Educação a Distância. A institucionalização não visa apenas à criação de cursos com esforço próprio, mas um conjunto de ações que possibilitem que a comunidade interna e externa tenha possibilidade de acesso à educação através da EaD e que essa modalidade de ensino seja um caminho para o crescimento do IFRSUL (BRASIL, 2018c, p.443)	Tem-se por meta principal a institucionalização da EaD e o desenvolvimento de projetos próprios com uso de tecnologia de ponta, como transmissão por satélite e desenho educacional de cursos e projetos. (BRASIL, 2018b, p.124)	Para o próximo quinquênio, além da manutenção de ofertas de cursos fomentados, a perspectiva é expandir a institucionalização na modalidade com a oferta de cursos em EaD própria, isto é, inserida na cultura organizacional, sendo as atividades realizadas pelos próprios servidores do quadro. (BRASIL, 2019c, p.70)	Uma das principais metas é a institucionalização da EaD, por meio da oferta de cursos sem fomentos externos, consolidando ainda mais a modalidade no Instituto e o uso de tecnologias na educação, inclusive na educação presencial. (BRASIL, 2014 p.50)	Institucionalização da EAD como projeto estratégico do IFRNORDESTE. (BRASIL, 2019c, p.207)

Fonte: própria autora

O tema da institucionalização no PDI dos Institutos pesquisados não é tratado de forma detalhada, uma vez que o próprio documento tem por natureza o estabelecimento de diretrizes mais amplas. O detalhamento das ações para o alcance da institucionalização fica

reservado a um documento específico, no qual a EaD em conjunto com outras instâncias do Instituto promove a sua construção coletiva. Sobre as normativas específicas da EaD de cada Instituto abordaremos adiante.

Analisamos que as legislações nacionais sobre a EaD fomentam o processo de institucionalização ao condicionar determinadas ações na oferta de cursos a distância aos documentos institucionais, tais como PDI, PPI ou PPC. Optamos por analisar o PDI, pois consideramos que esse documento tem as diretrizes gerais que norteiam as ações da instituição em suas diferentes frentes, o que culmina na produção de outros documentos normativos mais específicos.

De modo geral, os Institutos Federais criaram uma institucionalidade para a educação profissional, na busca da superação da dualidade histórica entre formação intelectual e formação manual. A EaD não se mostra de forma autônoma no Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo atrelada às ações do Instituto, colocando-se como apoio aos projetos mais amplos da instituição.

A análise que realizamos aponta que, sendo a institucionalização um projeto em processo, ainda carecemos de determinações da realidade para identificar em que medida a EaD institucionalizada promoverá uma perspectiva alinhada ao entendimento emancipador da formação profissional. No entanto, já é possível analisar o processo de construção das diretrizes para institucionalização, a partir das normativas elaboradas para tal fim e das ações dos gestores em relação ao tema aqui exposto.

A institucionalização se apresenta como um elemento da dimensão política, que pode fomentar a autonomia dos Institutos Federais na construção de uma EaD própria. Porém, se a institucionalização for entendida tão somente a partir da criação de normativas para legitimar o que vem sendo feito, teremos uma institucionalização que distancia o planejamento da execução. Faz-se importante investigar a realidade concreta a partir dos sujeitos que fazem a EaD e que identificam os elementos essenciais para a concretização da institucionalização. É o que analisaremos na seção seguinte.

7.2 A institucionalização da EaD nos Institutos Federais: construção de significados e grupos de trabalho

No curso das análises da legislação nacional sobre a EaD e dos Planos de Desenvolvimento Institucional, não evidenciamos nenhum conceito sobre institucionalização da EaD. Apesar de não haver expressamente uma definição do que seria a institucionalização

da EaD, os documentos revelaram elementos que constituem esse processo, conforme foi apresentado na seção anterior.

Ao pesquisar sobre os aspectos conceituais da institucionalização, verificamos que o termo provém do campo da Administração, denominado como Teoria Institucional, amplamente difundida nos anos 1980. Nascimento *et al.* (2010) expõem que as necessidades do mundo corporativo moderno impuseram novos formatos organizacionais para as empresas, com o objetivo de tornar a gestão cada vez mais eficiente. Há, pois, o estabelecimento de padrões de comportamento para que a organização tenha o máximo de eficiência possível. De acordo com os referidos autores:

A teoria institucional tem sido usada como pano de fundo em diversos trabalhos de diferentes áreas, como economia, sociologia, ciência política, administração e contabilidade, que buscam entendimentos da realidade social dentro de sistemas como organização, família e governo. (NASCIMENTO *et.al.*, 2010, p.03)

No âmbito educacional, especificamente na EaD, os conceitos identificados sobre a institucionalização carregam os significados da adaptação, da normatização ou da propriedade. O significado da adaptação reúne conceitos que definem a institucionalização como um processo de alinhamento, ajuste, conformidade com algo que já está vigente e estruturado.

A institucionalização representa um processo condicionado pela lógica da conformidade às normas socialmente aceitas, bem como pela incorporação de um sistema de conhecimento construído ao longo da interação social, os quais constituem parâmetros para a concepção de realidade dos atores sociais, definindo, portanto, o seu modo de agir. Em busca de legitimação e aceitação social, as organizações procuram conformar as suas ações e estruturas aos valores ambientais e aos conceitos considerados socialmente corretos. (FERREIRA; CARNEIRO, 2015, p.231)

Para esse tipo de conceito, a EaD se institucionaliza para ser aceita e legitimada tal qual a modalidade presencial, e para tanto, a EaD precisa se adaptar às diretrizes que originalmente foram estabelecidas para o presencial, cabendo à EaD realizar as devidas adaptações.

Outros conceitos estão situados no que denominamos como dimensão da normatização, na qual a institucionalização é compreendida a partir da criação de regras para processos que ainda não foram estruturados.

As políticas [de institucionalização] fornecem uma estrutura para o funcionamento da educação a distância. Elas constituem um conjunto de regras consensuadas que indicam papéis e responsabilidades. Essas políticas podem ser comparadas com as

leis de navegação, com as regras de trânsito, ou com sintaxe da linguagem. [...] As políticas [de institucionalização], que devem estruturar os processos ainda não estruturados, são um passo natural em ações de inovação, como é o caso a educação a distância. A institucionalização de uma nova ideia inclui o desenvolvimento de regras e regulamentos (políticas) para o uso da inovação. (FERREIRA; CARNEIRO, 2015, p.231)

Outra vertente conceitual é a que define a institucionalização a partir da oferta de cursos a distância com recursos próprios, sejam eles financeiros ou de pessoas para desempenhar o trabalho.

Este processo consiste em uma oferta regular de cursos por meio de uma estrutura própria, ou seja, de quadro efetivo de profissionais para atuar na modalidade, com recursos financeiros descentralizados para a própria instituição e não mais por meio do sistema de bolsas, a exemplo dos benefícios pagos atualmente pelo FNDE. (MOURA et.al, 2016. p.06)

Uma EaD própria significa antes de tudo uma EaD financiada com recursos da própria instituição, independente de fomento dos programas governamentais. A ideia do curso próprio transmite o significado da propriedade, daquilo que se tem sob o domínio de determinado sujeito, autônomo de suas ações, justamente pelo fato de possuir algo. Ao refletir sobre a categoria da propriedade dentro do contexto da EaD, os cursos próprios simbolizam essa dimensão da autonomia, principalmente no planejamento da oferta e do desenvolvimento do curso.

Adotamos a concepção de institucionalização elaborada por Ferreira e Mill:

A institucionalização é fundamentada em um processo no qual os sujeitos inseridos em um determinado contexto são impelidos a desenvolver um esforço conjunto visando um entendimento padrão sobre determinado fenômeno e, com base nessa compreensão, estabelecer normatizações que viabilizem a inserção desse fenômeno na rotina do ambiente no qual se apresenta, caracterizada por ações padronizadas e previamente estipuladas pelo meio socioambiental (FERREIRA; MILL, 2013, p.147).

Consideramos que tal conceito abarca as dimensões do alinhamento e da necessidade de um mínimo de padronização dos processos, elementos principais para compreender a institucionalização. A oferta de cursos próprios torna-se parte do contexto de ações já existentes na instituição de ensino, fato que não reduz a institucionalização à oferta de cursos próprios, mas a um processo mais amplo, de integração da EaD às estruturas já existentes no âmbito dos Institutos Federais. Acrescentamos a esse conceito a reflexão que a institucionalização é um processo político e pedagógico, dimensões articuladas que legitimam as ações institucionais.

Feitas as considerações sobre o conceito do termo institucionalização, entendemos que a discussão sobre tal processo constitui um novo marco para EaD brasileira, sendo, pois, um movimento de alinhamento e integração às formas organizativas já existentes. No entanto, cabe problematizar em que medida esse alinhamento reduz o processo a uma adaptação sem as necessárias mediações, pois a busca por um padrão na organização pode limitar o potencial da EaD dentro da instituição de ensino. Por essa razão, torna-se relevante investigar de que modo o processo de institucionalização vem sendo desenvolvido nos Institutos Federais.

Constatamos que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa conhecem a discussão acerca da institucionalização da EaD nos Institutos Federais, conforme mostra o gráfico a seguir:

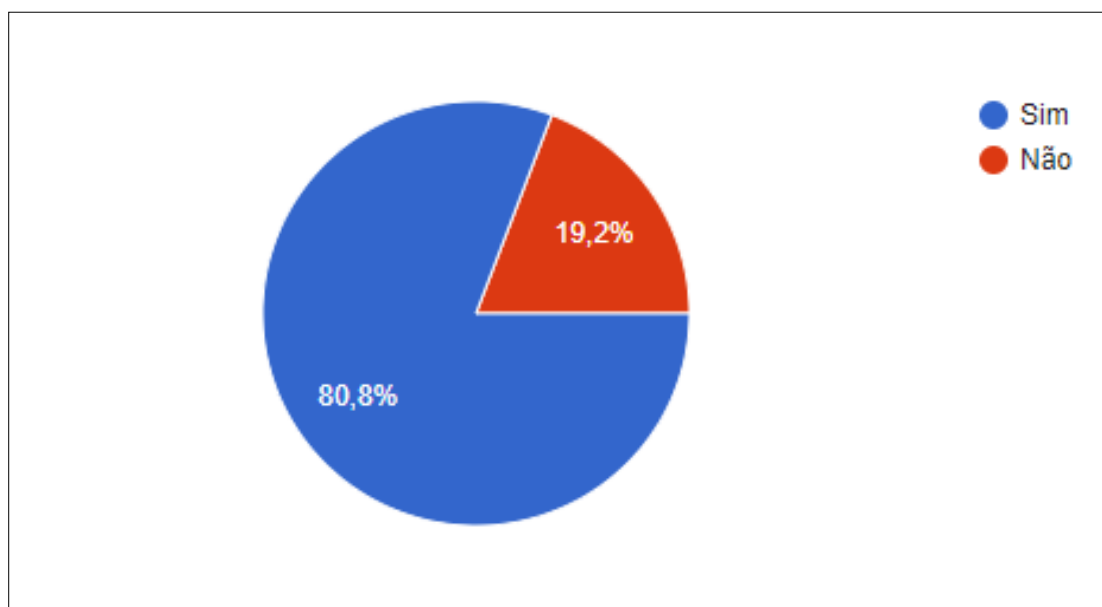


Gráfico 3 – Conhecimento da discussão sobre a institucionalização da EaD (Nacional)

Porém, o resultado por região aponta que há o desconhecimento sobre o tema nas regiões Sul e Norte.

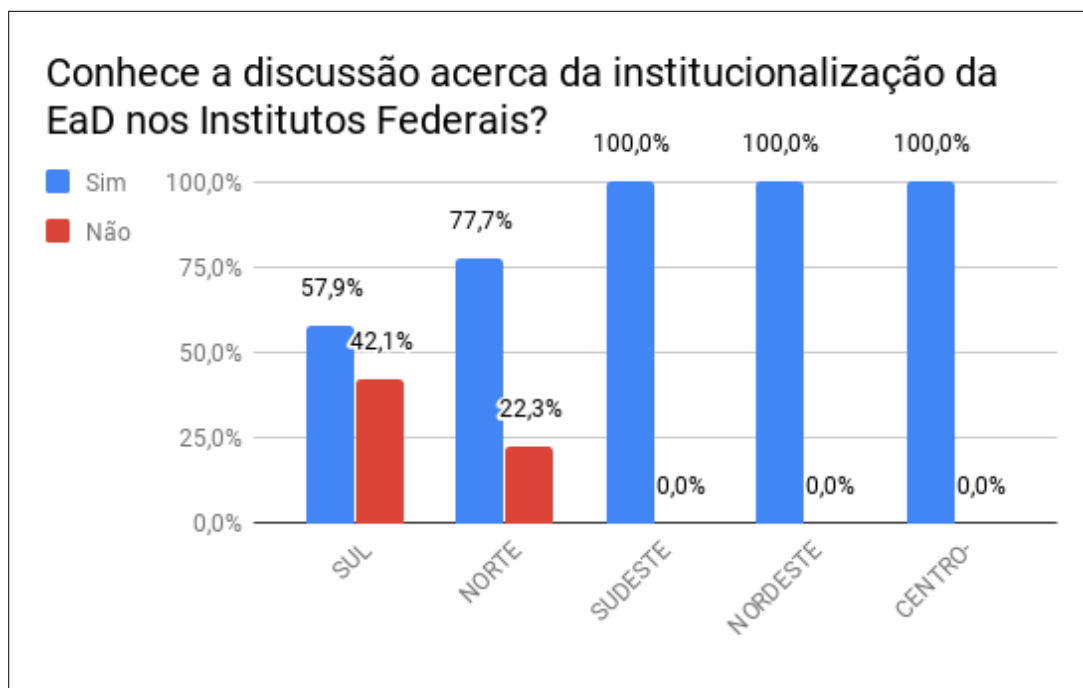


Gráfico 4 – Conhecimento da discussão sobre a institucionalização da EaD (Regional)

O quantitativo de sujeitos que desconhecem frente ao total de sujeitos participantes da pesquisa não é grande, mas sem se tratando de pessoas que atuam na gestão, esse resultado cabe uma análise problematizada. Entre aqueles que em alguma medida conhecem a discussão sobre a institucionalização, tanto a região Sul quanto a região Norte apresentam resultados nos quais o nível de conhecimento sobre o tema é somente como um informe, não havendo um envolvimento maior.

“Bastante envolvida. A Coordenação Geral da EAD está colocando os campi a par sobre o que envolve a institucionalização.” (Região Sul)

“Não tenho envolvimento direto.” (Região Sul)

“O campus somente toma ciência das deliberações.” (Região Norte)

“Apenas como ouvintes.” (Região Norte)

A região Centro-Oeste, embora todos conheçam em alguma medida, os sujeitos que responderam o questionário relatam pouco envolvimento no planejamento ou na tomada de decisões relativas ao processo de institucionalização. Analisamos que há evidências do movimento de distanciamento entre os que pensam e os que fazem no âmbito da própria gestão.

“As discussões acerca da institucionalização da DEaD são fechadas e pertinentes à Equipe Sistêmica.” (CENTRO-OESTE)

“Não há uma exposição mensal, trimestral ou semestral para toda equipe da DEaD sobre o que está sendo proposto e o seu futuro.” (CENTRO-OESTE)

As regiões Nordeste e Sudeste relacionam o processo de institucionalização da EaD às deliberações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif):

“Está envolvida diretamente em GTs na SE-TEC, MEC e Conif para a aplicação das discussões e efetivação da Institucionalização da EaD.” (SUDESTE)

“Participo do grupo de trabalho do Conif retrata da institucionalização da EAD na rede de Institutos Federais. Nossas ações internas ao Instituto referem-se, principalmente, à criação de normativas e diretrizes acerca da modalidade.” (NORDESTE)

No tocante aos gestores da EaD, todos reconhecem o processo de institucionalização como um dos principais desafios da gestão, principalmente em função da instabilidade dos cursos de fomento externo. A institucionalização surge como uma via necessária para a continuidade da EaD. A seguir, apresentaremos alguns pré-indicadores que suscitaram o núcleo de significação relacionado à institucionalização.

Quadro 13 - Pré-indicadores (Institucionalização da EaD)

Pré-indicadores (Institucionalização da EaD)				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
Então no ano passado acho que foi setembro de 2017 foi criada uma comissão para elaborar a regulamentação da institucionalização, que relata desde o modelo financeiro, como vai funcionar a distribuição orçamentária desses cursos até carga horária, produção de material didático, política de ingresso, assistência	Nosso grande desafio hoje, é a institucionalização da EaD que passa por essas questões da capacitação, tecnologia, estruturação dos processos e também pela própria definição de uma legislação clara, institucional e nacional, que venha trazer esse regramento.	A discussão da institucionalização ela acontece quando as pessoas abrem os ouvidos, quando estão abertas a escutar e a ver sentido naquilo. Se não fica parecendo que o discurso é só daqui, dessa sala, é só isso, porque a gente tá com medo de morrer quando os fomentos acabarem. É como se tivesse pedindo ajuda. Eu	Pois é... A institucionalização lá fora tem feito essa discussão via Conif. Aqui dentro a gente tem algumas discussões. Tipo: Núcleo de Tecnologias Educacionais, 20%, a gente agora tá discutindo polo, porque os campi não podem ser cadastrados como polos porque são campi...	Sugeri que alguns campi pensassem nessa organização e esses dois colocaram no PDI teremos um avanço, porque são 2 provocando os demais. Eles vão organizar um modelo e vão sugerir que não precisa criar cargos, por exemplo, você pode criar um núcleo que envolva pessoas que já existam. Esse núcleo vai pensar a EaD

<p>estudantil. Aí passou o documento pelo colégio de dirigentes para então ir para o Conselho Superior (CONSUP). A gente já fez todo o documento que rege a institucionalização.</p>		<p>me vejo assim, no mar, morrendo afogada, com os bracinhos pro alto e aí aparece alguém e diz: deixa eu ir ali salvar aquela pessoa que tá ali morrendo afogada...Quando na verdade eu tô dizendo: me escutem! A EaD é de vocês!</p>		<p>localmente. Acho que vai ser um avanço.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: própria autora

A nossa compreensão de institucionalização da educação a distância perpassa pela dimensão política em função das articulações necessárias dentro e fora da instituição para que a modalidade seja legitimada. Internamente, é preciso fomentar a EaD a ponto de mostrar que ela deve ser integrada à rotina organizacional da instituição de ensino como alternativa que potencializará os objetivos institucionais como um todo. Esse trabalho envolve ações nos diferentes espaços consultivos e deliberativos, com vistas a compor um alinhamento sólido para a EaD dentro da instituição. No âmbito externo, é preciso articular o que vem sendo discutido internamente com as políticas públicas, defendendo a EaD nos espaços de debate mais amplo, levando propostas que superem a oferta de cursos advindos dos programas governamentais.

Nesse sentido, estabelecem-se Grupos de Trabalho (GT) compostos por representantes de diferentes segmentos que guardam em comum o trabalho com a modalidade a distância. No caso dos Institutos Federais, existe desde 2010 o GT da institucionalização da EaD, sendo um coletivo que representa de forma expressiva as demandas da EaD dos Institutos Federais, seja no âmbito interno e externo.

As discussões sobre a institucionalização da EaD nos Institutos Federais datam de quase dez anos. Em 2010, foi constituído o GT no âmbito do Conif com o objetivo de definir as diretrizes da modalidade nos Institutos Federais, gerando a proposta de regulamentação. Além de elaborar diretrizes para a institucionalização da EaD na Rede Federal, o GT objetiva refletir sobre os atuais modelos de EaD adotados nos Institutos Federais; propor diretrizes para o trabalho docente na EaD; sugerir estruturas organizacionais para EaD; propor adequações na matriz orçamentária e sugerir adequações ou novos indicadores para a EaD. (BATTESTIN *et. al*, 2018)

O GT é composto por representantes da EaD de diversos Institutos Federais e mantém articulação com fóruns do Conif e com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SE-TEC. Vale destacar a ação desse GT, pois configura-se como um trabalho que fomenta a discussão interna sobre a EaD sem deixar de contemplar as instâncias externas, fazendo com que a temática da institucionalização seja pensada nos diferentes espaços. Dada essa característica articuladora, compreendemos que o GT vem passando por entraves nos últimos três anos em função das mudanças de governo, que impactam diretamente na discussão e produção das políticas.

Em 2016, o GT gerou uma proposta de matriz orçamentária para a EaD, porém, em virtude da mudança de governo, essa proposta não teve prosseguimento. Ainda entre 2016 e 2017, o GT gerou referenciais para o processo de institucionalização no Sistema UAB. O GT vem produzindo uma série de documentos norteadores alinhados aos seus objetivos, porém, ainda não foram publicados. As discussões foram realizadas no âmbito da Rede Federal em suas diferentes instâncias, contudo falta a publicação pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). (BATTESTIN *et. al*, 2018)

O momento político do país e as mudanças de perspectiva quanto aos rumos da educação são fatores que provocam a não conclusão dos trabalhos desenvolvidos pelo GT. Apesar disso, o GT continua suas atividades em 2019, no tocante à análise das legislações da EaD, às orientações para o alinhamento junto ao Conif, às diretrizes para a Rede Federal e ao fomento do ensino híbrido.

Os gestores que participaram da pesquisa são membros do GT e, portanto, conhecem a discussão sobre a institucionalização da EaD a nível nacional e compartilham as deliberações do grupo de trabalho nas suas respectivas realidades. No entanto, esse compartilhamento nem sempre ocorre como forma de envolver as pessoas no processo de discussão, ocorrendo apenas o anúncio do que vem sendo realizado, numa espécie de informe, segundo foi relatado pelos sujeitos que compõem a gestão. A fala do gestor do IFRSUDESTE ilustra essa realidade, na qual é revelada a falta de tempo para pensar na institucionalização dentro da instituição, embora a referida instituição esteja promovendo as discussões a nível externo.

7.3 Elementos constituintes do processo de institucionalização da EaD nos Institutos Federais

Conforme apresentado nas sessões anteriores, a institucionalização é uma discussão comum nos Institutos que participaram da pesquisa, mas percorre estágios distintos no seu desenvolvimento. A partir das entrevistas e dos questionários, identificamos elementos que constituem o processo de institucionalização da EaD nos Institutos Federais.

Nos Institutos pesquisados, o discurso da institucionalização surge a partir da necessidade de maior autonomia para operacionalização da EaD, por meio da oferta de cursos próprios, isto é, aqueles que não são oriundos de programas como a UAB e Rede E-Tec. Para a oferta de curso próprio, uma das falas mais recorrentes foi relacionada à necessidade corpo de trabalho próprio, isto é, trabalhadores dedicados exclusivamente para as atividades da EaD. No Capítulo V desta tese, destacamos que a falta de profissionais dedicados à EaD dentro dos Institutos potencializa a intensificação do trabalho, além do distanciamento entre planejamento e execução.

A pesquisa mostra que, apesar dos gestores destacarem a falta de servidor para desempenhar as ações da EaD, a maioria dos respondentes da pesquisa são servidores do Instituto Federal e não recebem nenhum valor adicional para atuar na EaD. Os gráficos a seguir apontam os resultados:

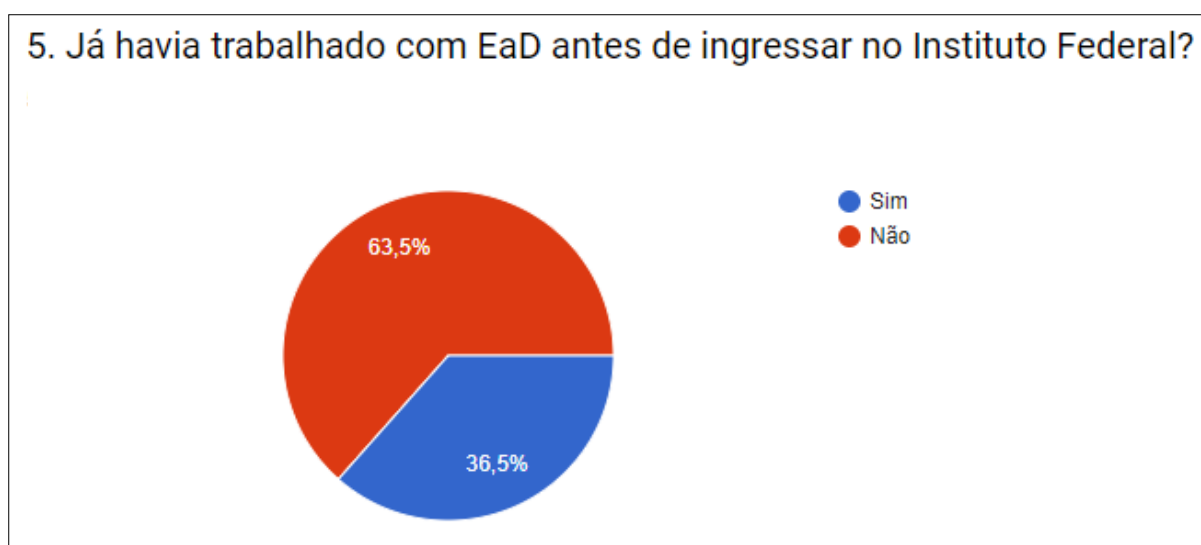


Gráfico 5 – Experiência em EaD anterior ao Instituto Federal (Nacional)

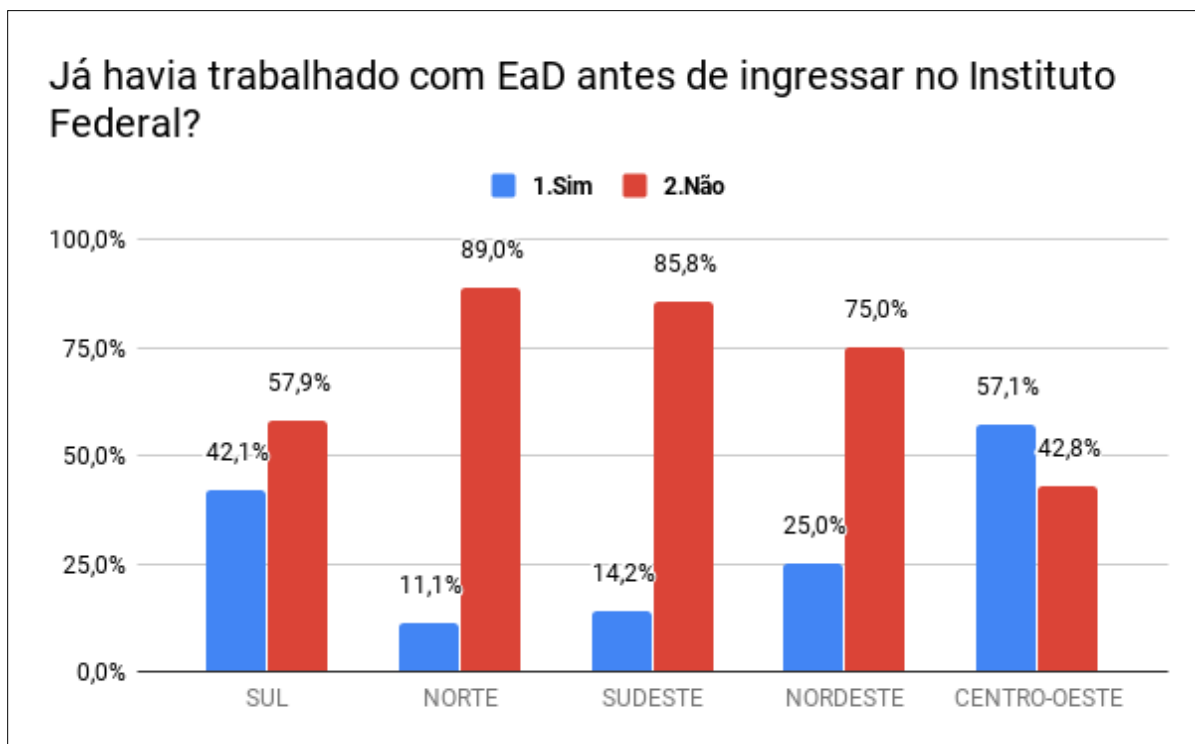


Gráfico 6 – Experiência em EaD anterior ao Instituto Federal (Regional)

Analizamos esse resultado comparando as regiões e os estágios da institucionalização em cada caso. A região Sul, Norte, Sudeste e Nordeste possuem mais servidores dos Institutos que não recebem bolsa para atuar na EaD. A região Centro-Oeste destacou-se por apresentar o número de bolsistas superior à quantidade de não bolsistas. Podemos explicar tal fato a partir do modelo de gestão e do nível de autonomia que se tem para a possibilidade de lotação de servidores na EaD, além do tipo de curso que é ofertado, isto é, com o sem fomento externo.

Os dados são importantes para apontar um dos primeiros movimentos de institucionalização, que é a composição da equipe. A partir da compreensão de institucionalização como um processo integrador, pensar em uma EaD realizada pelos servidores do próprio Instituto Federal é elementar. Após esse primeiro passo, a próxima ação está relacionada à jornada de trabalho dedicada à EaD, pois uma vez que servidores técnicos ou docentes podem atuar na EaD, é preciso levar em consideração a jornada de trabalho de cada um, pois há diferença em função do tipo de carreira.

Além disso tanto docentes quanto técnicos podem ter lotação e exercício em locais distintos, o que para a realidade da EaD é algo comum, pois são vários os casos de servidores que dividem suas horas de trabalho entre as atividades de determinado campus com as atividades da EaD. A intensificação do trabalho ocorre quando o servidor cumpre o máximo de horas no campus, em uma função não relacionada à EaD e dedica um tempo adicional às

atividades da EaD, pois recebe um valor específico para este fim, a denominada bolsa. Em função da bolsa recebida para atuar na EaD, o servidor chega a acumular 60 horas semanais, sinalizando uma extenuante jornada de trabalho.

Sem a existência de um pagamento suplementar para o desenvolvimento das atividades e a garantia de lotação exclusiva na EaD acredita-se que a intensificação do trabalho poderá ser minimizada. Outra opção é integrar a EaD às atividades do campus, não ultrapassando a carga horária máxima estabelecida no regulamento de cada carreira. Tal alternativa também não contempla o pagamento de bolsa ou qualquer valor suplementar.

A existência de uma equipe formada por servidores do Instituto Federal promove o movimento de integração da modalidade com o restante das ações desenvolvidas na instituição. No entanto, os sujeitos que trabalham na gestão afirmam em sua maioria que a relação da EaD com os demais setores do Instituto ainda é razoável, conforme o gráfico que segue:

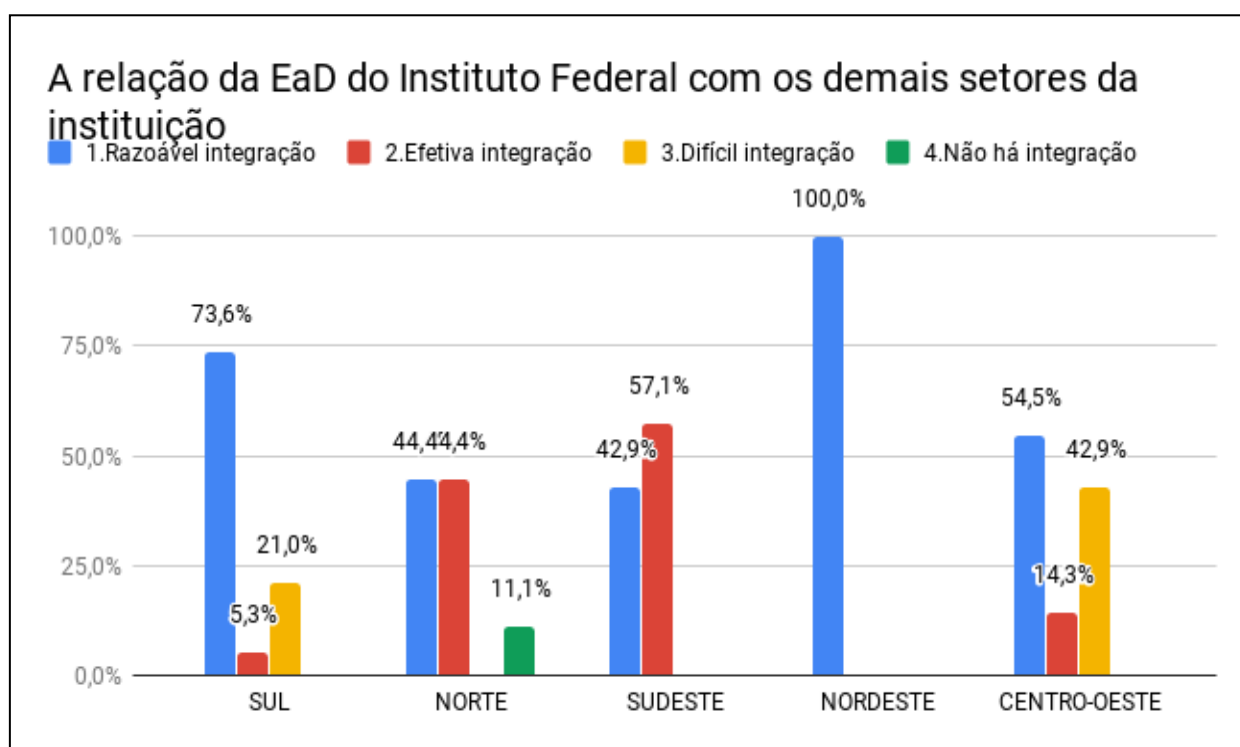


Gráfico 7 – Relação da EaD com os demais setores do Instituto Federal

Nas regiões Norte e Sudeste há o reconhecimento de uma efetiva integração. O IFRNORTE está localizado dentro de uma estrutura de Campus, fato que potencializa uma relação mais articulada. No caso do IFRSUDESTE, a EaD está vinculada à Reitoria, fator que também contribui para a integração. Entretanto, tal integração, no ponto de vista do gestor entrevistado, provoca uma sobrecarga de trabalho que nem sempre está relacionado às

funções da EaD. Nas palavras do gestor: “Então é...Você vê a estrutura e ‘ah, tem uma estrutura, tal...’ mas a quantidade de demandas que a gente tem, inclusive da reitoria, por estar abaixo da reitoria, então não sei...”

A região Centro-Oeste apresentou um número considerável de respostas que indicam uma difícil integração. Podemos interpretar esse resultado associado ao fato de ser uma EaD que atua predominantemente na oferta de cursos dos programas externos. Tal circunstância distancia a EaD da organização geral do Instituto Federal.

“Vejo que a credibilidade da EaD no IFRCENTRO-OESTE não ultrapassa muitos os limites políticos. Pró-Reitoria de Ensino e Reitoria não creditam autonomia para a Gestão da DEaD, o que existem são ações políticas e burocráticas limitantes nesse caminho da institucionalização da DEaD.”

“Atualmente a EaD no IFRCENTRO-OESTE está muito vinculada a projetos com fomento, o que acaba gerando um certo preconceito e diferenciação no tratamento de processos em setores e servidores que não são beneficiados com recebimento de bolsas. Nos últimos meses essa realidade aos poucos está sendo mudada com o projeto de institucionalização da EaD.”

Outro elemento que compõe o processo de institucionalização é a criação de cursos próprios ou o fortalecimento da utilização da EaD nos cursos presenciais, conforme assegura a legislação. Para a oferta de cursos próprios, a EaD vê a necessidade de integrar-se com outras instâncias da instituição, principalmente ao corpo docente especializado na área do curso que será ofertado. No entanto, nem sempre o corpo docente está familiarizado com a EaD. Faz-se necessária uma integração que se inicia pela formação para atuar na EaD, momento no qual a equipe da EaD apresenta não apenas as instruções técnicas vinculadas ao ambiente virtual de aprendizagem, mas os fundamentos da modalidade associados ao projeto pedagógico da instituição. A esse respeito, é oportuno apresentar dados sobre a experiência em EaD dos sujeitos que trabalham na gestão, bem como dados que indicam a formação específica para atuar na EaD.

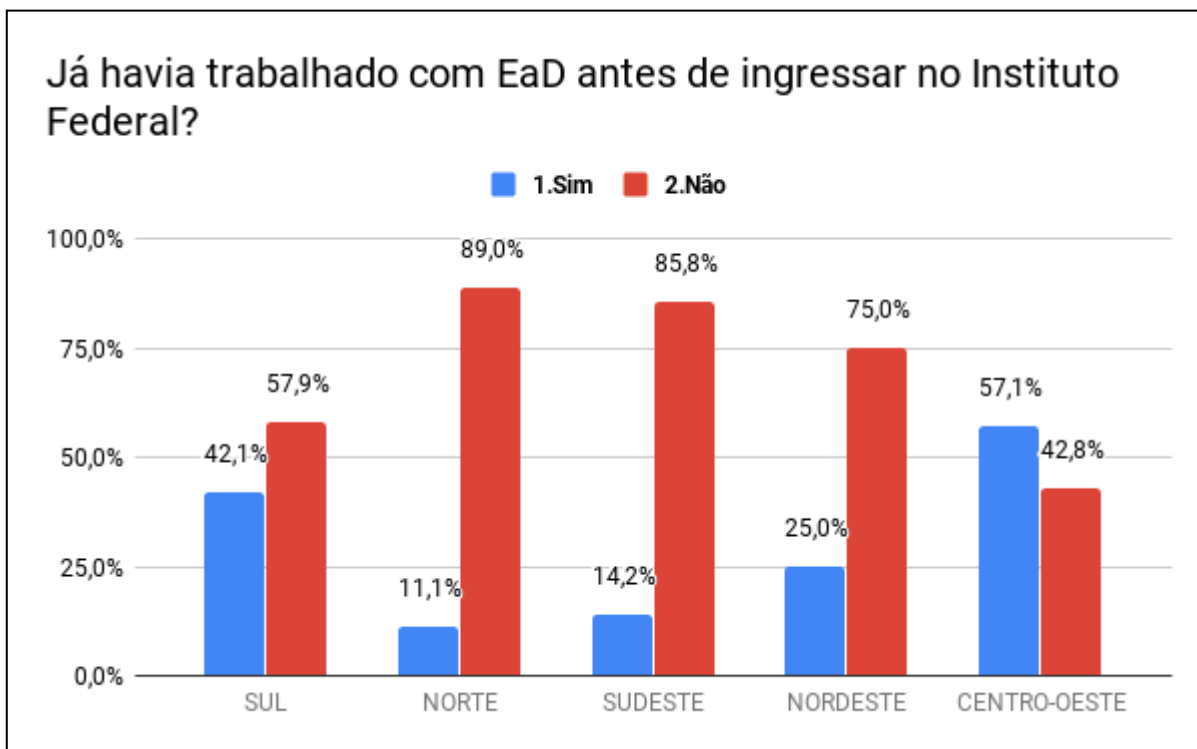


Gráfico 6 – Experiência em EaD anterior ao Instituto Federal (Regional)

Com exceção do Centro-Oeste, todas as demais regiões mostram que a maioria dos sujeitos que trabalham na gestão da EaD nunca haviam trabalhado na referida modalidade. É um dado interessante para pensar a institucionalização partindo necessariamente da realidade dos Institutos, uma vez que não se tem referências de outros contextos nos quais a EaD é empregada. Consideramos como um ponto positivo, pois a EaD carrega especificidades que variam com o contexto no qual a modalidade é empregada.

O histórico da EaD brasileira, em especial o processo de expansão, deu-se de forma mais ampla no âmbito da educação superior, o que nos leva a concluir que a maioria das pessoas que trabalham com EaD registram suas experiências na oferta de cursos de graduação ou pós-graduação a distância. A experiência nesse nível de ensino associado à EaD é salutar, mas pensar na modalidade no âmbito da educação profissional exige uma reflexão sobre o projeto de formação do estudante trabalhador, considerando a relação educação e trabalho bem como a inserção das tecnologias na formação dos trabalhadores.

Quanto à formação, a maioria dos sujeitos que trabalham na EaD das regiões Centro-Oeste, Norte e Sul não possui formação específica para atuar na EaD. Entre aqueles que têm, as formações são concentradas em cursos de pós-graduação *latto sensu* ou cursos livres. No caso da região Sul, é notório o foco na formação de quem trabalha na EaD, ação que pode ser justificada pelo perfil dos sujeitos.

A região Sudeste destaca-se na formação específica para EaD, o que podemos associar com a natureza da EaD desenvolvida pelo IFRSUDESTE, sendo um centro de formação. Já a região Nordeste aponta para formação no nível de pós-graduação stricto sensu.

A iniciativa de criação de cursos próprios envolve uma ação anterior e de singular importância: a formação de quem trabalhará na oferta desses cursos. Assim, a EaD, por meio da formação, proporciona a aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da modalidade, além de ser uma forte estratégia para a aceitação da EaD de modo geral.

Vários são os desafios para a implantação de um curso a distância, como a quebra de paradigmas, trabalho em equipe, habilidade na construção de materiais didáticos, habilidade para o uso de tecnologias educacionais, dentre outros. Nesse sentido, as formações para EaD ofertadas têm sido fundamentais na superação desses desafios, pois permitem que a instituição possa atender às necessidades técnico-pedagógicas dos envolvidos dos cursos a distância, evidenciando não apenas os recursos pedagógicos do AVA utilizado, como também, as amplas relações e idiosincrasias estabelecidas e que são inerentes a estes cursos a partir da perspectiva de EaD. (BRASIL, 2015, p.53)

Os elementos suscitados a partir da realidade dos sujeitos que fazem a EaD podem ser complementados de acordo com Moraes (2015):

Entre as ações das IES que estão avançadas nos processos de institucionalização da EaD, podemos citar as seguintes: inserção de uma política de EaD no Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional, aprovação de regimento da modalidade para oferta de cursos de graduação, criação de uma diretoria específica para EaD, formação e capacitação para seus professores e técnicos administrativos, oferta de cursos de extensão, editais para oferta de disciplinas e fomento para pesquisas, vagas de monitoria e utilização de plataforma virtual integrada com dados do sistema acadêmico. Outra estratégia que tem resultado numa experiência significativa a ser considerada no sentido de integrar os cursos presenciais e a distância diz respeito à oferta de disciplinas à distância nos cursos presenciais. (MORAIS, 2015, p.163)

Os participantes da pesquisa também mencionaram a elaboração de normativas específicas para orientar a organização e o funcionamento da EaD, o que consideramos ser um outro elemento no desenvolvimento da institucionalização e que faremos a análise na seção a seguir.

7.4 Sentidos e significados das normativas internas para EaD

Dos Institutos Federais pesquisados, todos apontaram a criação de normas específicas para EaD como um dos elementos que constituem o processo de institucionalização. No período da coleta de dados da presente pesquisa, o IFRSUL, IFRNORTE, IFRCENTRO-OESTE e IFRNORDESTE estavam em fase de elaboração das normativas, alguns no início do processo outros em fase de conclusão.

A primeira ação foi verificar a publicação das normativas que estavam em fase de elaboração na época da coleta de dados da pesquisa. Todas foram publicadas e encontram-se disponíveis no sítio eletrônico do respectivo Instituto Federal. A análise guiou-se por meio de categorias elucidadas após a leitura das normativas, que classificam as informações quanto aos aspectos estruturais e aspectos de conteúdo. Entendemos por aspectos estruturais a forma como o documento foi publicado, podendo ter sido elaborado e publicado um documento unificado ou vários documentos temáticos. Os aspectos de conteúdo referem-se aos temas abordados nas normativas. O quadro a seguir representa a síntese dessa análise:

Quadro 14 – Análise das normativas

ANÁLISE DAS NORMATIVAS			
Institutos Federais	Aspectos da estrutura		Aspectos de conteúdo
	Formato da publicação	Ano de publicação	Temas abordados
IFRSUL	Documentos temáticos	2016	Produção e distribuição de material didático para cursos na modalidade a distância;
		2017	Oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial;
		2018	Orientações para oferta de cursos de extensão a distância (necessidade de aprovação pelo Núcleo ou Coordenação de EaD);
		2019	Programa de Capacitação em EaD (articulação da EaD com Pró-reitoria e núcleos de EaD para o atendimento de demandas institucionais);
		2019	Demonstração de cumprimento de carga horária de bolsistas;
		2019	Composição e organização dos Núcleos de Educação a Distância.
	Documento		Plano de institucionalização com foco na criação de cursos próprios, formação dos docentes e implementação de tecnologias

IFRNORTE	unificado	2018	inovadoras para a EaD Projeto organizado em três etapas: Estruturação da EaD; Capacitação dos servidores; Aprimoramento das ferramentas para EaD
IFRCENTRO-OESTE	Documento unificado	2019	Ações e estrutura do formato da gestão da EaD (funções da EaD): assessoria pedagógica e tecnológica Conceito de EaD de acordo com o Decreto 9.057/2017 Regime de funcionamento para cursos próprios e cursos advindos de Programas de Governo Indissociabilidade da EaD com o PDI, PPI e PPC Incentivo ao modelo híbrido Cursos presenciais com oferta de disciplinas a distância Descentralização das ações da EaD nos campi Formação para EaD (produção de material didático, atendimento e mediações realizadas no AVA)
IFRSUDESTE	Documentos temáticos	2011	Utilização da EaD em cursos presenciais
		2015	Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Presencial e a Distância
IFRNORDESTE	Documentos temáticos	2012	Organização Didática dos cursos presenciais e a distância
		2018	Autorização do funcionamento do Campus Avançado de EaD;
		2019	Atualização do Estatuto para inclusão do Campus Avançado de EaD;
		2019	Alteração do Regimento Geral do Instituto Federal, para inclusão do Campus Avançado de EaD;
		2019	Aprovação do funcionamento acadêmico e administrativo do Campus Avançado de EaD.

Fonte: própria autora

Iniciemos a análise pelo ano de publicação das normativas. Com exceção do IFRSUDESTE, os demais Institutos possuem normativas muito recentes. Compreendemos que seja o indicativo do movimento de institucionalização, muito motivado pela escassez de recursos dos programas de fomento externo.

Quanto aos aspectos estruturais, o IFRNORDESTE, IFRCENTRO-OESTE e IFRNORTE apresentaram um documento unificado sobre a organização da EaD. No caso do

IFRNORDESTE, o destaque vai para o novo modelo de gestão aprovado em dezembro do ano passado, sendo um Campus Avançado.

O IFRCENTRO-OESTE, em seu documento unificado, apresenta a composição da EaD com estrutura própria, favorável à utilização de metodologias que favoreçam o ensino híbrido e prevista nos documentos institucionais, tais como o PDI. O IFRNORTE apresentou um documento que ilustra determinado projeto de institucionalização, evidenciando o contexto e o argumento principal para institucionalizar.

O IFRSUL e IFRSUDESTE não possuem documentos unificados, mas sim temáticos. Assim, os documentos do IFRSUL possuem um teor pragmático, de orientação para uma tarefa determinada, sem, contudo, abordar o conceito de EaD e a política de formação como estratégia pra institucionalização da modalidade. Já o IFRSUDESTE possui uma série de documentos que variam de acordo com a demanda, sendo alguns recentes e outros mais antigos, que precisam de atualização em virtude da institucionalização.

Em síntese, as normativas da EaD de cada Instituto pesquisado revelam estágios diferentes da institucionalização, além de enfatizarem os aspectos operacionais da oferta, apresentando orientações práticas. Por fim, a formação para EaD é mencionada como fator estratégico para a modalidade, o que vem sendo confirmado ao longo da análise da realidade concreta dos Institutos Federais pesquisados.

Ferreira e Carneiro (2015) afirmam que o processo de institucionalização percorre três estágios: o pré-institucional, que consiste na criação dos arranjos estruturais da nova organização; o semi-institucional, baseado no estímulo ao consenso desse novo arranjo criado; e de total institucionalização, quando se constata a continuação histórica das estruturas criadas.

A partir das entrevistas com os gestores, podemos afirmar que a totalidade pesquisada encontra-se entre o primeiro e segundo estágios da institucionalização, uma vez que existe a proposta de um novo arranjo para a EaD ao mesmo tempo em que se observa o esforço para convencer e legitimar as ações desenvolvidas pela modalidade nos referidos Institutos. Nenhum instituto pesquisado consolidou o processo de institucionalização. A esse respeito, Ferreira e Carneiro (2015) compreendem:

a institucionalização da EaD como um processo – progressivo, quer-se acreditar –, e não um produto acabado. Por essa razão, é também coerente tratar esse processo como um continuum, caracterizado por níveis de institucionalização da EaD, e não como um fenômeno de ocorrência simplesmente binária (FERREIRA; CARNEIRO, 2015, p.231)

Corroboramos com os autores e nos apoiamos na categoria da historicidade e do constante movimento das múltiplas determinações da realidade para compreender que a institucionalização é um processo. Atualmente e considerando os dados da presente pesquisa, observamos que os Institutos Federais pesquisados concentram seus esforços em definir o lugar da EaD na instituição, por meio do estabelecimento de normativas e criação de cursos próprios, por exemplo. A partir dessa realidade, classificamos os estágios da institucionalização da EaD, partindo do contexto maior dos estágios de pré e semi-institucionalização que os Institutos se encontram. Com base nos estágios da institucionalização apresentados por Ferreira e Carneiro (2015), em associação com a realidade pesquisada, defendemos que o estágio da pré e semi-institucionalização no âmbito da EaD dos Institutos ocorrem de forma simultânea, uma vez que os arranjos para EaD são construídos ao mesmo tempo em que ocorre o movimento de conscientização, convencimento e legitimação da EaD pelos pares. Esse diálogo promove os ajustes nos arranjos criados, logo, são dois estágios que, para a realidade em questão, se complementam.

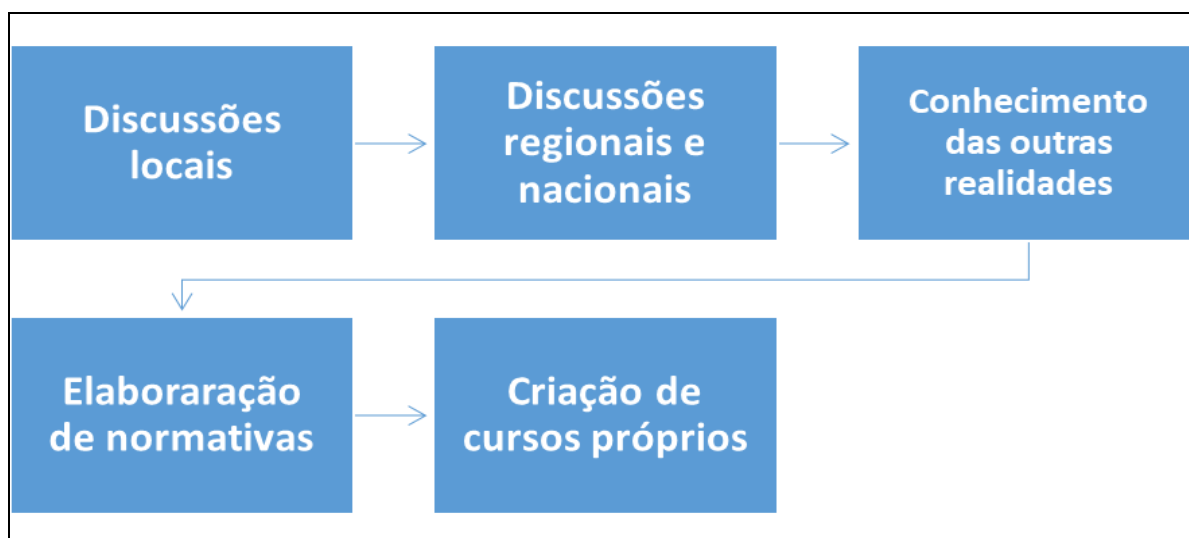


Figura 5 – Etapas da institucionalização

Fonte: própria autora

Dentro desse contexto definimos etapas do processo de institucionalização, sendo a primeira baseada nas discussões locais sobre o tema. Nos Institutos pesquisados, a institucionalização surge a partir de uma demanda interna, da necessidade de fomentar a EaD, alinhada aos objetivos da instituição.

Em seguida, observa-se as discussões se ampliarem ao nível regional e nacional, considerando a demanda semelhante em outros Institutos. Nesse ponto, podemos afirmar que

as discussões sobre a institucionalização tornam-se comuns entre os diferentes Institutos, porque o que está em jogo é a instabilidade da oferta dos cursos de fomento externo.

Pelo fato da maioria dos Institutos ofertar cursos dessa natureza, de não ser possível programar a sua continuidade a longo prazo e de vivenciar nos últimos anos mudanças políticas nacionais que afetaram diretamente a sustentabilidade de determinadas políticas públicas, a discussão sobre a institucionalização passou a ser compartilhada entre os Institutos. A criação do GT é exemplo de uma estratégia de articulação entre os Institutos que discutem a questão.

Baseado nessa articulação, a próxima etapa é conhecer e compartilhar experiências que contribuam para a construção dos arranjos organizacionais de cada EaD. Ao longo das entrevistas realizadas, foi possível observar que os gestores se conhecem e estabelecem uma rede de apoio em diversas questões, dentre elas a institucionalização.

A etapa seguinte está relacionada à elaboração das normativas. Há uma necessidade evidente em regulamentar as ações, com propósito de fornecer um norte para as atividades empreendidas. O gestor do IFRNORTE enfatizou essa questão:

Nosso grande desafio hoje, é a institucionalização da EaD que passa por essas questões da capacitação, tecnologia, estruturação dos processos e também pela própria definição de uma legislação clara, institucional e nacional, que venha trazer esse regramento [...] A institucionalização para acontecer de forma plena (até por conta própria estamos fazendo um manual de gestão da EaD, porque estava havendo muita dúvida), a gente precisa discutir essas questões. E a gente tem muita dificuldade por conta da falta de regulamento. A gente fica perguntando para os outros como faz. A nossa maior dificuldade é essa. (Gestor IFRNORTE)

A ausência de normativas indica um engessamento no desenvolvimento da EaD, uma vez que a gestão só mantém sua autonomia caso seja legitimada para tal. Entretanto, o processo de elaboração de normativas é a síntese de discussões, consensos e até dissensos sobre o tema, o que demanda tempo e uma metodologia que trabalhe com o diálogo e com a avaliação crítica do trabalho desenvolvido.

A última etapa observada é a de criação dos cursos próprios. Vale lembrar que nem sempre a criação das normativas antecede a oferta de cursos próprios. O caso do IFRCENTRO-OESTE ilustra a questão, pois em 2016 foi criado o primeiro curso com recursos próprios (técnico subsequente em Segurança do Trabalho) e a normativa de institucionalização da EaD somente em 2019. O contexto político da instituição, o envolvimento do corpo docente e da equipe multidisciplinar definem a possibilidade de oferta de um curso próprio em um momento anterior à elaboração das normativas.

As etapas da institucionalização estão associadas aos aspectos políticos e filosóficos, aspectos de continuidade, aspectos de comunicação, aspectos de infraestrutura e aspectos de políticas discentes. (FERREIRA; MILL, 2014) Os autores explicam que os aspectos políticos e filosóficos se referem à integração entre as modalidades de educação presencial e a distância no tocante à estrutura acadêmica e gestora do curso. Os aspectos da continuidade são aqueles associados aos fatores financeiro e orçamentário que asseguram o seguimento das ações da EaD. Os aspectos de infraestrutura são os que garantem os recursos físicos, tecnológicos e humanos, incluindo a formação das pessoas que trabalham na EaD. Destacamos a classificação dos autores ao considerarem os recursos humanos como parte correspondente à infraestrutura, o que podemos inferir a necessidade basilar de compor quadros especializados e alinhados à proposta maior da EaD dentro da instituição.

Por fim, os autores apresentam os aspectos de políticas discentes, responsáveis por assegurar a participação dos estudantes nas políticas da instituição, principalmente no suporte acadêmico e pedagógico. (FERREIRA; MILL, 2014) Esse último aspecto é um desafio no IFRNORTE, destacado pelo gestor da EaD, pois a instituição não reconhece de imediato o estudante da EaD, sendo necessárias articulações da diretoria sistêmica para garantia dos direitos dos estudantes da modalidade dentro do instituto, apelando para o sentimento de pertença, isto é, de mostrar que o estudante da EaD também é estudante do Instituto Federal.

O quadro a seguir mostra o estágio de cada Instituto Federal no processo de institucionalização da EaD:

Quadro 15 – Estágios da Institucionalização

Estágios da Institucionalização				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
-Normativa publicada - Fomento na oferta de cursos MOOC -Ênfase na formação para atuar na EaD	-Normativa publicada -Fomento ao modelo híbrido	-Normativa publicada -Fomento ao modelo híbrido - Fomento na oferta de cursos MOOC	- A discussão está desenvolvida no âmbito externo. Internamente precisa ser mais fomentada. - Ênfase na formação para atuar na EaD	- Recente alteração na organização. Passou a ser Campus Avançado -Foco na descentralização da EaD (fortalecimento dos Núcleos de EaD)

Fonte: própria autora

Considerando a institucionalização como um processo, a realidade aponta que a criação de cursos próprios não se configura como o final do processo de institucionalizar a EaD. Apesar de os Institutos pesquisados reunirem esforços para essa ação específica, a

institucionalização envolve outros elementos que determinam esse caráter contínuo, como o incentivo o ensino híbrido nos cursos presenciais, a formação dos profissionais para o uso da EaD e os atendimentos às demandas dos Institutos de forma geral.

Sendo uma atividade contínua, o papel do gestor é estratégico nesse sentido, pois cabe a ele articular as demandas da EaD às necessidades da instituição. Todavia, convém analisar que esse papel de articulação costuma partir somente do lado da EaD, algo unilateral, de modo que o Instituto se posiciona tão somente para receber e concordar ou não com o que foi proposto por aqueles que estão envolvidos diretamente na EaD. A fala do gestor ilustra essa questão:

A discussão da institucionalização ela acontece quando as pessoas abrem os ouvidos, quando estão abertas a escutar e a ver sentido naquilo. Se não fica parecendo que o discurso é só daqui, dessa sala, é só isso, porque a gente tá com medo de morrer quando os fomentos acabarem. É como se tivesse pedindo ajuda. Eu me vejo assim, no mar, morrendo afogada, com os bracinhos pro alto e aí aparece alguém e diz: deixa eu ir ali salvar aquela pessoa que tá ali morrendo afogada...Quando na verdade eu tô dizendo: me escutem! A EaD é de vocês! (Gestor IFRCENTRO-OESTE)

A fala do gestor faz uso do argumento *ad populum*, que de acordo com Fiorin (2018) apela para os sentimentos da plateia, nesse caso, os membros da alta gestão do IFRCENTRO-OESTE. A necessidade de externalizar as demandas da EaD é evidente e mais ainda: mostrar que a modalidade faz parte da instituição. Além do argumento *ad populum*, a fala do gestor também tem elementos que caracterizam o argumento do excesso – no qual se exagera um ponto de vista para levá-lo a aceitação – e o argumento por ilustração – que apela para o sentimento –, em que simula uma situação de risco e emergência para mostrar que a salvação da EaD não é de interesse apenas de quem faz a EaD de forma mais direta, mas da instituição como um todo.

Então eu tô aqui desesperada, batendo os braços não é pra você me salvar, é pra você me perceber e ver que é importante, que somos parte de um todo. Acho que eles têm que tá abertos para essa perspectiva também e eu tô percebendo que de repente ter um canal de comunicação via coordenação de polo não está surtindo efeito. Então agora a gente tá tentando ampliar para conversar com os DREPs (Diretores de Ensino e Pesquisa), com os diretores, para saber se a mensagem chega. (Gestor IFRCENTRO-OESTE)

Na normativa, inclusive tem até colocado um fórum para tratar de EaD e na discussão com os pró-reitores eu já tava incomodada com isso porque eu não quero um fórum específico para tratar de EaD. Eu queria uma coisa articulada, integrada e aí é interessante que na reunião com os pró-reitores eles também sinalizaram isso. (Gestor IFRCENTRO-OESTE)

As duas falas selecionadas do gestor do IFRCENTRO-OESTE enfatizam a importância da integração entre a EaD o Instituto Federal. Contudo, essa integração é um desafio e nota-se o esforço partindo da gestão da EaD em maior expressão do que das outras instâncias do Instituto. O argumento pela ilustração é utilizado mais uma vez para reforçar a demanda que o gestor quer mostrar. O segundo trecho de fala também faz uso do argumento pela ilustração para justificar uma estratégia de integração da EaD nos Institutos, que é a não criação de novos espaços para pensar a EaD e sim o aproveitamento de espaços já existentes e institucionalizados para discussão e deliberação sobre o tema. Analisemos a seguir mais duas falas dos gestores do IFRSUL e IFRNORTE, respectivamente:

E aí por vezes a EaD passa essa visão que parece que não existe na instituição, parece que é pra alguns só. Então muito do trabalho que a gente vem fazendo junto aos próprios NEaDs é de mostrar que a EaD existe, que é uma possibilidade, que não quer dizer que eles são obrigados a fazer, mas que os servidores saibam que existe essa EaD dentro da instituição. (Gestor IFRSUL)

A instituição tem suas diretrizes no PDI, enquanto diretoria nós temos um projeto estratégico que fala sobre a institucionalização da EaD, nesse projeto, dentro das nossas metas nós fizemos visitas aos campi promovendo capacitação dos servidores e passamos para as equipes, a parte tática e operacional, o pessoal que trabalha de fato com a EaD e esses processos de capacitação. (Gestor IFRNORTE)

No caso do IFRSUL, a centralização da oferta em cursos de fomento externo traz como consequência o isolamento da EaD do restante da instituição, dada a diferença no formato de gestão e organização pedagógica. A estratégia de descentralização vem sendo utilizada para divulgar a EaD entre o Instituto e fortalecer o discurso da institucionalização. O IFRNORTE caminha na mesma direção de divulgar a EaD, focando na formação das equipes, mostrando mais uma vez que o aspecto formativo é um recurso estratégico para a institucionalização da modalidade.

7.5 Desafios e contradições na institucionalização da EaD nos Institutos Federais

O processo de institucionalização da EaD revela os desafios da modalidade no sentido mais amplo, evidenciando aspectos da intensificação e racionalização do trabalho, além da negação e do convencimento do uso da EaD nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tais questões constroem os significados da EaD e a forma como a modalidade está inserida no projeto educacional dos Institutos. Apresentamos a seguir alguns pré-indicadores que ilustram os desafios da institucionalização mencionados pelos gestores e pelos sujeitos que trabalham na gestão.

Quadro 16 – Desafios da Institucionalização

Desafios da Institucionalização para os gestores da EaD				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
Eu não aguento mais ouvir as pessoas falarem que a EaD não é de qualidade, que a EaD se faz de qualquer jeito, EaD é fingir que tá tendo aula. Então a gente tenta trabalhar nesse sentido, é diferente, por vezes um pouco mais devagar mas a gente tá tentando fortalecer a base pra chegar a cursos maiores.	Nosso grande desafio hoje, é a institucionalização da EaD que passa por essas questões da capacitação, tecnologia, estruturação dos processos e também pela própria definição de uma legislação clara, institucional e nacional, que venha trazer esse regramento.	Um outro desafio também é os professores usarem as tecnologias, integrarem mais as mídias, sinto muita dificuldade porque alguns professores são muito conservadores, colocam resistência sem nem conhecer. Então a gente tem uma frente de formação desses professores, que tá atrelada às normativas também, é função da DEaD ofertar formação.	Desafios...Pensando só em EaD? Então, o desafio é dar conta de todas essas demandas. A gente tem intérprete de LIBRAS, mas aí tem os editais do IFRSUDESTE, então assim, às vezes tá atendendo uma demanda que é institucional, mas não é da EaD, mas tá tudo dentro do Centro de Referência. Então assim, essa dinâmica tá muito difícil.	Desafio é a consolidação do modelo.
Desafios da Institucionalização para os demais trabalhadores da gestão da EaD				
IFRSUL	IFRNORTE	IFRCENTRO-OESTE	IFRSUDESTE	IFRNORDESTE
No caso da EaD institucionalizada, o desafio é o convencimento de envolvidos na operacionalização a respeito de especificidades da EaD (necessidade de participar de formações específicas para atuar na EaD, por exemplo).	Nesse momento, o desafio está centrado na falta de um curso de capacitação para a gestão capaz de dirimir os problemas de operacionalização que possam surgir.	Vejo que o envolvimento político da Gestão é um ato obrigatório para a Equipe Sistêmica (Gestora). Assim, não sabemos de forma clara quais são os rumos da DEaD, o que gera insegurança e desânimo quanto ao nosso futuro na Diretoria e a Gestão não compreende o que se passa no nível humano da Organização (ambiente) e isso implica em decisões unilaterais e burocrática no nível de percepção daquela Equipe Sistêmica que foi orientada a atuar com foco político, com pouca	Observo um grande fechamento dentro de modelos pré estabelecidos que obviamente tornam as produções baratas e rápidas mas empobrecem os materiais tornando-os sem significado para os alunos.	Como a EAD ainda é por meio de bolsa, temos dificuldade de agilizar algumas tarefas que dependem de outros setores devido o não recebimento de bolsa para executá-las

		autonomia e apenas nos níveis que proporcionem resultados quantitativos e argumentáveis.	
--	--	--	--

Fonte: própria autora

De forma geral, tanto os desafios mencionados pelos gestores quanto pelos membros que trabalham na equipe da gestão se complementam e apresentam um cenário de ações que devem ser empreendidas para superar entraves no processo de institucionalização. Os desafios expostos pelos gestores transitam entre as representações que sinalizam para negação da EaD, ponto analisado no Capítulo VI desta tese, entre a necessidade de uma legislação nacional que oriente as atividades regionais e institucionais da EaD e entre a importância da formação para consolidação de modelos sustentáveis e condizentes com o que é desenvolvido na instituição.

Vale destacar que os desafios apresentados pelos membros da equipe gestora denotam em sua essência demandas operacionais, isto é, desafios ligados à forma como serão executadas as propostas e políticas. Há uma preocupação evidente com a formação e o reconhecimento desse aspecto como estratégico para o convencimento e aceitação da EaD. As questões expostas vão ao encontro do exposto por Moraes (2015):

A institucionalização da EaD tem apresentado o desafio de pensar como se efetiva esse processo no interior das IES públicas considerando que as proposições nacionais ocorrem via programa. Deste modo, o financiamento ocorre de forma descentralizada, com parâmetros que forjam um modelo pedagógico igual para todas as IES, não contemplando as especificidades regionais, e não há uma política de instrumentalização das próprias instituições, principalmente, no tocante que se refere a gestão de pessoas (docentes e técnico-administrativos) e infraestrutura (laboratórios e equipamentos). (MORAIS, 2015, p.160)

De acordo com Battestin *et al.* (2018) o desafio reside na ausência de diretrizes do MEC quanto ao processo de institucionalização, o que ocasiona diferentes caminhos seguidos pelas instituições públicas. No ponto de vista dos autores, a ausência de uma diretriz maior provoca pouco avanço da consolidação do processo de institucionalizar a EaD.

O desafio apresentado pelos autores é legítimo, uma vez que a ausência de uma norma maior influencia no desenvolvimento das ações em cada caso específico. Acreditamos que a falta de uma diretriz geral sobre a institucionalização ocorre em função das mudanças no cenário político desde 2016, no qual o projeto de educação brasileira é questionado e revisado seguindo outros parâmetros distintos dos anteriores. A EaD está nesse contexto e foi alvo de

significativas mudanças na legislação que regulamenta seu funcionamento, conforme apresentamos no início deste capítulo.

Apesar dos cortes orçamentários e da instabilidade dos cursos fomentados por programas de governo, tal formato ainda existe, movimenta a EaD, sobretudo na oferta de cursos superiores, provocando certa dependência das instituições de ensino em relação ao modelo pedagógico e de gestão desses cursos.

Tem-se, portanto, duas realidades que caminham em paralelo: de um lado temos a demanda por um formato de EaD autônomo, institucionalizado, do outro lado a necessidade de aderir aos editais de programas para garantir a sobrevivência da EaD na instituição. Essa tensão tende a aumentar a medida em que os estágios da institucionalização se consolidarem e os programas de fomento externo não forem considerados no projeto de institucionalização.

A ausência de uma norma nacional sobre a institucionalização da EaD também pode ser vista como uma oportunidade de as instituições públicas se organizarem coletivamente para expressarem as demandas sobre o tema, conforme ocorre com o trabalho desenvolvido pelo GT de institucionalização. O campo de disputas entre os interesses do atual governo e os interesses das instituições públicas é evidente, e, portanto, a força do coletivo se faz necessária na defesa da educação pública e de qualidade.

Por essa razão, mais do que elaborar normativas, a institucionalização da EaD evoca o compromisso com um projeto de educação que lance mão das TICs como forma de democratizar o acesso e propor uma formação emancipadora. No âmbito dos Institutos Federais, a partir da análise dos documentos que versam sobre a EaD, observamos uma forte tendência em normatizar os procedimentos operacionais da EaD. Isso também foi recorrente na fala dos gestores.

A dimensão da execução está fortemente presente nas discussões sobre a institucionalização. A exigência de normas provoca a legitimação de práticas que não foram avaliadas quanto a sua continuidade. Para além da emissão de normativas, a institucionalização da EaD é um momento oportuno para o debate sobre qual projeto de educação fará uso da modalidade a distância e em que medida tais ferramentas tecnológicas podem trazer novos caminhos a esse projeto.

A formação para atuar na EaD foi um ponto comum entre os Institutos pesquisados no tocante às estratégias da institucionalização. Mais uma vez declaramos o limite desta pesquisa de não avaliar em profundidade como são estruturados os projetos de formação para EaD. Não obstante, reconhecemos que a formação é uma determinação da realidade pesquisada e que se mostra como alternativa de construção de um projeto de institucionalização que

ultrapassa as dimensões da execução, podendo inclusive estabelecer um movimento de unidade entre teoria e prática no âmbito da EaD que reverberará no Instituto como um todo.

Defendemos o fenômeno da institucionalização da EaD como um marco para história da modalidade no Brasil, que pode significar continuidades ou descontinuidades em relação ao que vem sendo desenvolvido. Considerando a realidade pesquisada, acreditamos que os caminhos para pensar na institucionalização sob a perspectiva da descontinuidade partem da análise e reflexão sobre os projetos de educação profissional dos Institutos Federais, do aprofundamento dos estudos sobre a EaD – avançando para questões epistemológicas e não somente instrumentais –, do fortalecimento das dimensões políticas e pedagógicas e da gestão que aproxime as ações de planejamento das ações de execução.

7.6 Síntese do capítulo

Em todas as realidades pesquisadas, o tema da institucionalização está presente nas ações da gestão da EaD e no processo de análise constituiu-se como um núcleo de significação. No primeiro momento, institucionalizar a EaD remete à criação de normativas que incorporam a modalidade às demais regulamentações existentes da instituição. Contudo, observamos que a institucionalização é um processo, no qual a elaboração de normativas constitui uma das etapas, mas não se limita tão somente a regulamentar as ações, havendo, pois, uma série de elementos que compõem a totalidade da institucionalização.

Considerando um processo com estágios a serem percorridos, os Institutos pesquisados encontram-se em estágios semelhantes, vide o ano de publicação das normativas próprias para a EaD e a variação da oferta de cursos, outro ponto essencial para compreender a institucionalização, uma vez que as discussões iniciais nas instituições são motivadas em função da instabilidade que os cursos oriundos dos programas externos possuem, surgindo então a necessidade de criar cursos com esforços próprios.

Institucionalizar a EaD nos Institutos envolve uma análise do que já foi feito no âmbito da modalidade e do que ainda se pretende fazer, levando em conta os projetos de educação profissional, os fundamentos da EaD e o fortalecimento das dimensões políticas e pedagógicas. É uma oportunidade de repensar não somente a EaD, mas todos os processos pedagógicos que fazem uso da educação a distância de algum modo, aprofundando as reflexões em articulação com os objetivos da formação profissional dada pelos Institutos.

Existe o potencial da institucionalização para promover uma descontinuidade na perspectiva de formação pragmática e em massa, por outro lado, também é evidente a

possibilidade de a institucionalização legitimar práticas da EaD que eram criticadas no âmbito dos programas, como a racionalização do trabalho e a baixa autonomia pedagógica por exemplo. Contudo, se o movimento de institucionalização não prever momentos de análise crítica da realidade e o estabelecimento de mudanças estruturais na EaD, teremos um movimento de continuidade das ações já realizadas em contextos outrora não institucionalizados. Eis a ambiguidade da institucionalização: um processo de mudança ou de adaptação.

CONCLUSÃO

A conclusão desta tese representa o final de um percurso de quatro anos, construído a partir uma multiplicidade de conhecimentos socialmente elaborados e de realidades multifacetadas, que, em conjunto, contribuíram para a síntese aqui realizada. No sentido mais amplo, o final desta tese revela a constituição do ser pesquisador e da sua relação com a temática abordada desde 2009, quando dos tempos da graduação em Pedagogia, passando pelo mestrado e chegando à fase atual. A EaD foi elemento propulsor da curiosidade epistemológica em todos esses momentos e responsável por apresentar um campo mais complexo e determinado por diversas teorias e sujeitos atuantes no processo.

Entendendo a pesquisa como um percurso a ser trilhado, o tema desta tese encontra-se ancorado nesse caminho como uma determinação da realidade concreta definida pelo trabalho exercido no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. O trabalho desenvolvido no âmbito do Instituto suscitou perguntas relacionadas à forma de organização da gestão da educação a distância nos diferentes Institutos, haja vista que a própria prática profissional da pesquisadora evidenciou diferentes arranjos organizacionais assumidos pelos Institutos no tocante à referida modalidade de ensino. Assim, a problemática que norteou a pesquisa foi: *como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia realizam a gestão dos cursos a distância, considerando os marcos regulatórios e as práticas dos sujeitos envolvidos na materialidade dos cursos ofertados? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas de gestão dos cursos a distância encontradas nos Institutos Federais? Em que medida os sentidos e significados revelados acerca da EaD indicam as tensões e contradições da gestão no processo de implantação e operacionalização dos cursos?*

Uma indagação prática, pois, foi necessária suspensão do cotidiano do trabalho para uma análise aprofundada desse questionamento, que encontrou subsídios nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, justamente pelo fato de ter como ponto de partida a realidade e como chegada essa mesma realidade, agora desvelada e pensada a partir dos pressupostos teóricos e filosóficos que auxiliam a sua compreensão.

Observamos, a partir do referencial teórico selecionado, que a educação assume a função de preparar o sujeito para uma realidade adaptável e flexível, tendo a Teoria do Capital Humano forte espaço desde o início do período de reestruturação capitalista. A contradição principal desse processo revela que a quantidade de formação que o sujeito adquire não lhe

garante a condição de empregado em determinado posto de trabalho. Isso porque a própria lógica capitalista não assegura emprego a todos que querem trabalhar. No entanto, o discurso da formação associada à profissionalização e à garantia de empregabilidade é amplamente difundido entre os sujeitos, que por sua vez, são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do seu percurso formativo.

O percurso formativo é marcado pela diferenciação do tipo de formação segundo a classe social que o sujeito pertence, pois, a noção de propriedade e a divisão social do trabalho distinguiram os indivíduos entre aqueles que pensam e aqueles que fazem (Marx, 2016). Retornando à nossa realidade empírica, a educação profissional brasileira é marcada historicamente por essa dualidade e no atual estágio do seu desenvolvimento vê nos Institutos Federais a possibilidade de superar ou minimizar os efeitos dessa distinção.

É evidente o esforço da política dos Institutos Federais em oferecer uma formação profissional mais ampla e integral, aproximando o estudante da pesquisa, extensão, arte, cultura e outros elementos importantes à formação, na tentativa de superar a instrumentalidade técnica. A própria criação dos Institutos constitui-se em uma política pública que expressa presença em todo país, sendo garantida por recursos públicos centrais, o que determina uma mudança no percurso histórico da educação profissional, que majoritariamente era financiada por recursos estaduais.

Contudo, entendemos que a dualidade existente entre trabalho intelectual e trabalho manual é característica inerente do sistema de produção capitalista, da tensão entre capital e trabalho. Logo, avaliamos que a iniciativa dos Institutos Federais incorpora em sua prática a importância da formação integral do sujeito, porém permanece alinhada às demandas do mercado, do setor produtivo. Por outro lado, a política dos Institutos reconhece essa contradição, posiciona-se como um projeto de formação profissional progressista, que oferece na sua proposta de formação a possibilidade de reflexão dos interesses contraditórios numa sociedade de classes. (BRASIL, 2010)

É nesse cenário que a EaD se situa, sendo uma modalidade que auxilia o projeto de expansão dos cursos dos Institutos Federais. A proposta de expansão da oferta simboliza o histórico dos Institutos Federais e em particular da EaD, a partir de programas como a UAB e Rede E-Tec Brasil. A pesquisa nos mostrou que todos os Institutos pesquisados iniciaram suas atividades na EaD por meio desses programas, o que é importante para compreender a gênese da organização da EaD nessas instituições.

Em que pese a formatação desses programas possuírem um determinado padrão, observamos que cada Instituto consegue imprimir alguns traços de autonomia na forma de

organizar a EaD. Reconhecemos que isso se deve em grande parte ao coletivo de representantes de diferentes Institutos que compõem o GT de Institucionalização da EaD, trabalhando desde 2010 em prol dessa temática. O documento de caráter nacional produzido pelo GT data de 2010 e passou por reformulações, sendo elaborado um outro documento, que ainda não foi publicado pela SETEC. O grande desafio observado é a falta da consolidação de uma regra nacional, que dê diretrizes para as organizações locais da EaD. O GT vem trabalhando nesse sentido, mas encontra como entraves as mudanças políticas e a consequente falta de prosseguimento ao projeto que era desenvolvido por outras gestões.

O trabalho desenvolvido pelo GT em 2010 produziu o documento orientador da gestão da EaD nos Institutos, no qual prevê opções de arranjos organizativos para a modalidade. Foi esse documento que provocou as primeiras indagações desta pesquisa e o interesse em conhecer *in loco* cada realidade. Cabe ressaltar a importância da visita aos locais, do contato com a realidade da EaD dos cinco Institutos selecionados e da percepção prática dos efeitos da política de expansão. Destacamos a região Norte, que, com sua extensão territorial, conta com centenas de polos de EaD, alguns localizados em comunidades indígenas, em que a transmissão das aulas ocorre via satélite com antenas instaladas nas aldeias, por exemplo. De todos os cinco Institutos pesquisados, observamos o alto potencial de alcance que a EaD proporciona, reforçando o compromisso político de criação dos Institutos Federais.

Buscamos conhecer e analisar as diferentes realidades sob a perspectiva crítica da educação comparada, o que nos levou a considerar inicialmente a categoria da totalidade, que reúne as diferentes experiências num todo maior, ligado ao modo de produção capitalista e às disputas no campo da educação, no tocante aos projetos de formação do sujeito trabalhador. Em seguida, a categoria da contradição nos auxiliou a desvelar o que há por trás dos discursos, seja dos sujeitos que fazem a EaD ou do que está disposto nos marcos regulatórios. A categoria da mediação foi essencial no processo comparativo, não para destacar semelhanças ou diferenças, mas para estabelecer conexões com os aspectos teóricos que explicam a realidade bem como as contradições que compõem esse real problematizado.

Sendo assim, o nosso exercício da comparação nos faz concluir que a aparente diferença na forma de gestão da EaD nos Institutos é, na essência, complementações de uma realidade maior que une os interesses de todos os Institutos no tocante à EaD: a institucionalização da modalidade. As diferentes formas de gestão existem e, portanto, são fato concreto, mas constituem estratégias e estágios rumo ao processo de reconhecimento da modalidade como parte da instituição. Isto posto, afirmamos que a indagação inicial que motivou a pesquisa, relacionada às diferentes formas de gestão da EaD se organizar, nos levou

a investigar de modo mais aprofundado que tais diferenças estão concentradas numa base comum da gestão, que é o processo de institucionalizar as ações da modalidade.

A nossa compreensão de institucionalização permeou as investigações teóricas e empíricas. A análise no campo teórico apontou que a institucionalização é um conceito oriundo da Administração e está vinculada ao estabelecimento de padrões, sendo um processo que exige a reflexão das práticas existentes, no sentido de avaliar a continuidade ou descontinuidade do que vem sendo feito. No campo empírico, a institucionalização foi relacionada majoritariamente à criação de normativas para legitimar as ações da EaD. Destacam-se os Institutos da região Norte e Centro-oeste.

No entanto, consideramos que a institucionalização da EaD nos Institutos Federais vai além do estabelecimento de normativas. Defendemos que a institucionalização é um processo que convida a instituição a refletir sobre práticas da EaD e a possibilidade de continuidade ou descontinuidade do que vem sendo feito. O processo de reflexão pode ter como produto a instauração de normativas, mas esse não é o fim da institucionalização. Entendemos, portanto, que a institucionalização da EaD é um processo com o objetivo de integrar a modalidade às ações que já vem sendo desenvolvidas, integração que envolve a troca de experiências e práticas entre o que vem sendo desenvolvido no Instituto Federal e o que a EaD pode contribuir para potencializar as ações e promover novas alternativas de ensino e aprendizagem.

A apreensão dos Núcleos de Significação foi um processo importante para desvelar não somente a dimensão da institucionalização, mas outras duas dimensões de igual relevância na compreensão do todo que envolve a gestão da EaD nos Institutos. As entrevistas e os questionários forneceram dados que suscitaram os Núcleos relacionados ao planejamento da EaD e a dualidade entre concepção e execução; o movimento de negação e consentimento da EaD no interior dos Institutos; e as estratégias do processo de institucionalização.

No que abrange o primeiro Núcleo de Significação, a prática relatada pelos sujeitos que fazem parte da gestão da EaD, revelou a dualidade entre planejamento e execução, sendo que o distanciamento dessas duas dimensões revela processo de alienação do trabalho da EaD. Tal fato ocorre não somente no interior da gestão, mas na própria organização dos programas de fomento externo, que possuem um planejamento prévio, cabendo às instituições a sua execução. No nível das instituições, essa execução também envolve certo grau de planejamento e forte racionalização do trabalho, isto é, criação de diferentes funções especializadas que repartem o todo e na concentração de atividades operacionais devido à falta de tempo para o planejamento.

Diante disso, defendemos um estreitamento entre as dimensões do planejamento e da execução, considerando na sua essência o trabalho da EaD como sendo de ordem imaterial, apesar de a racionalização trazer como umas das principais consequências a criação de cursos que se assemelham a verdadeiras fábricas, numa esteira de produção em larga escala, na qual o estudante recebe um produto feito de forma fragmentada e distante de quem produziu. Por óbvio, o estreitamento da distância entre planejar e executar não dispensa a existência de uma equipe para EaD, mas ressignifica a composição dessa equipe, considerando que todos os que trabalham na EaD transitam entre o pensar e o fazer.

O segundo Núcleo de Significação revelado diz respeito às representações construídas sobre a EaD, baseadas no consentimento ou na negação. À luz da concepção de ideologia elaborada por Marx e Engels (2007), compreendemos que as representações perpassam o ideário que se constrói sobre a EaD dentro e fora da instituição, no qual a gestão empreende esforços para convencer e buscar o consentimento, isto é, a aprovação das atividades realizadas por meio da modalidade. A forma de conseguir essa aceitação é comum a todas as realidades pesquisadas: mostrar que a EaD existe. E a comprovação de sua existência se dá pelo aumento da produtividade, para que se tenha o consentimento por parte da alta gestão, havendo muitos argumentos que fazem uso do discurso da autoridade para aprovação das ações da EaD dentro do Instituto. Outra estratégia para aceitação é o investimento em formação, isto é, mostrar a existência da EaD por meio de formações que apresentem os fundamentos da modalidade e principalmente a forma de aplicação no fazer pedagógico.

A busca pela aceitação também carrega indícios de resistência, no sentido de demarcar o espaço da EaD dentro da instituição a partir das instâncias já existentes, como foi o exemplo do IFRCENTRO-OESTE, que empenhou esforços para ter participação nos fóruns deliberativos do Instituto, não havendo a necessidade de criar um espaço específico para discutir os assuntos da EaD, ampliando assim o debate entre aqueles que, aparentemente, não se sentem vinculados à EaD.

O terceiro e último Núcleo de Significação refere-se ao processo de institucionalização da EaD. Esse Núcleo dialoga com os dois anteriores, que, em conjunto, avaliamos compor a totalidade do nosso objeto de pesquisa. Inicialmente observamos que a institucionalização surge de uma demanda concreta, que é a falta de recursos para a continuidade dos programas de governo e a necessidade de continuar com as atividades da EaD no interior das instituições. Associada a essa questão há o interesse em produzir cursos próprios, com mais autonomia e aproximação com a identidade da instituição. A partir dessa problematização inicial, a demanda por normativas que orientem o trabalho da EaD é recorrente, sendo muitas vezes a

emissão de normas sinônimo de institucionalizar. Tal demanda fez com que cada Instituto pesquisado criasse sua normativa específica para EaD, onde concentram orientações num nível mais operacional, o que vai ao encontro com as demandas pragmáticas.

Todos os Institutos pesquisados iniciaram seus processos de institucionalização da EaD, mas percorrem estágios diferentes, estando o IFRNORDESTE mais consolidado entre os cinco pesquisados. Concluimos que a institucionalização da EaD é um ponto de relevância dentro da história da educação a distância brasileira, que, por um lado pode fornecer elementos para pensar em outras formas de se fazer EaD, definindo discontinuidades com modelos existentes, ou por outro lado, legitimar práticas já consolidadas. Defendemos o potencial de descontinuidade, desde que a EaD dos Institutos Federais articule os pressupostos da educação profissional com os fundamentos de uma educação a distância baseada no conhecimento socialmente elaborado, compartilhado e em rede.

Dois fatores permearam a análise dos três núcleos: a intensificação do trabalho e a formação para atuar na EaD. Quanto à intensificação do trabalho, consideramos que a EaD em sua configuração atual está inserida na lógica do trabalho flexível, no qual o trabalhador perde a dimensão do tempo em função da necessidade constante de produzir, gerar resultados. Em todos os Institutos foram revelados momentos de intensificação do trabalho, associados à falta de trabalhadores para alta demanda, às condições do trabalho e à necessidade de mostrar que a EaD é importante para instituição, o que intensifica a rotina de trabalho. A forma de gestão adotada influencia nessa questão, pois os Institutos Federais que possuem uma estrutura mais completa são demandados para além das suas condições, o que foi exposto pelo IFRSUDESTE e IFRCENTRO-OESTE.

Vale destacar que a intensificação observada na gestão da EaD dos Institutos pesquisados é resultado da racionalização do trabalho, elemento inerente à divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. A racionalização do trabalho busca o aproveitamento do tempo com eficiência e eficácia, sendo composta de mão-de-obra superespecializada, responsável pela execução de uma parte do trabalho, pertencente a um todo que nem sempre é conhecido em sua completude, o que amplia a possibilidade de alienação nos processos. A racionalização associada ao tempo célere para execução dos processos acarreta na perda de qualidade do serviço prestado, que, uma vez subordinado às exigências do mercado, pode indicar uma manutenção da dualidade entre a formação intelectual e formação manual.

A formação para atuar na EaD foi outro ponto que mediou as significações da gestão da EaD. A formação é entendida como elemento estratégico para apresentar a EaD àqueles

que não conhecem a modalidade, para difundir o projeto educacional e para preparar as equipes que trabalham na EaD, pois a racionalização do trabalho demanda formações específicas. O tema da formação para atuar na EaD merece ser objeto de investigação de outras pesquisas, como já vem acontecendo. Nossa pesquisa reforça essa demanda e sinaliza para uma análise que investigue o caráter dessa formação, considerando o distanciamento existente entre planejamento e execução, uma vez que o teor das formações pode estar concentrado nos aspectos operacionais e pragmáticos, o que não contribui para uma visão de unidade dos processos de gestão.

Ao compreender os núcleos de significação que constituem a gestão da EaD nos Institutos Federais, de realizar as análises necessárias para compreender a realidade e retornar ao real pensado, recorreremos à Kosik (1976) para compreender o estágio da investigação e o *detour* realizado:

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito de todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p.29)

Apoiados no movimento do concreto ao concreto pensado, alcançamos o estágio da investigação no qual olhamos para o nosso objeto com as múltiplas determinações que o compõe, buscando uma coerência interna entre os elementos encontrados na abstração e manifestados no real. Desse modo, nosso olhar para a gestão da EaD dos Institutos Federais mostra essa atividade essencialmente como parte da ação de trabalhadores que executam o projeto de formação de outros trabalhadores. Tal projeto ancorado na EaD, no campo das novas tecnologias, exige desse trabalhador uma série de requisitos que o colocam no contexto do trabalho flexível, intensificado e alienado, consequência da divisão social do trabalho dentro da gestão da EaD.

O objeto também revela que essa gestão, diferente do que ocorre nas grandes organizações e empresas do setor produtivo, é uma gestão escolar, sendo uma forma de organizar o fazer pedagógico e o projeto educacional com possibilidades de maior autonomia e compromisso com a formação do sujeito. Apesar da natureza distinta, os elementos gerencialistas são presentes na gestão da EaD, fato que acentua o distanciamento entre pensar e fazer, o que nos remete a pensar nos fundamentos do tecnicismo, conforme apresenta Saviani:

Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí

também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2012, p.12)

Apesar de as características apresentadas pelo autor serem dos tempos da pedagogia tecnicista, não podemos negar que a educação a distância convive com elementos da fragmentação do ensino, do apostilamento e da instrução programada. No contexto da gestão, afirmamos que o processo de institucionalização da EaD pode ser uma via de superação dessa realidade. Assim, é possível e defensável a existência de projetos contra-hegemônicos para educação profissional a distância baseados na unidade entre a teoria e a prática, isto é, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo.

De modo específico, deve-se buscar reconhecer a necessidade de se articularem os projetos de educação profissional a diferentes estratégias de escolarização, para buscar a superação de estratégias fragmentadas e instrumentais de formação. Do mesmo modo, é necessária a definição de estratégias, de formação inicial e continuada, articulada à ideia de itinerários formativos. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 38)

A partir das ponderações dos autores e voltando nosso olhar para a gestão, concluímos que a gestão da EaD no contexto da educação profissional pode fomentar estratégias que articulem visões até então fragmentadas. Um projeto de formação integral advém de uma unidade entre teoria e prática, que não se limita ao projeto em si, mas reflete toda a forma de organização da instituição.

Defendemos a práxis como categoria constituinte da gestão da educação a distância. Os significados que encontramos sobre a EaD e a gestão da EaD nos levaram a pensar na importância da práxis enquanto movimento de unidade entre teoria e prática dos processos próprios da gestão, de aproximar a dimensão do planejamento da execução, de ter noção do todo que envolve a educação profissional e os elementos da educação a distância.

Partindo dessa concepção de Marx, entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade apenas material. (VÁZQUEZ, 2011, p.398)

Destarte, consideramos a práxis como fundamento para gestão da EaD que se dá de forma mediada com outros processos práticos e teóricos, alicerçados na realidade concreta. Os

espaços para discutir os rumos da EaD precisam estar ancorados ao contexto no qual a modalidade será empregada, não apenas na apreensão de instrumentalização técnica ou de metodologias de ensino consideradas inovadoras. Inovar a práxis para dentro da EaD é romper com concepções consolidadas advindas da Sociedade da Informação e com pressupostos que destacam o pragmatismo, o aprender a aprender.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo como crítica do “senso comum”. (GRAMSCI, 1981, p.18)

Com base no exposto, entendemos que a educação profissional dos Institutos não pode se reduzir a uma metodologia baseada no uso de recursos tecnológicos. A EaD pode se organizar segundo o projeto de formação profissional, buscando uma unidade entre o pensar e o fazer. Para a presente pesquisa, a indicação da práxis como categoria necessária à gestão é o nosso ponto de chegada, faz parte do concreto pensado. Mas ao mesmo tempo e considerando o movimento dialético do real, a práxis na gestão da EaD torna-se o ponto de partida para pesquisas futuras.

Com base na totalidade que repousa sobre cada realidade observada, constituída a partir do projeto de formação dos trabalhadores e de suas contradições já discutidas, compreendemos que os modelos de gestão são distintos e ao mesmo tempo semelhantes entre si no que concerne aos objetivos traçados e desafios encontrados ao longo do percurso. No entanto, o exercício da comparação nos permitiu identificar características que definem a realidade dos Institutos pesquisados no contexto da gestão da EaD de forma singular, apontando maior predominância de ações segundo o aspecto que mais se destaca.

O IFRNORDESTE destacou-se pelo avanço no processo de descentralização das ações da EaD e do reconhecimento da modalidade dentro do Instituto. Os IFRSUL e IFRSUDESTE de destacaram pelo trabalho de formação, sendo que para o IFRSUL tal ação é estratégica para apresentar a modalidade ao Instituto e conquistar a aceitação entre os pares. O distanciamento entre as ações de planejamento e execução, bem como intensificação do trabalho foram aspectos marcantes na gestão da EaD do IFRCENTRO-OESTE, mas que também se destacou pelo trabalho no campo da formação para atuar na modalidade e da articulação com o Instituto em prol da institucionalização. Por fim, o IFRNORTE se destacou pelo trabalho de busca pela aceitação da EaD na instituição, por meio de consultas públicas, formação e discussões colegiadas para o fortalecimento da modalidade na região.

E assim chegamos ao final de um estágio do percurso, pois a dinâmica da dialética nos permite afirmar que o objeto continua em movimento, produzindo novas determinações que não foram estudadas nesta tese e que serão necessárias novas pesquisas e novos caminhos a serem trilhados. Esperamos que os estudos aqui desenvolvidos forneçam subsídios para novas investigações da realidade.

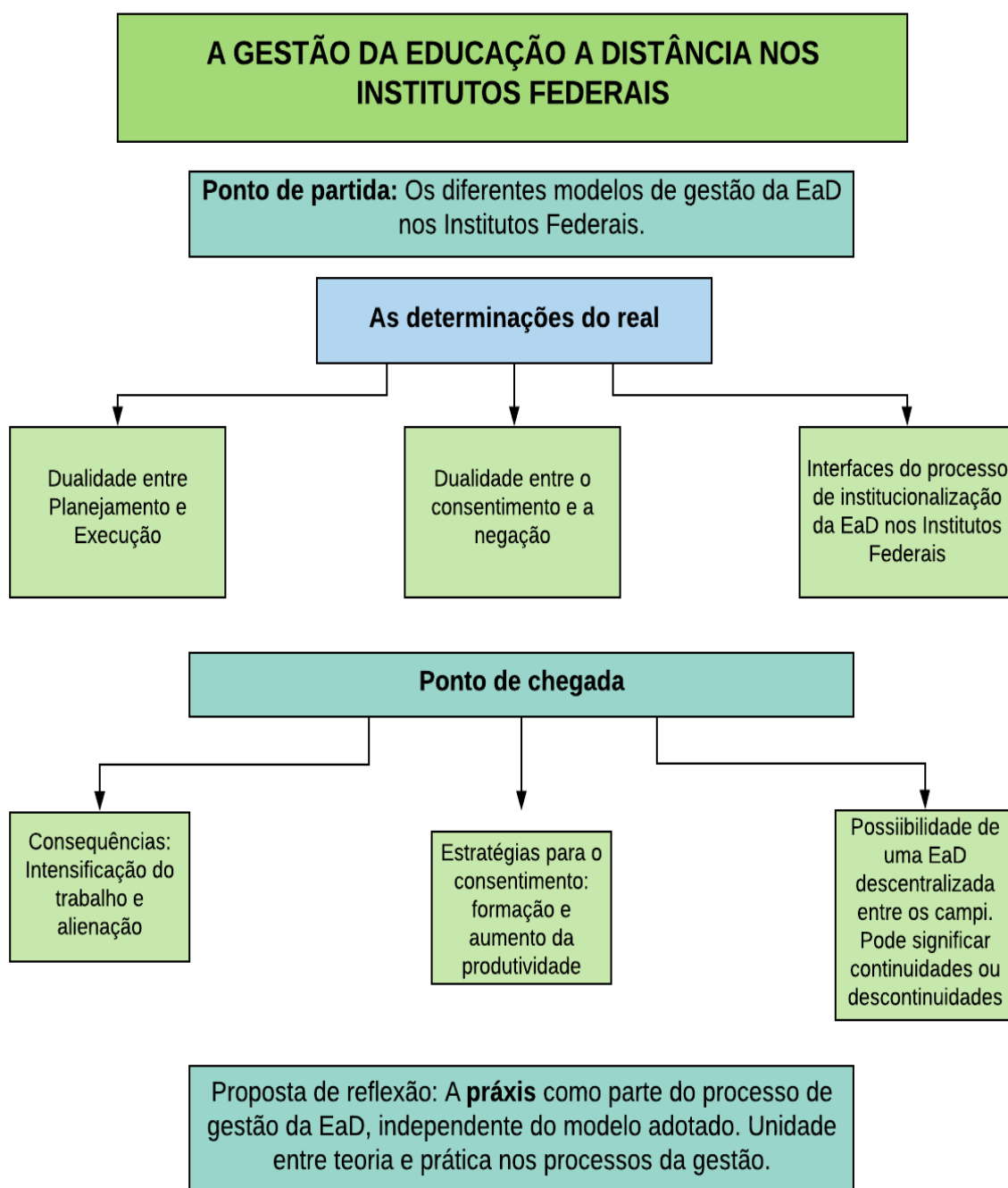


Figura 6 – Conclusão

Fonte: própria autora

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. n.2, p. 222–245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Artes Medica, 1995

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. RODRIGUES, Doriedson. *Referências sobre as práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo*. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. RODRIGUES, Doriedson. (Org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011

BARROS, José D´Assunção. *O conceito de alienação no jovem Marx*. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 23, n. 1, 2011.

BATTESTIN, Vanessa. ARANTES, Denio Rebello. SANTOS, Simone Costa Andrade. ZAMBERLAM, Miguel Fabrício. *Retrato da Institucionalização da EaD na Rede Federal*. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Natal. 2018

BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* *Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução*. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERNARDI, Maira; MORESCO, Silvia Ferreto; BEHAR, Patricia Alejandra. *Competências para a prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico*. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOCHNER, Gisela. *Investigação ergonômica dos postos de estudo de estudantes de cursos técnicos na modalidade EaD: estudo de caso na Rede e-Tec do CEFET - RJ*. 2017. Universidade Federal Fluminense, 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto Nº 2.208 de 17 de Abril De 1997. *Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei Nº 9649 de 24 de maio de 1998. *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências*. Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de Julho de 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 2004

BRASIL. Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. *Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem*. Brasília , 2005a

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*. Brasília. 2005b

BRASIL. Lei Nº 11.892, De 29 De Dezembro De 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília: 2008

BRASIL. *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Brasília, 2011a.

BRASIL. Decreto Nº 7589, de 26 de outubro de 2011. *Institui a Rede e-Tec Brasil*. Brasília, 2011b.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Vitória. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 818 de 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasil, 2015

BRASIL. Decreto Nº 9057 de 25 de maio de 2017. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 2017.

BRASIL. Portaria Nº 1428 de 28 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial*. Ministério da Educação. Brasília. 2018a

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Porto Velho. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2018b.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Bento Gonçalves. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2018c.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019a.

BRASIL. Portaria Nº 90 de 24 de abril de 2019. *Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância*. Ministério da Educação. Brasília, 2019b.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Natal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2019c.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Cinco modelos de capitalismo. Texto para Discussão EESP/FGV*, n. 280, p. 1–17, 2011. Disponível em:
<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2011/11.32.Modelos_de_capitalismo-TD-280.pdf>.

BURCH, Sally. *Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. [S.l: s.n.], 2005. p. 1–8.
Disponível em: <http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally_Burch.pdf>.

CARNOY, M.; LEVIN, H. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez & Associados, 1987.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves De. *Reflexões sobre a importância dos Estudos de Educação Comparada na atualidade*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2013

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves De. *Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos*. *Acta Scientiarum. Education*, v. 36, n. 1, p. 129, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>>.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede: do conhecimento à política*. In: CASTELLS, MANUEL; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

CASTRO, José Márcio; LADEIRA, Eduardo da Silva. *Gestão e planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior*. Revista Gestão e Planejamento. v.10. Salvador. 2009

CHAGAS, Eduardo. *Reflexão sobre a técnica em Marx*. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria Das Dores Mendes (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *O que é ideologia*. 39. ed. Brasiliense, 1995.

CLEMENTINO, Adriana. *Planejamento pedagógico para cursos EaD*. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.). *Design instrucional para cursos on-line*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

COLIS, Betty. *E-learning e o transformar da educação em economia do conhecimento*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

CORRÊA, S. Santos, L.M.M.d. *Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes*

universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. ETD - Educação Temática Digital, 2009.

COSTA, Gilmásia Macedo Da. *Trabalho, individuação e subjetividade*. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria Das Dores Mendes (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

COSTA, Renata Luiza Da; SANTOS, Julio Cesar. *A evasão em cursos técnicos a distância*. v. 33, n. 66, 2017.

COSTA, Frederico; PAULA, Ruth De; MORAES, Betânia. *Marxismo, trabalho e ser social*. In: SANTOS, Deribaldo *et al.* (Org.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem : desafios para educação no século XXI*. *Revista de Educação*, v. XVIII, n. 1, p. 5–22, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO, 2010.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Ligia Silva. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Antônio Gomes. *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. *Educação, Porto Alegre*, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008

FERREIRA, Marcello. CARNEIRO, Teresa Cristina. *A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema Universidade Aberta do Brasil*. Educação Unisinos. 2015

FERREIRA, Marcello. MILL, Daniel. *Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias*. In: FIDALGO, F.; CORRADI, W.; LIMA, R.; FAVACHO, A.; ARRUDA, E. (Org.). *Educação a Distância: meios, atores e processos*. Publisher: Belo Horizonte, 2013

FERREIRA, Marcello. MILL, Daniel. *Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias*. In: REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues. MILL, Daniel. (Org.). *Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018

FONTES, Edson Ary De Oliveira. *a Universidade Aberta Do Brasil No Cefet/PA: Um Estudo De Caso Sobre Os Fatores Que Dificultam E/Ou Facilitam O Processo De Implantação*. 2009. Universidade de Brasília, 2009.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. Trabalho, educação e saúde*, v. 7, p. 129–151, 2009.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 197, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, 2005.

GARBIN, Tania Rossi. *Complexidade da gestão em EaD*. Ouro Preto, 2010

GENTILLI, Pablo. *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, JOSÉ CLAUDINEI; SAVIANI, DERMEVAL; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUENTHER, Carlos Feitosa de Almeida. *As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (E-TEC) do Instituto Federal de Goiás: limites, possibilidades e contradições*. Florianópolis- SC: ANPED, 2015

GUIMARÃES, Shirley Mirone Martins. *Permanência Discente: gestão da EAD no Instituto Federal do norte de Minas Gerais - Estudo de Caso*. 2017. 228 f. Universidade de Brasília, 2017.

HERMES. ESTHER LÜCK. *Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos* Educação, vol. 31, núm. 3, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

HUWLS, Ursula. *A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real*. In: ANTUNES, Ricardo. BRAGA, Ruy (orgs). *Infoproletários : degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KAZAMIAS, Andreas. *Educação Comparada: uma reflexão histórica*. In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: Capes; Unesco, 2012

KENSKI, Julia Moreira. *Gestão de projetos educacionais on-line*. In: KENSKI, VANI MOREIRA (Org.). *Design instrucional para cursos on-line*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

KIPNIS, Bernardo. *Análise de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: uma aproximação conceitual na perspectiva da policy network*. In: SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). *Avaliação de Políticas Públicas de Educação*. Brasília: 2012.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. Brasília: Editora Brasiliense, 2008.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. *Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectivas*. Educação Unisinos, 2013

KUENZER, Acacia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP; REDUC, 1991.

LAMAR, Adolfo Ramos. VICENTIN, Taiani. *Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções*. Filos. e Educ., Campinas, 2018

LÈVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 9. ed. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. São Paulo: Alínea, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Martin Claret, 2004

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política - Livro I*. 34. ed. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 3. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel; BRITO, Nara D. *Gestão da Educação A Distância : Origens e Desafios*. p. 1–10, 2009.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010

MOMO, Fernanda. BEHR, Ariel. *Gestão da Educação a Distância (EaD): uma significação a partir das práticas de gestão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. EmRede Revista de Educação a Distância. v.2. 2015

MORAES, Raquel De Almeida. *O método materialista dialético e a consciência*. In: CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MORAES, Reginaldo C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Senac, 2010.

MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho. *A importância da educação profissional na modalidade de educação a distância para o desenvolvimento territorial*. 2015. Universidade Estadual Paulista, 2015.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. *Institucionalização da educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande Do Norte: uma abordagem teórico-empírica*.v.2, n.2. EmRede. Natal. 2015a.

MORAN, José Manuel. *Desafios da educação a distância no Brasil*. In: VALENTE, José armando; MORAN, José Manuel (Org.). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

MOTA, Ronaldo. *Educação a Distância*. 2007, Brasília: Ministério da Educação , Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007.

MOURA, Janete Márcia Moraes Oliveira. SILVA, Lílian Cristina Gomes de Souza. MORAES FILHO, Rodolfo Araújo. ALBUQUERQUE, José de Lima. *O processo de institucionalização da EaD no IFPI: a perspectiva dos gestores para os cursos técnicos de nível médio*. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

NASCIMENTO, Geuma Campos. RODRIGUES, Vagner Jaime. MEGLIORINI, Evandir. *Conceitos da teoria institucional: fonte propulsora de evolução para a gestão de desempenho*. XVII Congresso Brasileiro de Custos. Belo Horizonte, 2010.

OLMOS, Liliana Esther. TORRES, Carlos Alberto. *Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica*. In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: Capes; Unesco, 2012

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças*. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

OTRANTO, Regina Célia; AQUINO, Jana Iná de Souza; PAIVA, Denise Liz Carvalho. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: caracterização, expansão e criação dos cursos de licenciatura*. In: SOUZA, José Santos; SEGENREICH, Cecília Stella Duarte (Org.). *Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente*. Belo Horizonte,

MG: Fino Traço, 2015.

PEREIRA, José Carlos. *Análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR*. 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

PEREIRA, Dirlei de Azambuja; CHAVES, Priscila Monteiro. *Do conceito de alienação ao uso das tecnologias: interação e instrumentalização*. Revista Temática. n.3.UFPB: 2017

PESCE, Lucila. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.26, jun. 2007

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão Digital e Educação: A nova cultura da sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes; Editora PUC-Rio, 2016.

RAMOS, J. F. P. ; MAIA, Gilberto . *Trabalho e educação: primeiras impressões da alienação do trabalhador docente*. Fortaleza: Eduece, 2013

SANTOS, Jimenez; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. *Sorria! Você está sendo “educado para o trabalho”*: uma análise crítica da expansão da graduação tecnológica brasileira. In: SANTOS, Deribaldo *et al.* (Org.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, Aldecio Machado dos. BAADE, Joel Haroldo. SILVA, Everaldo da. *Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional*. Educação em Revista, Marília, v.18, n.1, 2017

SAVIANI, Dermeval. *História comparada da educação: algumas aproximações*. 2001, Pelotas, RS: Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–166, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, Cleiton. *O Programa Escola Técnica Aberta Do Brasil : uma análise de custo da implantação do curso técnico de nível médio*. Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, Gislene Magali Da. *O processo de institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO*. 2013. Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, Osvaldo Piedade. *Marxismo às avessas e feitiço tecnológico na produção da escola pública contemporânea*. In: ALVES, Giovani; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano (Org.). *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006.

SOBE, Noah W.; KOWALCZYK, Jamie. The Problem of Context in Comparative Education Research. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 06, p. 55–74, 2012.

SOUZA, José Vieira. *Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012)*. In: CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SPANHOL, Fernando José. *Aspectos do gerenciamento de projetos em EaD*. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Educação do Brasil, 2009.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*: São Paulo. Expressão Popular, Brasil, 2011.

WERTHEIN, Jorge. *A sociedade da informação e seus desafios*. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 2, p. 71–77, 2000.

APÊNDICE A – Quadro 1 - Levantamento do tema da pesquisa nas bases de dados

Base:	Base de Dados da Revista Iberoamericana de Educação a Distância		
Quantidade de resultados:	01		
Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave
2014	A educação a distância como oportunidade de formação profissional e tecnológica	Refletir sobre a EaD na realidade do ensino técnico	Educação a distância, educação profissional e tecnológica, política pública
Base:	Base de Dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES		
Quantidade de resultados:	00		
Base:	Base de Dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES		
Quantidade de resultados:	00		
Base:	Base de Dados dos periódicos da REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y Caribe, España e Portugal)		
Quantidade de resultados:	03		
Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave
2009	Avaliação de aprendizagem em disciplinas de curso técnico a distância	Analisar o efeito exercido por variáveis relativas às características da clientela (estratégias de aprendizagem, dados demográficos), e reação dos participantes à disciplina sobre aprendizagem (rendimento do aluno).	Avaliação de curso a distância; medidas de aprendizagem; reações ao curso.
2012	Gestão de política pública de oferta de cursos técnicos a distância em Minas Gerais	Analisar aspectos da gestão da implementação da política pública de educação a distância voltada à interiorização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio como forma de atender as necessidades e demandas do desenvolvimento dos territórios	Educação profissional e tecnológica, Sistema e-Tec Brasil, Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia, gestão de demandas
2017	A evasão em cursos técnicos a distância	Discutir resultados de pesquisa voltadas para o estudo da evasão em cursos a distância com foco nos motivos ligados à	Evasão. Educação profissional. Educação a Distância. Curso técnico a distância.

		instituição de ensino.	
Base:	Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD		
Quantidade de resultados:	07		
Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave
2009	A Universidade Aberta no Brasil no CEFET/PA: um estudo de caso sobre os fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de implantação [dissertação]	Identificar e analisar os fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de implantação da Universidade Aberta do Brasil no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA)	Universidade Aberta do Brasil, Educação online, Implantação de EaD
2017	Permanência discente: gestão da EaD no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: estudo de caso [dissertação]	Este estudo identifica e caracteriza na gestão de EaD no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais as práticas que influenciam a permanência discente.	Gestão da Educação a Distância; Permanência discente; Instituto Federal Norte de Minas
2013	O processo da institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO [dissertação]	Avaliar o processo da institucionalização da política pública de educação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO	Ensino a Distância, Política Pública, Avaliação Educacional, Ensino Profissional.
2015	Análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR [dissertação]	Analisar o atual modelo de gestão da Educação à Distância, bem como o projeto piloto de descentralização para os campi Pinhais e Colombo e, com base nos resultados, propor um plano de ação como suporte aos gestores para a oferta da modalidade de Educação à Distância no Instituto Federal do Paraná.	Descentralização; Diretoria de Educação a distância; Núcleo de educação a distância
2015	A importância da educação profissional na modalidade de educação a distância para o desenvolvimento territorial [tese]	Investigar as potencialidades da formação técnica na modalidade de educação a distância da população pode constituir-se num mecanismo que conduz ao desenvolvimento	Desenvolvimento territorial; Educação Profissional; Educação a distância; Qualidade de vida; Trabalho e renda

		territorial no Estado do Piauí.	
2011	O programa Escola Técnica Aberta do Brasil: uma análise de custo da implantação do curso técnico de nível médio em açúcar e álcool no Campus Inhumas [dissertação]	Avaliar os custos da oferta da formação técnica de nível médio em um sistema de ensino proposto para ser a distância.	Instituto Federal; Custos; Educação a Distância; E-Tec
2017	Investigação ergonômica acerca dos postos de estudo de estudantes de cursos técnicos na modalidade EaD: estudo de caso na Rede e-Tec do CEFET-RJ [dissertação]	Conhecer dados dos postos de estudo/trabalho destes discentes, desvendando como e onde estes alunos desenvolvem seus estudos.	<u>Ensino</u> a distância; Avaliação ergonômica; postos de estudo
Base:	Descrição dos resultados oriundos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação – ANPED		
Quantidade de resultados:	07		
Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave
2015	As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (E-Tec) do Instituto Federal de Goiás: limites, possibilidades e contradições. [pôster] GT 9: Educação e Trabalho	Compreender as concepções de educação e trabalho postas na política da E-Tec no Instituto Federal de Goiás.	Educação e trabalho; educação a distância; E-Tec; política educacional
Base:	Biblioteca da Associação Universidade em Rede – UniRede		
Quantidade de resultados:	01		
Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave
2015	Arcabouço legal da EaD nos Institutos Federais: uma oportunidade para convergência entre as modalidades de ensino	Analisar os efeitos da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação na educação profissional presencial, identificando, ao final, os desafios e possibilidades inerentes deste processo de convergência dos Institutos Federais.	Educação e trabalho; educação a distância; E-Tec; política educacional.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Deste modo, pedimos a sua autorização para participar da pesquisa relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento de participação que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do telefone (61) 992385364 ou pelo e-mail jennifer.medeiros@ifb.edu.br.

Título da pesquisa: A gestão dos cursos a distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise comparada dos significados da EaD no contexto da educação profissional

Responsáveis: Msc. Jennifer de Carvalho Medeiros (doutoranda)

Dra. Raquel Almeida Moraes (orientadora)

O objetivo geral da pesquisa: investigar as perspectivas de gestão dos cursos a distância adotadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando o projeto de educação profissional e tecnológica da Rede Federal, os marcos regulatórios, as práticas dos sujeitos envolvidos e a forma como a EaD é assumida pelos diferentes Institutos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, assegurando o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a).

Para facilitar o processo de transcrição da entrevista, solicito a autorização para gravação do áudio. Os dados provenientes da sua participação ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização para fins acadêmicos e científicos do conteúdo da entrevista para a pesquisa **A gestão dos cursos a distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise comparada dos significados da EaD no contexto da educação**

profissional. Foi-me garantido que posso desistir a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado que os dados coletados durante a pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, por meio da apresentação da Tese em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizada para consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília.

_____, ____ de _____ de 2018

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE C – Roteiro do questionário

1. Qual formação em nível superior? _____
2. Tem formação para atuar na EaD? Em caso afirmativo, qual a formação?

3. Tem experiência em EaD anterior ao Instituto Federal? () Sim () Não
4. É servidor do Instituto Federal? () Sim () Não
5. Qual sua jornada de trabalho semanal, considerando o tempo de trabalho na EaD? _____
6. Como você reconhece a EaD no Instituto Federal, considerando o contexto da educação profissional?
7. Como você observa a relação da EaD do Instituto Federal com os demais setores da instituição?
() A EaD estabelece uma integração razoável com os demais setores do Instituto Federal
() A EaD estabelece uma efetiva integração com os demais setores do Instituto Federal
() A EaD estabelece uma difícil integração com os demais setores do Instituto Federal
() A EaD não estabelece integração com os demais setores do Instituto Federal
8. Quais são os desafios para operacionalizar a EaD, considerando a sua função do seu setor em articulação com a gestão da EaD como um todo?
9. Conhece a discussão acerca da institucionalização da EaD nos Institutos Federais?
() Sim () Não
10. Em caso afirmativo à questão anterior, em que medida a EaD do Instituto Federal que você trabalha está envolvido nas discussões acerca da institucionalização?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista***Roteiro da entrevista semi-estruturada para o gestor da EaD no Instituto Federal*****IDENTIFICAÇÃO DO INSTITUTO****Questões iniciais (caracterização do perfil):**

1. Qual formação em nível superior? _____
2. Tem formação para atuar na EaD? Em caso afirmativo, qual a formação?

3. Tem experiência em EaD anterior ao Instituto Federal? () Sim () Não
4. Qual foi a forma de ingresso na gestão da EaD?

5. Tem experiência em gestão educacional? () Sim () Não
6. Há quanto tempo está na gestão da EaD? _____
7. Regime de trabalho na EaD: () Bolsista () Lotado na EaD

Questões para discorrer durante a entrevista:

1. Como você caracteriza a gestão da educação a distância?
2. Como você reconhece a EaD no Instituto Federal, considerando o contexto da educação profissional?
3. Em comparação aos modelos de gestão anteriores ao atual, por que a EaD do IFB optou por ser uma diretoria?
4. Como você avalia o atual modelo de gestão adotado neste Instituto, considerando os avanços e desafios?
5. Em que medida a gestão da EaD deste Instituto debate as questões relacionadas à institucionalização da modalidade?

ANEXO A – Documento do CONIF

REUNIÃO GT3 – EAD e InterRed

12 a 14 de Maio de 2010 Brasília – DF

MEC, Anexo I, sala 200

Proposta de regulamentação da EAD nos Institutos Federais

Maio – 2010 Brasília

1. COMPATIBILIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DO GRUPO.

No período de 12 a 14 de maio de 2010, no anexo II, sala 200, MEC, ocorreu a reunião do GT3 – EAD e InterRed (Grupo de Trabalho) do CONIF, coordenado por Dênio Arantes, dentre os pontos de pauta foram deliberadas diversas propostas para a construção de um documento síntese que referenciasse a Educação a Distância – EAD dentro dos Institutos Federais.

Participantes da Reunião:

Cassandra Ribeiro Joye – IFCE Denio Rebello Arantes – IFES Elton Siqueira Moura – IFES Janei Cristina – RENAPI / MEC Hamilcar Boing – IFSC
Leoncio Regal Dutra – IFB

Liliane Carvalho Felix Cavalcante – IFTO Luis Otoni Meireles Ribeiro – IFSUL
Marcos Tadeu Couto – IFRJ
Paulo Roberto Weigmann – IFSC Roberto de Queiroz Lopes – IFRR Robson da Silva Siqueira – IFCE

2. MODELOS DE ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS PARA EAD

Como propostas de estruturas organizacionais apresentamos 3 modelos básicos:

2.1. MODELO CENTRALIZADO

No modelo centralizado tem-se uma estrutura que está alocada à reitoria e que responde a todas as ações da educação a distância na instituição. Por ser um modelo central, as propostas de cursos que surgem dos departamentos são levadas à Diretoria do Centro de Educação a Distância (CEAD)¹⁰, que fará as avaliações com a equipe pedagógica e multidisciplinar do CEAD junto com o coordenador do curso.

¹⁰ As denominações são as mais diversas, podendo ser encontrados ainda: DEAD, NEAD, Departamento EAD, etc.

Uma estrutura proposta seria como a apresentada na Figura 1. Neste modelo temos a Diretoria do Centro de Educação a Distância ligada à reitoria. A Diretoria do CEAD tem como papel fundamental trabalhar (concepção, planejamento e execução) as estratégias da educação a distância no instituto nos diversos níveis e modalidade, assim, de acordo com o assunto, deve-se reportar diretamente a Reitoria ou a Pró-Reitoria responsável pelo nível do curso ofertado.

Abaixo da Diretoria do CEAD temos as seguintes gerências:

- Gerência de Ensino.

- Gerência de Administração e Planejamento.

- Gerência de Produção de Material.

- Gerência de Tecnologia da Informação.

A Gerência de Ensino, com o apoio das coordenações (curso, pedagógica, registro acadêmico, pesquisa, e avaliação), é responsável por:

- Organizar e auxiliar os trabalhos dos coordenadores de cursos, coordenação pedagógica;

- Definir ações específicas e coordenar o trabalho do registro acadêmico, no que tange a ações ao corpo docente e discente ligado a educação a distância;
- Apoiar os trabalhos de pesquisas, em conjunto com as coordenações de pesquisa e extensão, inerentes à educação a distância;
- Propor e aplicar modelos de avaliação dos diversos atores ligados à estrutura da educação a distância.

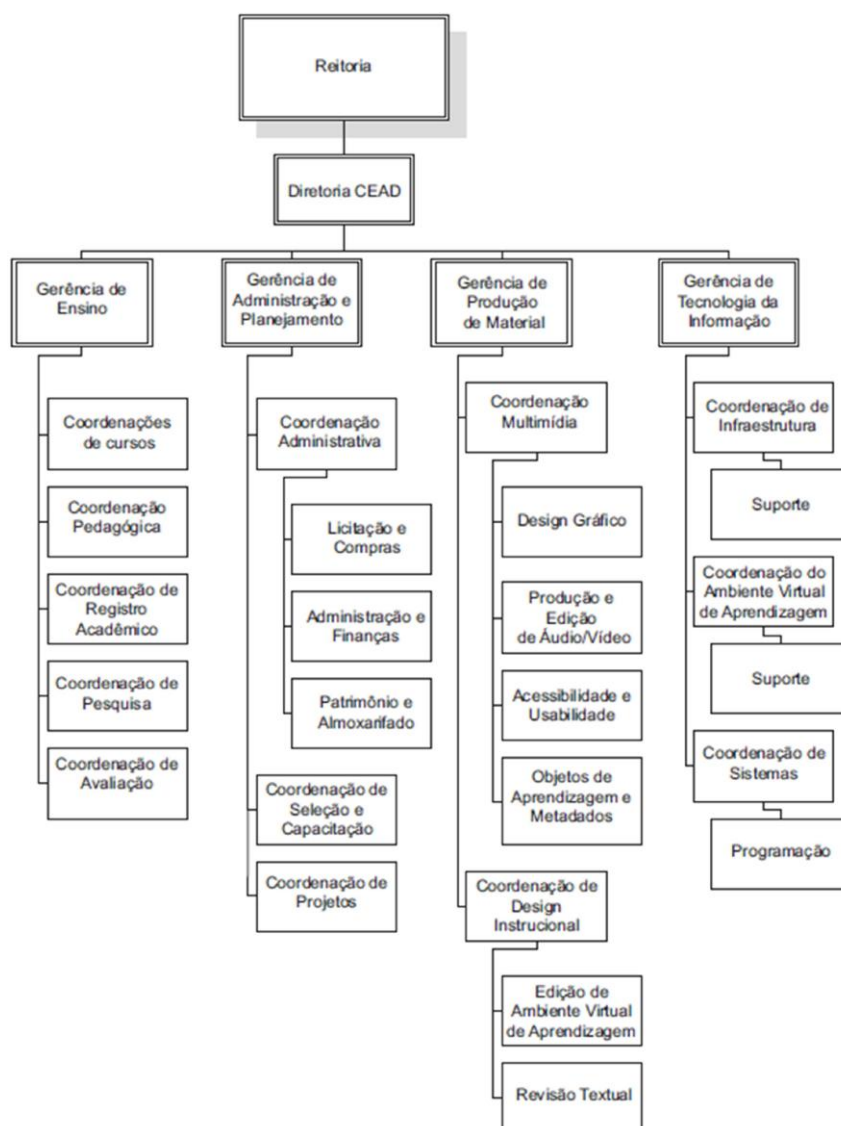


Figura 1: Estrutura organizacional centralizada

A Gerência de Administração e Planejamento, em conjunto com as coordenações (administrativa, seleção e capacitação, e projetos), é responsável por:

- Realizar o controle do patrimônio pertencente ao CEAD;
- Responsável pelas ações e acompanhamentos dos processos licitatórios e aquisições;
- Responsável pelos processos financeiros referentes aos programas de educação a distância (enquanto programas de fomento), e controle ;
- Responsável pelo planejamento e execução dos projetos de seleção e capacitação de professores (especialistas, conteudistas, formadores) e tutores (presenciais e a distância)¹¹;
- Apoio a elaboração e execução de planilhas, PTAs, tramitação e aprovação dos projetos dos cursos (externos e internos);

A Gerência de Produção de Material, em conjunto com as coordenações (multimídia, e design instrucional), é responsável por:

- Definição dos projetos gráficos que farão parte do material impresso e web;
- Criação de animações e tutoriais;
- Produção e edição de áudio/vídeo;
- Apoiar ações de acessibilidade e usabilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem;
- Apoiar o desenvolvimento de objetos de aprendizagem para os cursos;
- Submeter material produzido à revisão textual;
- Apoio aos designers instrucionais no planejamento dos cursos.

- Apoio e avaliação da edição do ambiente virtual de aprendizagem.

A Gerência de Tecnologia da Informação, em conjunto com as coordenações (infraestrutura, AVA, e Sistemas), é responsável por:

- Manter o bom funcionamento da infraestrutura de rede e computacional em perfeito funcionamento;
- Suporte ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- Apoio ao uso de ferramentas de software livre para apoio às atividades administrativas do CEAD;
- Dar apoio aos campi (que possuem estrutura de TI) na configuração de serviços dos ambientes virtuais de aprendizagem;
- Verificar se as metodologias propostas pelo CEAD estão sendo seguidas pelas coordenações dos campi;

11 É importante frisar que estas ações não dizem respeito às ações pedagógicas e de conteúdo destas capacitações, mas sim a sua execução.

- Centralizar os serviços de educação a distância para os campi que não possuem a infraestrutura necessária para manter os serviços.
- Desenvolver sistemas para as especificidades da EAD.

Como todos os modelos, o modelo centralizado possui pontos fortes e fracos.

2.1.1. PONTOS FORTES:

- Caso um curso acabe, os profissionais podem ser aproveitados na estrutura central do CEAD;
- Pessoal administrativo especializado nas áreas de conhecimento;

- Permitir a progressão funcional do pessoal administrativo;
- É mais fácil gerenciar os especialistas;
- Os membros das equipes se reportam a um único supervisor/coordenador;
- Caminhos de carreira definidos claramente em áreas de especialização;
- Comunicações mais eficazes (horizontal e vertical);
- Recursos semelhantes são centralizados, podendo melhor ser gerenciado.

2.1.2. PONTOS FRACOS:

- Requer a alocação de espaço físico (salas) adequado para atendimento às demandas existentes;
- Requer políticas e procedimentos específicos para EAD.

MODELO ESTRUTURAL SEMI-CENTRALIZADO

O modelo estrutural de Educação a Distância (EAD) semi-centralizado trabalha na premissa de que as atividades de educação a distância organizam-se em dois âmbitos: Atividades Sistêmicas e Atividades Operacionais Específicas.

As atividades sistêmicas compreendem:

- A elaboração de materiais e mídias didáticas para educação a distância;
- Estruturação e disponibilização de servidores de internet com o sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS Moodle), sistema de gerenciamento de produção de mídias didáticas, portal EPT (INTERRED, etc...), sistema de webconferência (RNP, Adobe Conect, etc...);
- Planejamento estratégico da oferta de cursos EAD e gestão dos programas de fomento em EAD do MEC (UAB, E-TEC, etc...);

- Controle dos processos e fluxos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos a distância, negociação de procedimentos de avaliação junto a CPA para os cursos e comunidade EAD.

Para atender as atividades sistêmicas de EAD foi estruturada sob a Pró-reitoria de Ensino um Departamento de Educação a Distância, conforme Figura 2:

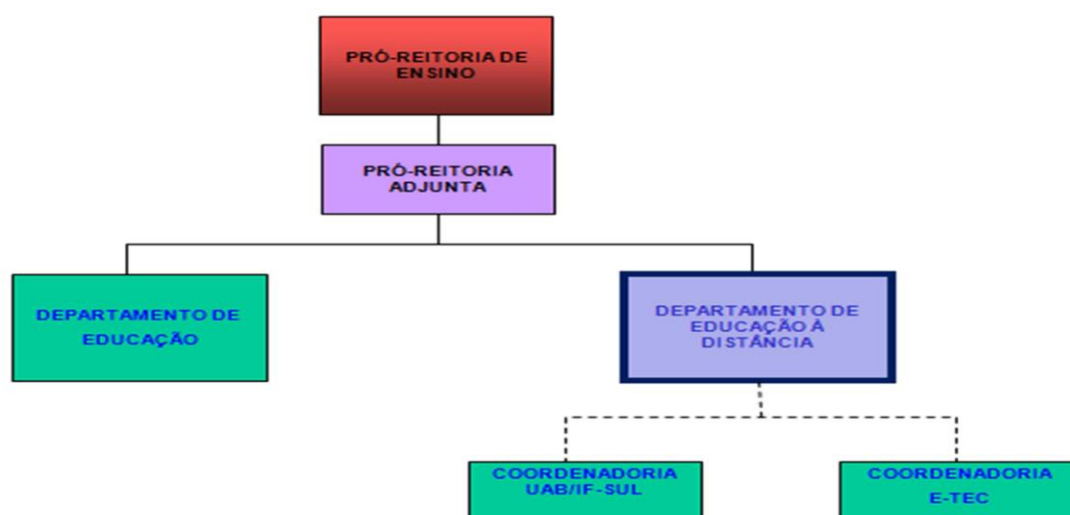


Figura 2: Modelo semi-centralizado

Já as atividades operacionais específicas envolvem o desenvolvimento dos cursos junto aos seus campi de origem, ou seja, a coordenação de um curso específico deve participar dos ritos normais pertinentes ao campus onde está lotado o seu coordenador e a maioria dos professores do curso. É claro, que um curso a distância utiliza-se de um corpo docente compartilhado, com professores espalhados dos diversos campi; contudo a experiência demonstra que um campus sempre acaba envolvido e despendendo maior esforço institucional para aquele curso em questão, cedendo o coordenador e mais professores para o mesmo.

Atividades operacionais específicas compreendem:

- Participação do coordenador do curso nas reuniões gerenciais com os coordenadores de cursos presenciais do mesmo nível (cursos técnicos, cursos de graduação, cursos de pós-graduação) junto às respectivas diretorias de ensino do campus;
- Organização e execução das reuniões de colegiado do curso, através de webconferência ou recurso similar;
- Organização dos processos de ingresso de alunos via edital, junto ao campus;
- Comunicação e gerência do corpo de tutores a distância junto ao coordenador do Centro de Educação a Distância – CEAD de cada campus. O coordenador do CEAD em cada campus, para o MEC/INEP e SEED (Secretaria de Educação a Distância), é o próprio coordenador do Pólo de Apoio Presencial. Esse é um quesito indispensável para o credenciamento de cada campus para trabalhar com a educação a distância;
- Gestão dos horários e capacidade física/estrutural dos laboratórios, sala de aula e sala de coordenação/tutoria do pólo de apoio presencial.

Para atender as atividades operacionais específicas de EAD foi estruturada sob a Diretoria de Ensino, em cada campus, uma coordenação do Centro de Educação a Distância local, conforme figura 3:

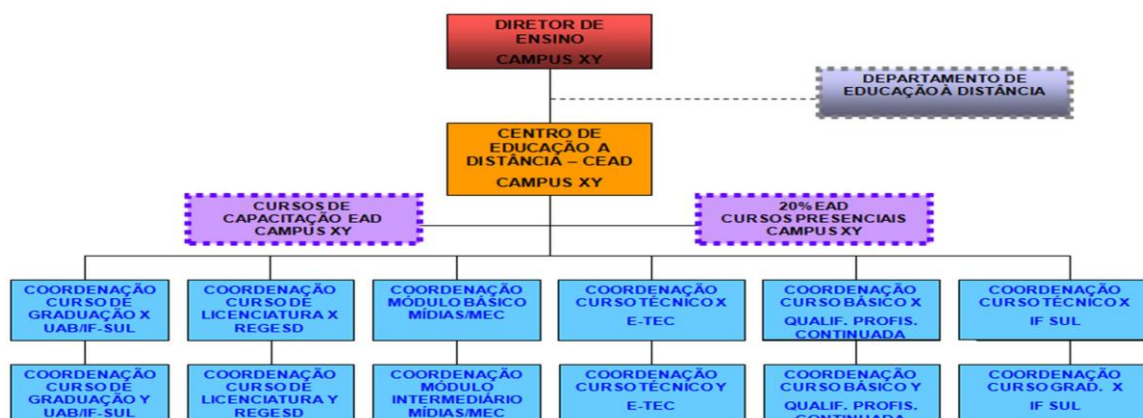


Figura 3: Estrutura descentralizada nos campi

A linha tracejada na figura 3 acima significa vínculo de cooperação, como é o caso da ligação do CEAD com o Departamento de Educação a Distância que subordina-se à Pró-reitoria de Ensino.

A Pró-Reitoria de Ensino também criou uma Câmara de Ensino de EAD com o objetivo de tornar mais democrática e transparente as ações de planejamento institucional para educação a distância. Além da participação dos principais atores de EAD institucionais, também participam um membro da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e um membro da Pró-reitoria de Extensão, conforme a figura abaixo:

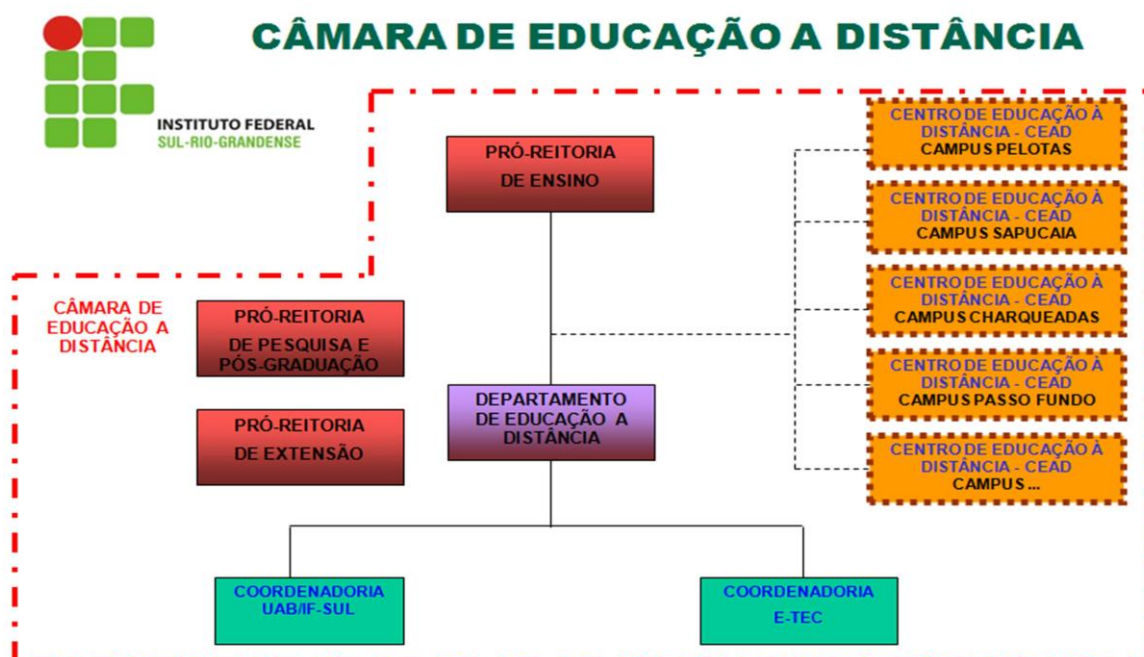


Figura 4: Composição da câmara de educação a distância

2.1.3. CREDENCIAMENTO INSTITUCIONAL PARA EAD

O credenciamento institucional em EAD do IF deve ser realizado junto ao MEC, visando dar mobilidade e flexibilidade de atuação dentro e fora dos programas de fomento do MEC (UAB e E-TEC), de forma a respeitar a autonomia universitária e permitir a execução dos novos cursos a distância previstos no PDI do IF não cobertos pelos programas de fomento. A figura abaixo mostra um modelo de rede estratégica em credenciamento junto ao MEC/INEP.

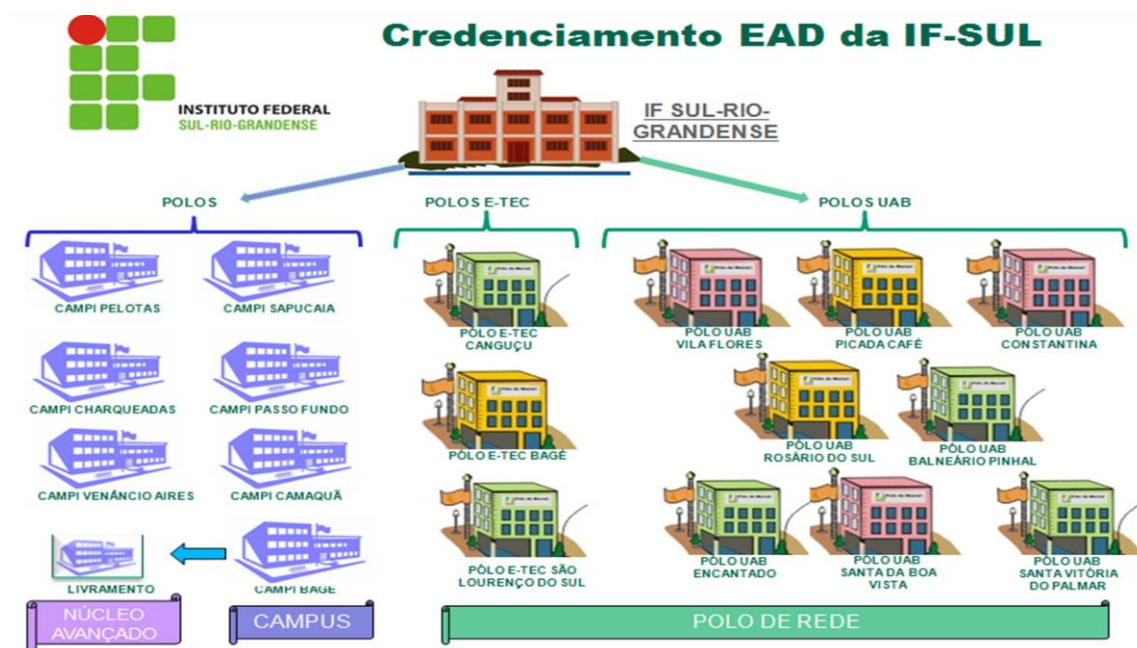


Figura 5: Rede estratégica em credenciamento

O modelo adotado apresenta vantagens e desvantagens na sua implantação. As mesmas são sucintamente descritas abaixo:

2.1.4. PONTOS FORTES:

- Minimiza e concentra os investimentos iniciais na montagem e operação da infraestrutura de EAD, com uma estrutura sistêmica para a produção de material de EAD e gestão dos cursos a distância;

- Facilita o estabelecimento de fluxos processuais e gerenciamento da produção de materiais, gerenciamento de sistemas de servidores da EAD e link de internet (datacenter);
 - Permite o compartilhamento de objetos educacionais produzidos internamente no IF e a recuperação de objetos de aprendizagem (OAs) disponíveis nos portais de domínio público. Assim como fomenta o uso do Portal EPCT e de ferramentas como o INTERRED;
 - Facilita o melhor aproveitamento dos recursos humanos contratados, como webdesigners, revisores, ilustradores, programadores e projetistas instrucionais por estarem no mesmo ambiente;
 - Permite a alocação de funcionários do quadro permanente para ocupar e executar atividades sistêmicas em benefício de todos os campi;
 - Facilita as ações de capacitação da equipe de EAD e compartilhamento de expertise;
-
- Minimiza o espaço físico inicial necessário para a instalação e operação da EAD nos campus do IF, principalmente, os campus em implantação.

2.1.5. PONTOS FRACOS:

- Requer a alocação de espaço físico (salas) adequado maior para atender a demanda de todos os campi;
 - Inicialmente concentra a expertise em EAD na estrutura da Pró-reitoria de Ensino;
-
- A médio e longo prazos, havendo crescimento em escala, requerem a destinação de espaço físico maior.

2.2. MODELO ESTRUTURAL DESCENTRALIZADO

No modelo estrutural descentralizado de Educação a Distância o Departamento de EAD estará vinculado a Pró-Reitoria de Ensino, com função estratégica, responsável por:

- Fomento e articulação de novos projetos de cursos;

- Supervisão e regulação de cursos de EAD;
- Análise e acompanhamento do processo de criação de cursos. (órgão consultivo do CEPE);
- Capacitação (material e execução);
- Gestão da infraestrutura de TI, incluindo servidores (planejamento aquisição e expansão em uma estrutura centralizada), gestão AVA (gestão do software utilizado) em conjunto com as Diretorias de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), quando for o caso;
- Captação de recursos para criação de novos cursos e/ou projetos de pesquisa e capacitação associados a EAD (editais dos órgãos de fomento).

Os campi serão responsáveis por:

- Encaminhamento para aprovação de cursos;
- Infraestrutura física para funcionamento do curso (sala de aula, sala de coordenação, sala de tutoria, mobiliário, recursos computacionais, etc.);
- Custeio de insumos (telefone, correio, deslocamento de professores, diárias, passagens, etc.);
- Manter equipe de produção de materiais e acompanhamento pedagógico;
- Emissão e registro de diplomas e certificados.

Aos departamentos acadêmicos caberão as seguintes funções:

- Propor novos cursos;
- Implementação do curso, incluindo o planejamento das necessidades de infraestrutura, capacitação, professores, produção de material e equipe de apoio;

- Gestão acadêmica (registro escolar, emissão ou encaminhamento de documentos relacionados a alunos);
- Gestão pedagógica, incluindo acompanhamento de produção de materiais impressos, virtuais, etc., e execução dos cursos.

2.2.1. PONTOS FORTES:

- Departamento de EAD atuando de forma estratégica, regulando a atividade no Instituto;
- Aproveita a estrutura dos campi atuais, incluindo compras, registro escolar, etc;
- Fortalece a criação de estrutura de EAD independente nos campi, democratizando a criação de novos cursos, envolvendo o corpo docente na criação dos cursos, ao invés destes nascerem no departamento de EAD ou outros órgãos estratégicos;
- Envolve o corpo pedagógico e docente atual em atividades de EAD;
- Mantém o modelo que regula a criação e manutenção de cursos na modalidade presencial;
- Estrutura administrativa do departamento de EAD simplificada, com maior viabilidade de estruturação para oferta imediata de cursos;
- Programa de capacitação centralizado, uniforme.

2.2.2. PONTOS FRACOS:

- Novos campi terão dificuldades na criação de cursos por falta de estrutura.
- Necessidade de estruturação das equipes de produção de materiais e acompanhamento pedagógico em cada campus ofertante.
- Curso vinculado a campus/departamento acadêmico, não estimulando a criação de cursos interdepartamentais e/ou intercampi.

2.3. RECURSOS HUMANOS PARA OS MODELOS PROPOSTOS

Todos os modelos sugeridos propõem infraestrutura que envolvem uma série de atividades contínuas e de várias naturezas a serem realizados e que não são contempladas por ações didáticas ou pedagógicas (que envolvem professores).

Algumas dessas atividades requerem especializações que, em alguns casos, não podem ser encontradas no corpo docente e técnico atual das instituições. A ação de fortalecimento da EAD requer que tenhamos um quadro técnico-administrativo tão competente quanto o docente para suportar as diversas ações necessárias (designer instrucional, técnicos em informática, técnicos em redes de computadores, analistas de sistema, administradores de redes de computadores, web designer).

Nas estruturas atuais, os professores além de suas atividades normais em sala de aula também realizam as ações de execução nas áreas citadas acima. A dedicação compartilhada e o excesso de atividades podem comprometer a qualidade dos serviços prestados, além do stress gerado ao docente. O ideal é que essas atribuições operacionais sejam desempenhadas por técnicos-administrativos permanentes.

2.4.1 ENCAMINHAMENTO 01

Sugerimos que seja estudada uma forma de solicitar um aporte de técnicos-administrativos ao MEC. Um estudo sobre as formações necessárias, quantidades e nível (médio ou superior) deve também ser realizado.

2.4.2 ENCAMINHAMENTO 02

Sugerimos que seja estudada uma forma de solicitar um aporte de técnicos-administrativos e docentes ao MEC. Um estudo sobre as formações necessárias, quantidades e nível (médio ou superior) deve também ser realizado.

3. REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES - EAD

3.1. ENCAMINHAMENTO 01 – DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

1) De acordo com a Lei nº 11.273/06 que autoriza, em seu artigo 1º “a conceder bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica”, entende-se que nos casos de o professor estar realizando atividades de educação à distância remuneradas por programas de fomento do MEC (CAPES, CNPq), essa atividade é considerada como pesquisa, logo, admitida sua execução dentro das 40 ou 20 horas do "contrato de trabalho". Contudo, não implica em redução da carga horária em sala de aula presencial.

2) Nos casos de o professor estar realizando atividades de educação a distância, promovidas pela própria instituição, sem bolsa, o cálculo da equivalência da carga horária em sala de aula deverá seguir as orientações:

a) Para cada 1 hora realizada como Professor Formador será contabilizado 1 hora de carga horária em sala de aula;

b) Para cada 1 hora realizada como Prof. Conteudista, será contabilizada 1,5 horas de carga horária em sala de aula;

c) Aconselha-se a IES a regulamentar os percentuais máximos de atuação na soma das cargas horárias em EAD, visando o fomento da participação do maior número de docentes nas atividades a distância;

d) As demais atividades docentes na EAD, como tutoria presencial e a distância deve ser alvo maior discussão e regulamentação posterior.

3.2. ENCAMINHAMENTO 02

De modo a tornar mais produtivo os esforços para regulamentar a Carga Horária e Atividade Docente tornam-se necessário a integração dos fóruns ligados ao CONIF (FDE- FORPOG-DGP-GT3(EPCT/EAD)- FORPROEX) no

que concerne a discussão sobre Carga Horária Docente em Pesquisa, Ensino (presencial e à distância - EAD) e Extensão.

4. ROMPER AS BARREIRAS ESTADUAIS PARA OFERTAS DE CURSO UAB, E-TEC E OUTROS

PARECER do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO de maio/2009 autorizando as ofertas de Cursos Técnicos a distancia em qualquer UF

PARECER CNE/CEB Nº: 05/2009

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CEB - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARECER CNE/CEB Nº: 05/2009.

APROVADO EM: 10/3/2009

Credenciamento de instituições educacionais pertencentes à REDE FEDERAL de ECPT para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na modalidade de Educação a Distância.

INTERESSADO: Ministério da Educação/Universidade Federal do Paraná UF: PR

O Secretário de Educação a Distância do MEC Prof. Carlos Eduardo Bielschowsky enviou ao Conselho Nacional de Educação consulta por se tratar de assunto correlato à regulamentação do art. 11 do Decreto nº 5.622/2005 e, considerando que compete ao

egrégio Conselho Nacional de Educação, por meio de suas Câmaras, nos termos do art. 7º,

§ 1º, alínea “f”, da Lei nº 9.131/95, analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, responde-se à Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná nos termos deste Parecer:

- 1) A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, já se encontra devidamente autorizada e credenciada para oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação a Distância, no âmbito do Programa E-TEC Brasil;
- 2) A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná pode manter pólos de Educação a Distância em outras Unidades da Federação, desde que mantenha os mesmos critérios e indicadores de qualidade dos pólos já aprovados para o funcionamento dos pólos do Estado Paraná pelo órgão próprio do sistema de ensino da União;
- 3) Atendendo ao princípio do regime de colaboração e de cooperação entre os diversos sistemas de ensino, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná para atuar em outras unidades da Federação, deve previamente informar o respectivo Conselho de Educação quanto à instalação do correspondente pólo de atuação;
- 4) Idênticos procedimentos devem ser adotados em relação às demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica integrantes da rede federal, isto é, uma vez credenciadas e autorizadas pelo órgão próprio do sistema de ensino da União, em respeito ao princípio do regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos, o respectivo Conselho de Educação deve ser previamente notificado pela instituição educacional da rede federal de ensino quanto à instalação de pólo de atuação de educação à distância naquela Unidade da Federação.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator

DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, em 10 de março de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari –

Presidente Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

ORIENTAÇÕES

O art. 11 do Decreto nº 5.622/2005 define, por outro lado, que a instituição educacional credenciada por um Conselho de Educação para desenvolver programas de Educação Profissional da modalidade de Educação a Distância (EAD) fora da Unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação, e que tal credenciamento institucional seja realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

Essa regra pode ser aplicada de forma analógica por uma instituição educacional integrante da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, isto é, uma vez autorizada pelo órgão próprio do Sistema de Ensino da União comunicar tal decisão ao respectivo Conselho de Educação da unidade da Federação onde pretende instalar pólo de ação educacional à distância, no âmbito do regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos diferentes sistemas de ensino.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CES nº 195/2007, definiu diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006. Essas diretrizes servem de parâmetro inicial para a análise de solicitações de credenciamento de instituições educacionais integrantes da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Os instrumentos de avaliação, para fins de credenciamento de instituições educacionais para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância foram definidos pelo Parecer CNE/CES nº 197/2007. Em 13/3/2008, a Câmara de Educação Superior aprovou o Parecer CNE/CES nº 66/2008, que definiu diretrizes para credenciamento de novas instituições de Educação Superior e de credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância e normas processuais para o trâmite do(s) projeto(s) de curso(s) protocolado(s) em conjunto, os quais devem servir de base para a análise conjunta de projetos da espécie por parte dos órgãos técnicos do MEC, isto é, Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

4.1. ENCAMINHAMENTO

Para romper barreiras territoriais, recomenda-se que os Institutos Federais realizem uma consulta formal aos Institutos que operam na região pretendida, buscando um regime de colaboração e cooperação.

Além disso, é necessária a articulação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos para que cursos na modalidade EAD atendam com os mesmos critérios e indicadores de qualidade já aprovados para que possam ser ofertados em outras Unidades da Federação.

5. ESTRATÉGIAS PARA DISPONIBILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DO PORTAL EPCT VIRTUAL

5.1. PORTAL EPCT VIRTUAL

Um espaço digital colaborativo destinado a contribuir com a instrumentalização, informação e comunicação de professores, pesquisadores, alunos e interessados em tecnologia educacional aplicada à Educação Profissional e Tecnológica.

5.1.1. FERRAMENTAS APROVADAS PARA O PORTAL

5.1.1.1. INTERRED

Integração, organização e disponibilização de conteúdos didáticos digitais – CDDs para cursos de EAD na Rede Federal da EPCT.

5.1.1.2. LABORATÓRIOS VIRTUAIS

Ferramentas de suporte às atividades laboratoriais inerentes a diversos cursos da Rede Federal da EPCT. Trata-se de uma ferramenta para melhoria da qualidade do ensino tecnológico.

É apresentado um conjunto de CDDs (conteúdos didáticos digitais) que formam um laboratório virtual. Com este laboratório, disponibilizamos aos usuários simulações de experimentos de instalações elétricas e automação predial que possam ser realizados através do computador, evitando riscos e custos excessivos. Estes experimentos poderão ser acessados pela Web.

5.1.1.3. LEARNING VECTORS

Ferramenta de apoio à avaliação de interações em Fóruns, Chats e Tarefas de AVAs (integrada ao Moodle). Integre os Vetores de Aprendizagem ao Moodle e avalie os alunos dinamicamente, fornecendo a nota final dos alunos dentro do próprio ambiente virtual de aprendizagem.

5.1.1.4. NECESSIDADES DESEJÁVEIS

Para o bom funcionamento das ferramentas aprovadas para o portal temos as seguintes necessidades:

- Alta Disponibilidade 24 x 7 x 365 do serviço.
- Suporte de Rede e Infraestrutura.
- Call Center para serviços básicos (cadastro, dúvidas de usuário, solicitação de melhorias).
- Equipe para correção de bugs e inclusão de melhorias.
- Equipe de divulgação e fomento ao uso das ferramentas.

5.1.1.5. LOCALIZAÇÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E DE PESSOAL DE REDES Quanto à localização da infraestrutura física e os recursos humanos desejados são necessários:

- Infraestrutura de servidores com redundância.
- Alta disponibilidade 24 x 7 x 365 do serviço.
- Suporte de rede e infraestrutura.

5.1.1.6. JUSTIFICATIVA

É importante ressaltar que os serviços serão utilizados por dezenas de instituições e milhares de usuários. Além disso, os serviços de EAD devem atender 24 horas por dia e todos os dias da semana.

5.1.2. ENCAMINHAMENTO

O GT3 sugere que o serviço possa ser hospedado em locais que tenham como atividade regular os serviços supracitados. Empresas como SERPRO e RNP já possuem os requisitos físicos e humanos supracitados e já mantêm serviços da mesma natureza. Eles também já possuem contratos e convênios com os Ministérios, o que pode facilitar o acesso aos mesmos. Uma questão estratégica é manter esses serviços dentro da esfera pública.

5.1.2.1. OBSERVAÇÃO

A RENAPI, o local onde está hospedado atualmente o Portal, não atende aos requisitos necessários para suprir às necessidades acima citadas. Sua hospedagem foi pensada e planejada para ser temporária, durante a pesquisa e criação das ferramentas.

5.2. EQUIPE DE MANUTENÇÃO DAS FUNCIONALIDADES, TREINAMENTO E CAPACITAÇÃO

5.2.1. NECESSIDADES

- Equipe de Análise e Desenvolvimento para correção de bugs e inclusão de melhorias por ferramenta.
- Equipe para dar suporte técnico à equipe do CALL CENTER (quando necessário).
- Equipe para treinamento e capacitação. Criação de vídeo-aulas, disponibilização de web-conferência.

5.2.2. JUSTIFICATIVA

As ferramentas atualmente encontram-se em uso nos locais de origem [IFCE(INTERRED, LVs), IFSC(LABORATÓRIOS VIRTUAIS)]. As equipes já estão habituadas a utilizá-los e possuem uma equipe local para acessar. Ao passar para o público geral, algumas funcionalidades podem ser necessárias, incluindo a correção de alguns bugs e solicitação de melhorias.

5.2.3. BUGS

Devem ser solucionados imediatamente dependendo da criticidade.

5.2.4. MELHORIAS

Devem ser analisadas pelo grupo de análise e ser desenvolvida de acordo com um cronograma pré-estabelecido.

5.2.5. ENCAMINHAMENTO

Aproveitar locais de desenvolvimento (pelo menos os idealizadores das ferramentas) e onde as ferramentas estarão sendo mais utilizadas. Uma oportunidade é a de aproveitar as experiências dos idealizadores para promover cursos (vídeoaulas), capacitações (webconferências), palestras de divulgação e treinamentos nos Campi.

5.3. ALIMENTAÇÃO DE CONTEÚDOS NO PORTAL

5.3.1. NECESSIDADE

Aumentar o número de Conteúdos Didáticos Digitais - CDDs disponibilizados na plataforma para consulta.

5.3.2. JUSTIFICATIVA

Atualmente o portal comporta cerca de 700 CDDs, financiados pela RENAPI durante o período de 2006 a 2009. Esses conteúdos já estão sendo aproveitados em cursos de e-TEC e UAB nas instituições de origem e nas demais que aderiram ao Programa. Essa produção é muito pequena e atende apenas aos cursos que estavam ou estão sendo desenvolvidos em suas instituições (Informática, Licenciatura de Matemática, etc), não atendendo a totalidade das necessidades da Rede Federal.

5.3.3. ENCAMINHAMENTOS

a) Elaborar diretriz do CONIF determinando o compartilhamento de todos os CDDs produzidos pelos IFs na ferramenta InterRed. Já existem vários esforços do governo, mesmo no MEC, para financiar a produção de material para UAB, e-TEC e demais programas. O objetivo é que esses materiais possam ser disponibilizados na ferramenta INTERRED. Trabalhando em escala, será necessário sensibilizar um grupo maior de professores e pedagogos para compartilharem os materiais no portal. Ao despertar a sinergia entre os diversos atores (SEED e outras secretarias) vamos ter, rapidamente, um acréscimo de materiais em diversas áreas do conhecimento já suportados pelos programas.

b) Planejar um novo programa de financiamento de produção de conteúdos baseado nas demandas (áreas) não atendidas pelo material disponibilizado.

c) Sensibilizar professores da REDE FEDERAL EPCT para disponibilizar seus materiais didáticos no Portal, imaginando que os materiais podem ser utilizados para cursos a distância, semipresenciais e presenciais.

5.4. EQUIPE DE ARTICULAÇÃO, DIVULGAÇÃO E DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS DE USO

5.4.1. NECESSIDADE

- Criar uma estrutura centralizada com a preocupação de divulgar as novidades;
- Entrar em contato com os que tenham cursos em determinada área coberta pelo material do PORTAL;
- Entrar em contato com os Institutos Federais para mapear suas necessidades de material;
- Definir as políticas e perfis de acesso.

5.4.2. JUSTIFICATIVA

Utilização do portal por toda a REDE FEDERAL EPCT.

5.4.3. ENCAMINHAMENTO

Criar uma equipe de articulação, divulgação e definição de políticas de uso do Portal EPCT Virtual.