

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SORAYA MENEZES DE QUEIROZ

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO IFSP: UMA ANÁLISE
DO PROFUNCIÓNÁRIO A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

São Paulo

Março/2018

SORAYA MENEZES DE QUEIROZ

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO IFSP: UMA ANÁLISE
DO PROFUNCIÓNÁRIO A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado.

São Paulo

Março/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS

Q3 Queiroz, Soraya Menezes de
Políticas de educação profissional a distância no IFSP: uma
análise do Profucionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo /
Soraya Menezes de Queiroz . – São Paulo : CPS, 2018.
221 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação a distância.
3. Política educacional. 4. Gestão social. 5. Teoria do Agir
Comunicativo. I. Delgado, Darlan Marcelo. II. Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

SORAYA MENEZES DE QUEIROZ

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO IFSP: UMA ANÁLISE
DO FUNCIONÁRIO A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

São Paulo, 22 de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter iluminado os caminhos que me conduziram até aqui.

À minha família pelo amor e compreensão e por ser meu porto seguro em todos os momentos.

A todos os amigos que me apoiaram desde o início com palavras e gestos de incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado, por ter confiado em meu trabalho e ter me conduzido sempre com muita paciência e sabedoria por esta jornada acadêmica.

Aos professores Dr. Luiz Roberto Gomes e Dra. Sueli Soares dos Santos Batista pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional por compartilharem momentos de aprendizado, alegrias, incertezas e conquistas e por terem me ensinado verdadeiras lições de perseverança e companheirismo.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pela convivência e por todas as experiências e conhecimentos compartilhados conosco nos encontros das disciplinas.

À equipe da Secretaria da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS por todo o auxílio durante o curso.

À Diretoria de EaD e Pró-Reitoria de Ensino do IFSP pelo apoio para realização desta pesquisa.

Aos coordenadores e professores do Profuncionário do *Campus* Boituva e do *Campus* São João da Boa Vista do IFSP.

Agradeço especialmente a todos os participantes desta pesquisa que disponibilizaram parte de seu tempo compartilhando suas experiências na Educação a Distância e tornando essa pesquisa possível.

RESUMO

QUEIROZ, S. M. **Políticas de educação profissional a distância no IFSP**: uma análise do Profucionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

A presente pesquisa teve por objetivo identificar que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas de Educação a Distância do IFSP. O foco desta pesquisa são os cursos técnicos a distância ofertados no IFSP pelo Profucionário, programa voltado à formação técnica em nível médio de servidores da Rede Pública de Educação Básica. Este trabalho busca contribuir com a reflexão sobre as políticas públicas para a educação profissional a distância, sobretudo aquelas voltadas à formação dos servidores da Rede Pública de Educação Básica e para o estabelecimento de uma agenda de pesquisa em relação à educação profissional a distância, acompanhando e avaliando não somente o aprimoramento das técnicas e metodologias de ensino utilizadas, mas também o desenvolvimento e consolidação das políticas públicas no âmbito da educação profissional a distância e seus desdobramentos. A pesquisa, de enfoque qualitativo, surgiu do interesse desta pesquisadora enquanto servidora no IFSP, tendo acompanhado a implementação dos primeiros cursos a distância na instituição e os desafios apresentados por essa modalidade de ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e compreende uma revisão bibliográfica sobre a base da fundamentação teórico-epistemológica – a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas –, e da área temática de escopo e interesse de pesquisa – as políticas para educação profissional a distância. A análise empírica, articulada com o referencial teórico, compreendeu tanto uma análise documental das políticas educacionais do IFSP e do Programa Profucionário, quanto a análise dos dados obtidos em entrevistas focalizadas com os gestores de EaD do IFSP e em questionário on-line aplicado aos tutores a distância e formadores. Concluiu-se que, embora exista nas diretrizes do IFSP e do Profucionário uma política em prol de uma educação integradora que visa à formação de um indivíduo autônomo e consciente, de um cidadão participativo e engajado na consolidação de uma sociedade democrática, ainda há dificuldades em se utilizar as tecnologias e suas inúmeras possibilidades didáticas de interação no intuito de se promover uma aprendizagem mais dialógica e voltada à reflexão crítica. A EaD com foco na interação e na construção crítica de conhecimentos estabelece-se como um caminho possível para uma

educação emancipatória, na perspectiva da racionalidade comunicativa, porém há muito ainda a ser desenvolvido para que seja estabelecido de forma satisfatória uma nova práxis educativa por meio de processos dialógicos, visando a uma formação plena que englobe não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também valores humanos, com vistas ao exercício da cidadania e à participação consciente e ativa em sociedade, buscando superar a visão tecnicista de aquisição de conhecimentos pautada pela relação meio-fim.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação a Distância. Política Educacional. Gestão Social. Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT

QUEIROZ, S. M. **Policies of professional distance education in the IFSP: an analysis of the Profuncionário from the Theory of Communicative Action.** 221 p. Dissertation (Professional Master's degree in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center of Technological Education, São Paulo, 2018.

The present research aimed to identify what kind of rationality (instrumental or emancipatory) prevails in the policies and pedagogical conceptions of Distance Education of the IFSP. The focus of this research is the distance technical courses offered in the IFSP by Profuncionário, a program oriented toward middle level technical education of workers of the Public Basic Education Network. This work seeks to contribute to the reflection on public policies for professional distance education, especially those focused on the education of workers of the Public Basic Education Network, and to establish a research agenda in relation to distance professional education, following up and evaluating not only the improvement of the teaching techniques and methodologies used, but also the development and consolidation of public policies in the scope of distance professional education and its unfolding. The research, with a qualitative approach, emerged from the interest of this researcher while working in the IFSP, having followed the implementation of the first distance courses in the institution and the challenges presented by this education modality in Professional, Scientific and Technological Education, and includes a bibliographical review on the basis of the theoretical-epistemological foundation - Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action -, and the thematic area of scope and interest of the research - policies for professional distance education. The empirical analysis, articulated with the theoretical reference, included both a documentary analysis of the educational policies of the IFSP and the Profuncionário program, as well as the analysis of the data obtained in focused interviews with the Distance Education managers from IFSP and an online questionnaire applied to the tutors and teachers. It was concluded that, although there is a policy in favor of integrative education aimed at the formation of an autonomous and conscious individual, a participatory citizen engaged in the consolidation of a democratic society, there are still difficulties in using the technologies and their numerous didactic possibilities of interaction in order to promote a more dialogic learning focused on critical reflection. The conception of distance education with a focus on the interaction and critical construction of knowledge is established as a possible way for an emancipatory education, from the perspective of communicative rationality, but there is still

much to be done in order to establish satisfactorily a new educational praxis through dialogic processes, aiming at a full education that encompasses not only the development of skills and abilities, but also human values, aiming to the citizenship exercise and active and conscious participation in society, seeking to overcome the technicist vision of acquiring knowledge based on means-purposes relation.

Keywords: Professional and Technological Education. Distance Education. Educational Politics. Social Management. Theory of Communicative Action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Categorias de Análise	117
Quadro 2:	Escala de relevância/prioridade conferida aos objetivos pedagógicos	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Vagas ofertadas pelo Edital do IFSP nº 82, de 13 de julho de 2009.....	73
Tabela 2:	Vagas ofertadas pelo Edital do IFSP nº 874, de 15 de dezembro de 2016	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa de polos de apoio presenciais dos cursos EaD do IFSP.....	73
Figura 2:	Matriz curricular do Curso Técnico em Multimeios Didáticos	109
Figura 3:	Matriz curricular do Curso Técnico em Secretaria Escolar	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Foco da comunicação: recepção passiva de informações (1) x interação(5) ..	153
Gráfico 2:	Escopo de formação: capacidade analítico-abstrata (1) x capacidade crítico-reflexiva (5).....	154
Gráfico 3:	Comportamento intelectual ideal esperado dos alunos: heteronomia e proatividade funcional (1) x autonomia e proatividade reflexiva(5).....	155
Gráfico 4:	Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): acesso a informações, dados e fontes diversas (1) x interações subjetivas(5).....	156
Gráfico 5:	Gestão educacional: ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas (1) x ações sociais (participativas) e democráticas (5).....	158
Gráfico 6:	Políticas de EaD: eficiência técnica e econômica (1) x soluções democráticas(5)	159

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAR	Serviço de Assistência Rural
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sirena	Sistema Radioeducativo Nacional
SRE	Serviço de Radiodifusão Educativa
TAC	Teoria do Agir Comunicativo

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	22
1.1 O projeto emancipatório moderno e a racionalidade comunicativa.....	23
1.2 Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo.....	32
1.3 Ciência, tecnologia, educação e democracia em Habermas.....	42
1.4 A Educação a Distância e os espaços de interação e comunicação: possíveis caminhos para um agir comunicativo.....	50
2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	60
2.1 A Educação a Distância no IFSP.....	72
2.1.1 <i>E-tec Brasil: de sistema a rede</i>	76
3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO IFSP	82
3.1 Política e Gestão Educacional.....	82
3.2 Escopo da formação.....	92
3.3 A Educação a Distância e as Tecnologias da Informação e Comunicação no Plano de Desenvolvimento Institucional.....	96
3.4 O Profuncionário: Orientações Gerais.....	98
3.5 Os projetos pedagógicos dos cursos do Profuncionário.....	106
4. OS DIVERSOS OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFSP	115
4.1 O olhar dos gestores.....	118
4.2 O olhar dos professores-tutores e professores-formadores.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES	176
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 1	178
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 2	185
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 3	193

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 4.....	200
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 5.....	206
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 6.....	211
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	219

INTRODUÇÃO

As relações na sociedade têm sido marcadas por profundas transformações, tanto econômicas quanto sociais, advindas da globalização e da revolução tecnológica promovendo novas relações no modo de viver e de se comunicar.

Segundo Stuart Hall (2014, p. 40), uma das principais características da globalização “é a ‘compressão espaço-tempo’ – a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância”.

Mediante a transitoriedade do conhecimento, a velocidade na circulação das informações e os novos aspectos do mercado de trabalho, que exigem dinamicidade, flexibilidade e aprendizagem contínua, as propostas educacionais passam a ser repensadas e transformadas, buscando atender à demanda por formação e conhecimento em uma nova realidade sociocultural dominada pelas tecnologias da informação. Tal realidade social estaria permeada por uma racionalidade instrumental, sendo que os anseios por lucro e crescimento econômico na sociedade capitalista se sobreporiam à dimensão educacional-formativa, criando modelos tecnicistas de educação, preocupados fundamentalmente em formar mão de obra para atender aos interesses imediatistas e utilitaristas do mercado de trabalho. De acordo com Sacristán (2013, p. 276):

[...] na atualidade, o que domina é a orientação utilitária da educação (especialmente nos níveis de educação secundária e superior), para a qual o que mais importa é que os educandos alcancem as competências valiosas para o ingresso no mundo do trabalho e a preservação da competitividade das economias. Essa visão da educação está relegando a segundo plano os valores da cultura e os enfoques mais voltados ao desenvolvimento e à formação do indivíduo, o valor de educar na democracia para a cidadania, a educação para a racionalidade crítica, a sensibilidade perante as manifestações da cultura, a desigualdade e a justiça ou a liberdade e autonomia dos cidadãos livres.

Por suas características e peculiaridades, a Educação a Distância (EaD) poderia responder, ao menos em partes, aos anseios por ampliação de atendimento educacional (demanda educacional) e, simultaneamente, proporcionar ambientes de aprendizagem mais flexíveis e dinâmicos pautados por tecnologias da informação e comunicação (TICs). Novos espaços de ensino e aprendizagem são criados tendo como características ambientes colaborativos e interativos, baseados no compartilhamento de saberes e na apropriação ou construção de novos saberes a partir da ação pedagógica interativa.

A inclusão de novas tecnologias na educação e a democratização do acesso às

informações podem não significar necessariamente que estejam ocorrendo mudanças efetivas na forma como a educação é concebida e na formação dos indivíduos, sendo necessário analisar seus impactos sobre os atores sociais, a sociedade e as instituições e identificar práticas pedagógicas que de fato representem inovações que contribuam para uma formação que integre a técnica à plena formação humana.

Em 2005, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando à expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, e reorganização da RFEPCT com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação, por meio da articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (Seed), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e Secretaria de Educação Básica (SEB), instituiu o Programa Profuncionário, pela Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007, assim como lança, no mesmo ano, o Edital 01/2007/Seed/Setec/MEC, dispondo sobre o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Tais iniciativas constituíram-se enquanto ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Governo Federal, e tiveram como propósito ampliar e democratizar o acesso à educação profissional por meio da oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados e municípios.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituição selecionada como objeto da presente pesquisa, é uma autarquia federal de ensino que, desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, oferta educação profissional, abrangendo seus diversos níveis e modalidades. O IFSP foi uma das instituições que, atendendo à convocação do Edital 01/2007/Seed/Setec/MEC, passou a ofertar, em 2009, seus dois primeiros cursos técnicos a distância por meio do Programa e-Tec Brasil. Posteriormente, no ano de 2012, a instituição passou a ofertar também dois cursos técnicos a distância pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, a saber: curso técnico em Secretaria Escolar e curso técnico em Multimeios Didáticos.

O foco desta pesquisa são os cursos técnicos a distância ofertados no IFSP pelo Profuncionário, programa voltado à formação técnica em nível médio de servidores dos sistemas de ensino público de Educação Básica no Brasil.

O interesse desta pesquisadora pela temática da EaD na educação profissional surgiu a partir do ingresso, no IFSP, como técnica em assuntos educacionais, tendo acompanhado a

implementação dos primeiros cursos a distância na instituição e os desafios dessa modalidade de ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

Considera-se importante o estabelecimento de uma agenda de pesquisa em relação à educação profissional a distância, acompanhando e avaliando não somente o aprimoramento das técnicas e metodologias de ensino utilizadas, mas também o desenvolvimento e consolidação das políticas públicas no âmbito da educação profissional a distância e seus desdobramentos.

Assim, espera-se com esta pesquisa contribuir com a reflexão sobre as políticas públicas para a educação profissional a distância, sobretudo àquelas voltadas à formação dos servidores da Rede Pública de Educação Básica.

Delineou-se como questão norteadora do presente estudo o seguinte:

Que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas de Educação a Distância do IFSP?

Como objetivos buscou-se: realizar uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, levando-se em conta a fundamentação teórico-epistemológica da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas, a Educação a Distância enquanto temática de escopo da pesquisa e a análise dos documentos institucionais do IFSP; investigar os fundamentos, concepções e diretrizes políticas e educacionais em termos das finalidades e alcances da EaD no IFSP; e identificar de que modo são concebidas as mediações pedagógicas por meio das TICs, tendo-se como pano de fundo a orientação pedagógica discutida.

Na primeira seção, apresenta-se como Jürgen Habermas propõe a reconstrução do projeto emancipatório moderno pela racionalidade comunicativa, ampliando a compreensão de razão por meio de sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC), e fundamenta, dessa maneira, a possibilidade de uma razão com poder crítico. As possibilidades emancipatórias da educação profissional a distância, por meio da interação e comunicação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), são discutidas a partir das perspectivas inerentes à TAC de Habermas, trazendo à discussão a importância da linguagem e do estabelecimento do entendimento intersubjetivo para a formação do indivíduo. A busca por uma educação que ultrapasse os limites da formação técnica, sendo, ao mesmo tempo, uma formação política no sentido de formar para o desenvolvimento crítico e o exercício da cidadania e a concepção de gestão democrática da educação com fundamento na razão comunicativa são desenvolvidas como últimos temas desta seção.

Na segunda seção deste trabalho, apresenta-se um panorama histórico da constituição da RFEPCCT desde sua criação até a recente expansão, articulando o histórico da EPCT com o

desenvolvimento e expansão da EaD no Brasil. Aborda-se, também nessa seção, como se dão a concepção e constituição dos Institutos Federais e como ocorreu a implementação dos primeiros cursos técnicos a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no contexto de transição de CEFET-SP para IFSP, assim como as ações que passaram a ser desenvolvidas no âmbito da educação profissional a distância no IFSP até o presente.

Posteriormente, apresenta-se, na terceira seção, a análise documental, para a qual foram selecionados alguns documentos institucionais que envolvem as políticas educacionais e as diretrizes sobre o processo de constituição, desenvolvimento e organização dos cursos técnicos a distância do Profucionário no IFSP.

Na quarta e última seção, apresenta-se a análise dos resultados dos questionários aplicados aos professores-tutores e professores-formadores e das entrevistas com os gestores de EaD no IFSP. A pesquisa, ora proposta, é conduzida pela fundamentação teórico-metodológica inerente às obras de Habermas e por meio de categorias de análise erigidas a partir da constelação de conceitos daí oriunda.

1. A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na primeira seção, apresenta-se como Jürgen Habermas propõe a reconstrução do projeto emancipatório moderno por meio de um novo paradigma da razão, que busca superar a filosofia da consciência ou do sujeito, deslocando a razão subjetivista para a racionalidade comunicativa. A proposta anunciada por ele como projeto programático de longo prazo, desde o final dos anos 1960, tenta resgatar o poder de reflexão na história, ampliando a compreensão de razão em direção a uma concepção da racionalidade incorporada em processos de interação intersubjetiva mediada pela linguagem. Na década de 1980, Habermas fundamenta a possibilidade de uma razão com poder crítico com a publicação de sua obra Teoria do Agir Comunicativo (TAC). Buscando superar a visão reducionista da racionalidade instrumental ele fundamenta, por meio de sua concepção de racionalidade comunicativa, a possibilidade de uma razão com poder crítico, resgatando a dimensão ocultada da razão.

São discutidas, nessa seção, a partir das perspectivas inerentes à TAC de Habermas, as possibilidades emancipatórias da educação profissional a distância, por meio da interação e comunicação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O agir comunicativo poderia vir a estabelecer uma nova práxis educativa por meio de processos dialógicos que visam legitimar conhecimentos e valores por meio do estabelecimento do entendimento e do consenso como ponto de entrelaçamento de múltiplas vozes, sendo o consenso, portanto, entendido como critério de validação e legitimação das ações humanas.

Assim, o papel emancipatório da educação, compreendido como plena formação humana, poderia ser resgatado pela racionalidade comunicativa por meio da reflexão crítica dela decorrente, em uma formação crítica e política, no sentido de formar para o exercício da cidadania.

Apresenta-se, com base na teoria do filósofo e sociólogo, a possibilidade de se repensar o processo educativo, buscando superar uma visão tecnicista de aquisição de conhecimentos pautada pela relação meio-fim. Propõe-se a mudança de tomar a educação como mero sinônimo de instrução, ou seja, simples transmissão de conteúdos, para um entendimento de educação como esclarecimento, no sentido próprio da tradição da Teoria Crítica da Sociedade.

1.1 O projeto emancipatório moderno e a racionalidade comunicativa

A modernidade formulou o conceito de emancipação como correspondente à busca da libertação do indivíduo enquanto sujeito autônomo e autodeterminado.

O Iluminismo fundamentou a possibilidade de emancipação no potencial da razão, que passa a ser a base do conhecimento. Visando superar o obscurantismo e instaurar uma nova ordem social, política e cultural, propagou-se o ideal libertário do indivíduo pelo agir e o pensar orientado por critérios racionais. De acordo com Kant (1985, p.100, destaques do original):

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*).

Kant responsabiliza, portanto, o indivíduo pela sua libertação, o que dependeria de sua decisão e coragem de servir-se de si mesmo, ou seja, fazer uso de sua própria razão, alcançando a autonomia. Para o pensador, a preguiça e a covardia seriam as causas pelas quais grande parte dos homens teria se acomodado a ser menor, privando-se do esforço do pensar. Desta forma, a menoridade se tornava quase uma natureza do homem, sendo difícil desvencilhar-se dela.

Segundo Siebeneichler (2003, p.12):

Esta saída emancipadora através da maioria intelectual e crítica implicava também a superação do estado natural do indivíduo e da sociedade através da *praxis* política e jurídica, cujo objetivo último consistia na realização da “constituição burguesa plena e perfeita”, voltada para a paz perpétua.

Ou seja, o grande potencial de emancipação da razão do projeto iluminista consistiria em o homem fazer uso de sua razão em favor do entendimento, superando sua menoridade, se emancipando e se tornando autônomo.

O princípio da subjetividade era o elemento central da concepção iluminista de formação e a difusão do conhecimento e das técnicas tornou-se indispensável para a emancipação pretendida. A educação era vista como instrumento para aprimorar a racionalidade tendo em vista o domínio das leis da natureza para alcance do progresso técnico-científico. Pretendia-se libertar o homem da obscuridade e da ignorância existente na tradição da Idade Média e desfazer os mitos por meio da razão, da ciência e da tecnologia. Assim, a razão iluminista se apresentava enquanto força emancipatória que faria do mundo

um lugar de progresso e felicidade. De acordo com Pucci (2007, p. 23),

A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos dos homens, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário.

Ao dominar a natureza com as ferramentas desenvolvidas pela racionalidade técnico-científica acreditava-se que o homem alcançaria a emancipação, porém esse objetivo fracassa quando a razão iluminista, que a princípio continha em si o potencial emancipatório, vai perdendo força à medida que a técnica e a ciência tornam-se instrumentos de produção e dominação. Horkheimer e Adorno (1975, p. 98) afirmam que:

Na escravização da criatura ou na capacidade de oposição voluntária aos senhores do mundo, o saber que é poder não conhece limites. Esse saber serve aos empreendimentos de qualquer um, sem distinção de origem, assim como, na fábrica e no campo de batalha, está a serviço de todos os fins da economia burguesa. Os reis não dispõem sobre a técnica de maneira mais direta do que os comerciantes: o saber é tão democrático quanto o sistema econômico juntamente com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens.

No mundo moderno, a subjetividade era o fundamento do sujeito do conhecimento. A razão centrava-se no sujeito, capaz de estabelecer relação com o mundo a partir dos critérios de verdade do conhecimento e de dominação sobre a natureza e os objetos. O processo de esclarecimento, portanto, se desenvolveria a partir de uma relação de dominação com o mundo, relação que foi repetida na relação do homem consigo mesmo e na relação com outros homens.

A forte ligação entre conhecimento e poder é reforçada com o reducionismo da razão a seu aspecto instrumental, voltado à calculabilidade e eficácia, pois “o que não se ajusta às medidas da calculabilidade e da utilidade é suspeito para o iluminismo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1975, p. 99)

Esse tipo de racionalidade utilitária institui a ciência e a tecnologia como legitimadoras por si só, impondo suas próprias regras e tornando seu poder inquestionável.

Segundo Zatti (2012, p. 53):

Com a análise filosófica de Nietzsche, Heidegger, Adorno, entre outros, os fundamentos metafísicos do mundo moderno foram mostrados como históricos, ou seja, como produto de uma história de interpretação humana. Os fundamentos absolutos são desestabilizados e a ideia de uma razão transcendental capaz de fornecer princípios e normas com validade racional meta-histórica é negada. Sem

uma razão metafísica como fundamento, o projeto pedagógico moderno de emancipação humana é posto sob suspeita.

Assim, o projeto emancipatório moderno seria problematizado por esses pensadores, demonstrando os limites da filosofia da consciência e do otimismo moderno em uma racionalidade que foi reduzida ao seu aspecto instrumental.

A razão moderna é concebida sob diferentes argumentos, tais como: autoritária pela imposição de critérios e procedimentos positivistas e cientificistas que desqualificam outras formas de compreensão da realidade humana, repressiva por não dar voz a diferentes culturas e grupos sociais e destrutiva pela forma agressiva de dominação da natureza e dos outros homens.

De acordo com Nobre (2008), na *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno buscaram compreender por que a racionalidade das relações sociais humanas, ao invés de levar à instauração de uma sociedade de homens livres e iguais, produziu um sistema social que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória:

Esse problema mais geral se traduz na tarefa de compreender como a razão humana acabou por restringir-se historicamente à sua função instrumental, cuja forma social concreta é a do mundo administrado. (NOBRE, 2008, p.51-52).

Assim, a racionalidade instrumental passou a ser vista como única forma possível de racionalidade sob o capitalismo administrado, não podendo ser superada pelo comportamento crítico e pela ação transformadora. A sociedade capitalista estaria, portanto, diante de uma sujeição sem alternativa à racionalidade instrumental, resultando no “bloqueio estrutural da prática”. Portanto, o esclarecimento “constitui para eles um conceito paradoxal, irônico, uma ‘esperança sem esperança’ [...]” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 20). A racionalidade própria da Teoria Crítica não encontraria mais ancoramento na realidade social, por não serem identificáveis as tendências de emancipação.

Mas, se é assim, também o próprio exercício crítico encontra-se em uma *aporia*: se a razão instrumental é a forma *única* de racionalidade no capitalismo administrado, bloqueando qualquer possibilidade real de emancipação, em nome de que é possível criticar a racionalidade instrumental? Horkheimer e Adorno assumem conscientemente essa *aporia*, dizendo que ela é, no capitalismo administrado, a condição de uma crítica cuja possibilidade se tornou extremamente precária. (NOBRE, 2008, p.52)

Habermas se contrapõe à posição aporética de Horkheimer e Adorno, visto que apoiar conscientemente a possibilidade da crítica em uma *aporia* significaria colocar em risco o próprio projeto do esclarecimento e a possibilidade de emancipação (HABERMAS, 2000).

Ele crê que as oportunidades para a emancipação não tenham sido estruturalmente bloqueadas, mas sim que é necessário repensar o sentido de emancipação, por meio de um novo paradigma explicativo. Assim, ele formulou a Teoria do Agir Comunicativo, mostrando que a racionalidade instrumental convive com outro tipo de racionalidade, que ele denominou de racionalidade comunicativa.

De maneira sintetizada, Siebneichler (2003) esclarece que Horkheimer e Adorno interpretam o esclarecimento no quadro de uma filosofia negativa da história, despindo a razão de sua pretensão de validade e assimilando-a ao poder e à dominação, enquanto Habermas parte de uma concepção mais positiva e esperançosa de esclarecimento, abrangendo não apenas uma racionalidade com relação a fins (instrumental), mas também a razão comunicativa, por meio da linguagem e argumentação.

Nesse sentido, Habermas afirma não ser possível abrir mão da técnica, visto que esta é fruto da ação humana racional, mas propõe uma alternativa à ação dirigida a fins: o agir comunicativo.

Seja como for, as realizações da técnica que, como tais são irrenunciáveis, não poderiam ser substituídas por uma natureza que abre os olhos. A alternativa à técnica existente, o projecto de uma natureza como interlocutor em vez de objecto refere-se a uma estrutura alternativa de acção: à interacção simbolicamente mediada, que é diferente da acção racional teleológica. (HABERMAS, 2009, p.53)

Ou seja, propõe-se uma relação não utilitária com a técnica, afastando-a de uma concepção somente instrumental. Com o conceito de racionalidade comunicativa é proposta, da mesma forma, uma nova relação entre sujeito e objeto.

A noção de autonomia de Jürgen Habermas tem sua gênese em Kant. Porém, para ele a visão subjetivista de esclarecimento de Kant deveria ser superada, uma vez que a autonomia não poderia ser alcançada individualmente. A solução que ele encontra para isso seria o esclarecimento baseado no paradigma da intersubjetividade:

A idéia que quero sublinhar é a seguinte: com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetivista. (HABERMAS, 2013b, pág. 13).

Em Habermas persiste o conceito crítico de razão de Kant - o "*Sapere aude*"-, porém ele reformula o conceito de esclarecimento no quadro de uma legitimação do conhecimento no contexto de ações comunicativas,

Porque o esclarecimento habermasiano não está voltado apenas para a saída da menoridade culpada, da falta de liberdade e da incapacidade de o sujeito servir-se do

próprio intelecto sem a tutela de outrem mas, principalmente, para a incapacidade de o homem atual servir-se da razão comunicativa. (SIEBENEICHLER, 2003, p. 23)

É importante ressaltar também a diferenciação estabelecida por Kant entre o uso público e o privado da razão:

Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 1985, p. 104)

Para Kant, somente o uso público da razão pode realizar o esclarecimento, uma vez que o homem goza de liberdade para falar em seu próprio nome e dar conhecimento ao público de suas ideias. Mas o uso privado da razão, mesmo que limitado, não impediria o progresso do esclarecimento. De acordo com Gomes (2007a, p.127):

Estas distinções acerca dos usos da razão nos permitem inferir que o uso público da razão a que se refere Kant, não é privilégio de raça, religião, ou de especialistas, mas de todos os homens quando têm a coragem de fazer uso do próprio entendimento. Disto decorre que o direito ao esclarecimento faz parte da natureza humana, está na história e diz respeito a toda a humanidade. É responsabilidade de qualquer época, do Estado, da sociedade civil e do indivíduo em particular. Uma época tem o dever de permitir a educação de seus descendentes para o esclarecimento com vistas à maioria. (GOMES, 2007a, p.127)

Pode-se depreender, assim, que o uso público da razão pode ser realizado por qualquer homem instruído ao dirigir-se a um determinado público ou seus interlocutores, não sendo privilégio de um único homem por sua posição social ou condição de especialista, o que nos faz inferir que esse uso público da razão, além de dar abertura para o rompimento com a visão subjetivista, corresponderia ao que Habermas chama de argumentação em uma situação de comunicação dialógica.

Portanto, a afirmação de alguns autores de que seria o fim da razão moderna se mostrou um tanto radical, uma vez que a razão é o que distingue a condição humana e torna possível a organização das relações entre homem e natureza e as relações sociais que se estabelecem entre os homens.

Habermas em sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade* (HABERMAS, 2000) evidencia, em sua análise, que há distintas versões teóricas sobre o conceito de pós-modernidade e que revelam a própria incompreensão do conceito fundamental de modernidade. A modernidade, muitas vezes, é posta como um projeto destruído, liquidado e a pós-modernidade é tomada como uma forma de crítica e de superação da modernidade.

Jean-François Lyotard, na obra *O Pós-moderno* (LYOTARD, 1988), no intuito de investigar a posição ocupada pelo saber nas sociedades mais desenvolvidas, aponta que o

saber pós-moderno tem como característica principal a rejeição aos metadiscursos ou aos "grandes relatos", empregados para justificar o conhecimento científico, pois já não fazia mais sentido “recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação da humanidade para a validação do discurso científico pós-moderno” (LYOTARD, 1988, p.111). Essa incredulidade em relação aos metarrelatos seria um efeito do progresso das ciências e corresponderia à crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia. De acordo com ele, no contexto da denominada “sociedade da informação”, o saber, que anteriormente era legitimado pelos metarrelatos, passa a ser legitimado pela "lógica do melhor desempenho":

A administração da prova, que em princípio não é senão uma parte da argumentação destinada a obter o consentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim a ser controlada por um outro jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade mas o desempenho, ou seja a melhor relação *input/output*. (LYOTARD, 1988, p. 83)

Portanto, ocorre uma mudança paradigmática na forma de se conceber a ciência, com o fim das metanarrativas e rompimento com as pretensões universalizantes e atemporais do denominado saber moderno, dando lugar a um saber cuja legitimação é condicionada à heterogeneidade de jogos de linguagem locais e contextuais, ou seja, a linguagem só adquire sentido em um contexto ou “jogo” específico. O saber científico, enquanto forma de discurso, assumiria, conforme análise de Lyotard, características de mercadoria e poder, legitimadas pelas regras do mercado.

Diante do debate em torno do esgotamento ou não do projeto moderno e da questão da legitimidade e verdade, Habermas, ao procurar reconstruir o discurso filosófico da modernidade, com a afirmação de que a modernidade é um “projeto inacabado”, contrapõe-se à posição de Lyotard e de outros autores que creem na pós-modernidade, pois, para ele, a racionalidade ainda não se realizou plenamente e “O que está esgotado é o paradigma da filosofia da consciência” (HABERMAS, 2000, p.414). Para Habermas, não se deve abandonar a razão substituindo-a pela performance nos jogos de linguagem, e sim construir um novo paradigma que possa abranger as diversas dimensões da racionalidade. De acordo com Gomes (2007a, p. 57):

Para Lyotard, a ciência e a sociedade constituem uma complexa rede de jogos de linguagem, com seus próprios conteúdos e regras de legitimação de saberes que se fundamentam no que ele denomina *paralogia* ou dissenso. Assim, com o fim das metanarrativas, instala-se um novo modelo epistemológico e social que passa a ser regido pela performance dos jogos de linguagem constituídos de forma heterogênea e condicionada a um determinismo exclusivamente local. Habermas, ao contrário, diz que não há possibilidade de se criticar a modernidade desde um ponto de vista

exterior à sua própria racionalidade, de modo que é inviável o rompimento com a modernidade. (GOMES, 2007a, p. 57)

As concepções teóricas de Lyotard, fundamentadas no pressuposto teórico da legitimação pela paralogia, são rebatidas por Habermas, pois Lyotard defende a ideia de que “o consenso é um horizonte, e jamais pode ser atingido” (LYOTARD, 1988, p.112), o que contradiz os princípios básicos da teoria habermasiana do agir comunicativo, já que ele considera o consenso como um pressuposto fundamental da racionalidade comunicativa. Habermas crê que o problema da legitimação pode ser solucionado por meio do consenso alcançado no discurso argumentativo, que pressupõe uma situação ideal de fala como critério de verdade, conforme será abordado adiante.

A crise da razão moderna abre oportunidades para a superação de seus males, levando a repensar-se o modelo hegemônico de racionalidade instrumental, não renunciando a esta, mas ampliando a compreensão de razão. Zatti (2012) esclarece que, apesar de concordar com a crítica à concepção metafísica de sujeito logocêntrico da modernidade, Habermas não compartilha da ideia desses filósofos a respeito da suposta morte da razão, vislumbrando um potencial para a emancipação humana e enfatizando a necessidade de completar esse projeto sem abrir mão do que já se conseguiu em termos de conhecimento, liberdade subjetiva e autonomia ética.

O projeto emancipatório da modernidade não teria se concretizado devido ao fato de a racionalidade ter ficado restrito à sua dimensão instrumental. A crítica de Habermas não se dirigia à técnica em si, mas se voltava à sua universalização, à perda de um conceito mais compreensivo de razão devido a uma validade excessiva do pensamento científico e tecnológico, ou seja, sua crítica se dirige às características da razão moderna baseadas em um modelo cientificista e no pensamento positivista, que haveria estabelecido uma ideologia tecnocrática segundo a qual a razão instrumental é entendida como a única possibilidade de critério de verdade e de êxito operacional. Desse modo, a práxis, âmbito de legitimidade do mundo da vida, ficaria reduzida à técnica.

A potência social da ciência é reduzida ao poder de disposição técnica – ela já não é mais considerada como uma potência da ação esclarecida. As ciências empírico-analíticas produzem recomendações técnicas, porém, não oferecem qualquer resposta às questões práticas. A pretensão com a qual um dia a teoria se relacionou com a práxis se tornou apócrifa. Em vez de uma emancipação alcançada por um processo de esclarecimento, entra em cena a instrução da disposição sobre processos objetivos ou objetivantes. A teoria socialmente eficaz não concerne mais à consciência de homens que convivem e discutem entre si, mas ao comportamento de homens utilitários. (HABERMAS, 2013a, p. 469)

O reducionismo ao qual está submetida a razão eliminaria a capacidade de reflexão, reduzindo o conhecimento a procedimentos técnicos que, por sua vez, são pautados por valores mercadológicos de produtividade e rentabilidade econômica que regem a sociedade.

O mundo globalizado, estruturado em uma racionalidade cognitivo-instrumental e seguindo a lógica do capital, determina a dominação do mais fraco pelo mais forte, tornando o espírito de competição mais acirrado e contribuindo para a ampliação da crise na sociedade contemporânea e das desigualdades sociais, uma vez que as inovações tecnológicas por si só não são capazes de desconcentrar e distribuir a renda. Segundo Gomes (2007a, p. 33, destaques do original):

Ao mesmo tempo em que assistimos às inúmeras conquistas da humanidade, produzidas, sobretudo, pelo desenvolvimento técnico-científico, que facilitam a nossa vida e nos seduzem a um processo de avanço “desenfreado” da ciência, projetada para a busca de novas descobertas e tecnologias, constatamos de outra parte uma crescente degradação da qualidade de vida em um cenário permeado por severas atrocidades cometidas à humanidade e à vida de uma forma geral. Isso revela uma forte tendência para um profundo estado de barbárie e exclusão das mais variadas formas de vida que vai diminuindo gradativamente a nossa *competência comunicativa* no processo de realização de um agir voltado ao entendimento.

Nesse sentido, o agir comunicativo na educação seria um caminho viável para a “desbarbarização” ou superação do cenário da crise contemporânea. A busca cooperativa pela verdade, tendo o entendimento intersubjetivo como critério de validação, propiciaria a humanização das relações sociais, tornando possível a recuperação de valores como a justiça, a tolerância, a solidariedade, o respeito ao outro, que têm sido eliminados nos meios sociais.

Habermas, identificando o reducionismo a que foi submetida a razão moderna, propõe uma concepção de razão que seja mais ampla, apontando possíveis saídas para os desafios de nosso tempo, promovendo a crítica para superar as características de manipulação e objetivação da razão instrumental.

O filósofo continua a acreditar na razão, defendendo o fortalecimento de uma racionalidade comunicativa que tem como propósito a busca cooperativa da verdade. A emancipação, para ele, se daria pela comunicação, por meio do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade.

Na razão subjetiva prevalece o caráter instrumental da razão, pois nela reside a manipulação e controle. O sujeito cognoscente fica limitado à autoconsciência das representações que tem da realidade. Já a razão concebida enquanto processo dialógico de interação intersubjetiva pressupõe a interação entre pelo menos dois indivíduos com o

propósito de se entenderem sobre algo no mundo.

O denominado *giro linguístico*¹ - no qual se insere Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo -, enquanto fruto de reflexão e busca da superação dos aspectos negativos da racionalidade moderna, representou uma mudança na concepção do conhecimento e da linguagem, com uma ideia renovada de razão, em que a argumentação se torna estratégia para o alcance de verdades intersubjetivas, possíveis de serem estabelecidas entre os sujeitos, mediante o uso de competências linguísticas e argumentativas, na busca de consensos.

No paradigma da filosofia da consciência, a razão é concebida em uma relação de subjetividade com o objeto do conhecimento, sendo que o sujeito, tendo primazia sobre o objeto, age dominando a natureza e a realidade. No paradigma da intersubjetividade, como preconizado por Habermas, busca-se o entendimento mútuo entre ao menos dois participantes de uma interação, considerando as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem a algo no mundo, sendo que o sujeito age interativamente, por meio da linguagem.

De acordo com Habermas (2000), a razão centrada no sujeito regula as relações nos critérios de verdade e êxito sendo que o sujeito age conforme os fins. Já a razão mediada pela comunicação, ou pela linguagem, tem como critérios o desempenho argumentativo e define-se pela capacidade de os participantes de uma interação orientarem-se pelas pretensões de validade a partir de um reconhecimento intersubjetivo. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como constitutiva do saber, uma vez que toda construção de conhecimentos depende da linguagem. Ela deixa de ser entendida como simples instrumento da comunicação para adquirir uma importância central ao ser compreendida como condição para a validade do pensamento, do conhecimento objetivo e da ação, tornando-se expressão do mundo, ou seja, não é possível conceber o mundo independentemente da linguagem.

Habermas propõe um novo paradigma da razão, capaz de superar a filosofia da consciência ou do sujeito, deslocando a razão subjetivista para a intersubjetividade ou dialogicidade, que tem a linguagem como seu principal elemento constitutivo. Essa proposta foi anunciada, como projeto programático de longo prazo, desde o final dos anos 1960. De acordo com Bannell (2013), em uma série de ensaios publicados na década de 1960 e início

¹ O *giro linguístico* é como foi denominada a mudança de paradigma da filosofia ocidental durante o século XX, na tentativa de superar o paradigma da consciência por meio do paradigma da intersubjetividade, que estabeleceu novas relações entre a filosofia e a linguagem, tornando a linguagem na questão central da filosofia. “[...] a linguagem passa de objeto da reflexão filosófica para a ‘esfera dos fundamentos’ de todo pensar, e a filosofia da linguagem passa a poder levantar a pretensão de ser a ‘filosofia primeira’ à altura do nível de consciência crítica de nossos dias.”(OLIVEIRA, 2001, p.12). A linguagem passa a ser compreendida como espaço de expressividade do mundo, não sendo possível a existência de um mundo independente da linguagem, visto que ela é constitutiva de todo e qualquer saber. Assim, a formulação de conhecimentos válidos depende de uma reflexão sobre o sentido ou significado das expressões linguísticas.

da década de 1970, Habermas investigou três aspectos predominantes no capitalismo avançado: a relação entre ciência, política e opinião pública; a relação entre conhecimento e interesses cognitivos; e aspectos metodológicos de uma teoria social com pretensões de assumir o papel de crítica dessas sociedades. Bannell (2013, p.33) afirma que:

Para Habermas, então, pelo menos na primeira fase do desenvolvimento de seu pensamento, a dimensão ‘eclipsada’, ou perdida, da razão somente pode ser articulada como uma Teoria Crítica fundamentada no interesse cognitivo emancipatório. Seu trabalho pode ser visto como uma tentativa de resgatar o poder de reflexão na história, de uma maneira que vai além dessa concepção da razão, em direção a uma concepção da racionalidade incorporada em processos de interação mediada pela linguagem. [...] Na primeira fase do pensamento de Habermas, houve ainda elementos da filosofia da consciência na forma de uma filosofia transcendental, embora reformulada. No entanto, nesse mesmo período, Habermas começa a falar sobre ‘o paradigma da linguagem’, que focaliza as ‘estruturas de intersubjetividade linguística’ que formam uma ‘dimensão na qual os sujeitos que agem podem alcançar, racionalmente, um acordo’.

Assim, ele propõe a reconstrução da proposta emancipatória moderna, buscando superar a visão reducionista da racionalidade instrumental por meio de sua concepção de racionalidade comunicativa, fundamentando, dessa maneira, a possibilidade de uma razão com poder crítico e, dessa forma, renova as possibilidades emancipatórias, bem como a retomada da discussão sobre o papel emancipatório da educação.

1.2 Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo

Habermas estabelece uma distinção entre as ações orientadas ao êxito e as ações orientadas ao entendimento ou ao agir comunicativo. Enquanto na *ação teleológica* ou voltada a fins uma ação só é considerada racional ao serem cumpridas as condições necessárias para uma intervenção eficaz no mundo, na *ação comunicativa*, considera-se racional a afirmação desde que cumpridas as condições necessárias para a consecução de um fim, de entender-se sobre algo no mundo com outro participante da comunicação.

No agir comunicativo, pressupõe-se uma situação ideal de fala na qual os sujeitos participam de uma comunicação livre de coerções que, por meio da argumentação, superam a subjetividade inicial de seus pontos de vista e a partir de um conjunto de convicções racionalmente motivadas asseguram uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas, gerando consensos.

Segundo Gomes (2007a, p. 32, destaque do original):

Estamos entendendo o *consenso* no sentido de Habermas como um acordo que ocorre à luz do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de um discurso, ou seja, um consenso que se estabelece, por intermédio de um exercício racional de argumentação não coercitiva, que sempre pressupõe no processo comunicativo: a compreensão, a verdade, a sinceridade e a justiça.

Assim, o consenso pode ser alcançado racionalmente mediante o processo argumentativo dos discursos motivados pela disponibilidade para a busca cooperativa da verdade. De acordo com Habermas:

O entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto à validade pretendida para suas exteriorizações, ou seja, à medida que reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente. (HABERMAS, 2012a, p. 191)

Ou seja, a racionalidade comunicativa se expressa pela força de um discurso voltado ao entendimento sobre um mundo intersubjetivamente partilhado, onde o consenso alcançado pelo discurso argumentativo pressupõe uma situação ideal de fala como critério de verdade.

Uma situação ideal de fala seria uma comunicação livre de influências externas contingentes e de coações, onde possa ser garantida a igualdade comunicativa a todos os participantes do ato comunicativo, assim como o direito de fazer assertivas, interpretar, justificar, opor-se, expressar ideias e intenções. Siebeneichler afirma que, segundo Habermas, a situação de fala ideal não pode ser considerada um fenômeno empírico, mas:

[...] constitui uma medida da crítica porque serve para questionar qualquer consenso obtido faticamente, submetendo-se à ideia de um consenso ideal, que jamais será atingido concretamente. [...] O importante para Habermas é que a situação de fala ideal pode ser tomada como critério de argumentação discursiva porque implica uma distribuição simétrica de chances de escolha e de realização de atos de fala. Supomos que nela não existe nenhum elemento de coação a não ser a do melhor argumento. (SIEBENEICHLER, 2003, p.105)

Em sua Teoria do Agir Comunicativo, Jürgen Habermas trata das questões presentes na prática comunicativa, que envolvem situações de argumentação racional entre falantes e ouvintes. Para o filósofo e sociólogo alemão, o agir comunicativo se apresenta quando os sujeitos asseguram o entendimento, mediante uma exteriorização de fala (argumentação), tendo em vista que a pretensão de validade dos enunciados de um falante impulsiona a própria linguagem para o consenso intersubjetivo.

Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de

consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital. (HABERMAS, 2012a, p. 35-36, destaque do original)

O consenso, nesse sentido, não quer dizer uma aceitação do enunciado, uma vez que o ouvinte pode aceitar (concordar) ou rejeitar (refutar) a pretensão de validade de um falante, mas se refere à necessidade do estabelecimento de um discernimento por parte do ouvinte que deve fazê-lo com base em uma razão comunicativa.

Os consensos também são falíveis, pois a possibilidade de entendimento se realiza de modo transitório nos processos de interação linguística. Quando os sujeitos tentam entrar em acordo sobre seus planos de ação sob a força consensual do melhor argumento, o processo de entendimento mútuo visa a um acordo onde há um assentimento sobre o que está sendo dito com base em convicções comuns. Assim, o ato de fala só tem êxito quando o outro, diante de uma pretensão de validade passível de crítica, aceita o que está sendo proposto. De acordo com Habermas (2012a, p. 34),

As reflexões feitas até aqui sugerem que se atribua a racionalidade de uma exteriorização à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar. A exteriorização cumpre os pressupostos de racionalidade à medida que concretiza o saber falível: com isso, ela faz referência ao mundo objetivo, ou seja, mantém relação com os fatos e permanece acessível a um julgamento objetivo. Um julgamento pode ser objetivo quando emitido com base numa pretensão *transubjetiva* de validade que tenha o mesmo significado para quaisquer observadores e destinatários, assim como para o próprio sujeito que age.

Segundo Bannell (2013, p. 49), os discursos “são formas especializadas e institucionalizadas de argumentação, nas quais as pretensões de validade são tematizadas e resgatadas ou rejeitadas.” Assim, as pretensões de validade de uma argumentação são passíveis de refutação, podendo ser criticadas ou defendidas, ou seja, fundamentadas.

[...] Pois a capacidade de fundamentação exigida para proceder a exteriorizações racionais significa que o sujeito ao qual elas podem ser atribuídas deve, *ele mesmo*, ter condições de apresentar fundamentos, sob circunstâncias apropriadas. (HABERMAS, 2012a, p. 39, destaque do original).

O conceito de racionalidade comunicativa está relacionado a um saber estruturado em proposições e representações sob a forma de enunciados exteriorizados de forma explícita.

A estrutura de nosso saber é proposicional: opiniões podem ser representadas explicitamente sob a forma de enunciados. Pretendo assumir como pressuposto esse conceito de saber, sem maiores explicações, pois racionalidade tem menos a ver com

a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber*. (HABERMAS, 2012a, p. 31, destaque do original)

Portanto, um enunciado só pode ser considerado racional se satisfizer a condição de um entendimento mútuo sobre alguma coisa do mundo entre pelo menos dois indivíduos em um agir comunicativo.

A racionalidade do agir e do falar pressupõe a ciência e a capacidade de justificar nossa crença na verdade de nossas ações e na validade de nossas expressões.

[...] a racionalidade é proporcional ao ato de expressar-se racionalmente, bem como à sua capacidade de justificar as suas expressões numa perspectiva reflexiva. Uma pessoa expressa-se racionalmente desde que seja performativamente orientada para as pretensões de validade: dizemos que não só se comporta racionalmente como é também racional se puder comprovar a sua orientação para as pretensões de validade. A esse tipo de racionalidade, Habermas denomina *imputabilidade*. (GOMES, 2007a, p.77, destaque do original)

Entre os aspectos da fala argumentativa, Habermas aponta uma reflexão direcionada e orientada para o entendimento e a interação onde, mediante razões, os partícipes da ação comunicativa checam se um enunciado é válido ou refutável.

Com essa *prática comunicativa*, eles ao mesmo tempo se asseguram do contexto vital que têm em comum, isto é, de seu *mundo da vida* intersubjetivamente partilhado. Esse mundo se vê limitado pelo conjunto das interpretações pressupostas pelos integrantes, que consistem em um saber fundamental [*Hintergrundwissen*]. (HABERMAS, 2012a, p. 40, destaques do original)

Assim, as exteriorizações são compreensíveis em seu próprio contexto, com referência ao mundo objetivo, e as condições de validade remetem a um saber partilhado pelos integrantes da comunicação.

Para Habermas, qualquer agente em um agir comunicativo, que vise ao entendimento, deve assegurar pretensões universais de validade, expressando-se inteligivelmente de forma a fazer-se entender e entender-se com os demais. O falante também deve comunicar uma proposição verdadeira com pressuposições existenciais que permitam que o ouvinte possa partilhar do seu conhecimento perante um discurso que esteja correto em relação a normas e valores permanentes de forma a transmitir confiabilidade e gerar consenso sobre uma base normativa intersubjetivamente reconhecida. De acordo com Siebeneichler (2003, p.67):

Os atos de fala com pretensão de validade possuem uma força coordenadora, consensual, decorrente dos elementos comunicativos ou ilocucionários existentes neles. Estes elementos fazem com que o falante e o ouvinte entrem numa relação intersubjetiva, a qual, como já sabemos, repousa na base de pretensões de validade que têm de ser levantadas, de deveres de justificação que têm de ser assumidos e da

pressuposição de uma possível união verdadeira no discurso.

Habermas introduz o conceito de competência linguística para caracterizar as operações entre falantes e ouvintes, ou seja, a capacidade de os sujeitos dominarem um sistema de regras linguísticas a fim de se entenderem diante de um ato de fala e serem capazes de julgar como aceitáveis ou não os proferimentos para formação de consensos. Assim, em cada ato de fala se requer o estabelecimento da legitimidade das pretensões de validade.

Ao propor o paradigma da comunicação, Habermas busca a reconstrução racional da interação linguística, explicitando que as regras da linguagem tornam os sujeitos competentes para interagirem comunicativamente e chegarem ao entendimento racional. Ele chama de sujeito competente aquele que tem o domínio das regras das operações formais da linguagem, com a capacidade de assimilar o mundo objetivo e social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e pontos de vista dos outros e, ao mesmo tempo, apresentar a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais com o objetivo de comunicar-se e interagir de forma mais reflexiva e crítica (HABERMAS, 2012a).

O entendimento linguístico é um mecanismo por meio do qual se pode constituir a interação. Agir comunicativamente supõe a inteligibilidade dos enunciados, o que permite aos interlocutores darem a entender algo, dar-se a entender a si mesmos e entender-se com os demais por meio da argumentação. Ainda, de acordo com Habermas (2012a, p.61-62), “Argumentos são meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber.”

As pretensões de validade são desenvolvidas pela argumentação, sendo a racionalidade definida pela capacidade de os sujeitos se exporem à crítica por meio da sujeição dos argumentos à aceitação ou recusa. Portanto, “[...] são racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas através de um consenso motivado racionalmente.” (GOMES, 2007a, p. 79).

A verdade enquanto correspondência direta entre enunciado e um estado de coisas passa a não fazer mais sentido, pois a verdade está condicionada à obtenção de um consenso entre os falantes referente às pretensões de validade dos enunciados. Assim, a verdade passa a ser fruto da reflexão intersubjetiva entre os sujeitos.

A ideia de verdade só pode ser formada a partir do desempenho discursivo das pretensões de validade em um contexto de interação, visando a um consenso racional sobre o que é dito, no qual prevalece a lógica do melhor argumento. Por sua vez, os argumentos são avaliados por sua capacidade de motivação racional para a geração de consensos.

O consenso verdadeiro é obtido mediante a exposição de um discurso à competência crítica dos participantes da interação linguística, devendo este ser argumentativamente sólido, ou seja, os participantes devem ser capazes de poder julgar competentemente a validade do que é enunciado.

Para produzir uma comunicação no sentido de uma ação orientada ao entendimento, pressupõe-se que as pretensões de validade sejam apresentadas justificadamente, de maneira que o consenso encontra-se sustentado no mundo da vida e no âmbito da própria expressão linguística.

Em seu processo de construção da Teoria do Agir Comunicativo, Habermas utiliza elementos teóricos do novo paradigma da linguagem, estabelecendo um diálogo com os pensadores dessa linha, sobretudo com a teoria dos *atos de fala*². A filosofia, antes do giro linguístico-pragmático, se restringia, no que diz respeito à linguagem, à preocupação com enunciados que descrevem o estado das coisas no mundo, até a publicação do segundo trabalho principal de Wittgenstein³, que buscou demonstrar que a linguagem não se limita a esses enunciados descritivos e nem pode ser reduzida ao próprio código linguístico, dependendo também de convenções sociais. A sua teoria de jogos de linguagem rompe com a visão tradicional de que a função da linguagem é simplesmente nomear objetos, de forma que as expressões linguísticas devem ser consideradas no seu processo de significação dentro do seu contexto de uso.

Com a expressão “jogo de linguagem” Wittgenstein acentuou o caráter pragmático da linguagem: ele recusa o modelo referencial tradicional para entender a linguagem e faz do “uso” a instância decisiva para a determinação da significação das expressões linguísticas. Assim, não há linguagem privada: as sentenças singulares só são inteligíveis a partir da “totalidade das formas de vida”. (OLIVEIRA, 2001, p.363)

Essa obra de Wittgenstein abriu espaço para que outros filósofos repensassem a questão da linguagem no sentido de considerar os enunciados com relação ao uso que se faz deles em determinadas situações. É nessa direção que Austin desenvolve seus estudos sobre

² A teoria dos *atos de fala* teve seu início com os trabalhos do filósofo inglês John Langshaw Austin que dividiu os atos de fala em locutórios (dimensão linguística propriamente dita), ilocutórios (ato performativo, onde a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado) e perlocutórios (efeitos que um dado ato ilocutório produz no interlocutor). Esses estudos foram continuados por John Roger Searle, que procedeu à divisão e classificação dos atos ilocutórios em cinco tipos: assertivo, compromissivo, diretivo, declarativo e expressivo, baseado no princípio de que quando o locutor pronuncia uma determinada frase, num contexto específico, executa atos, implícita ou explicitamente, cujos enunciados devem ser interpretados pelo interlocutor tendo em conta o conteúdo proposicional do ato proferido e, também, todos os marcadores da força ilocutória presentes na situação comunicativa em que é proferido.

³ Em sua obra *Investigações Filosóficas*, publicada postumamente em 1953, Ludwig Wittgenstein defende a ideia de que a linguagem funciona em seus usos, não cabendo indagar sobre os significados das palavras, mas sobre as suas funções práticas, que são múltiplas e variadas, constituindo “formas de vida”. (WITTGENSTEIN, 1999). Assim, uma proposição não traria em si o todo da linguagem visto que ela não é algo estático.

os atos de fala, seguido por Searle, que desenvolveu uma versão mais elaborada da classificação das forças ilocucionárias e de seus componentes. De acordo com Souza Filho (2006, p. 223), Austin “Não pretendia descrever a natureza da linguagem, mas, ao contrário, propor um método de análise de problemas filosóficos através do exame do uso da linguagem entendido como forma de ação, isto é, como modo de se realizar atos por meio de palavras.”

Segundo Souza Filho (2006), a proposta de Austin é que a linguagem em uso pode ser tratada de modo sistemático por meio da adoção de categorias adequadas, desde que ela seja compreendida como uma forma de ação e não apenas de representação do real ou de descrição de fatos no mundo, de forma que esta sistematização seria necessária para o tratamento dos elementos implícitos e indiretos na realização dos atos de fala.

Habermas possui diversos pontos de convergência com esses autores pertencentes ao paradigma da linguagem, principalmente com relação à ideia de que a interação ocorre entre linguagem e mundo e não simplesmente entre consciência e mundo. Pois, ao falarmos, apresentamos não apenas um conteúdo proposicional, como também executamos uma ação pela fala, ou seja, temos a expectativa de realizar uma ação pela fala e a pretensão de legitimar o que dizemos por meio de argumentos (HABERMAS, 2012a). Assim, Habermas defende a necessidade de uma compreensão mais ampla do sentido do uso da linguagem pelos falantes em contextos comunicativos, superando a visão transcendental e cognitivista que marcou o paradigma da filosofia da consciência.

Na perspectiva do agir comunicativo, o sujeito procura expressar-se, compartilhando algo com alguém. E, ao dizer algo, o sujeito está realizando uma ação, permitindo uma orientação mútua das pretensões de validade, visto que ele tem que se fazer compreender e também estar disposto a compreender o que é dito, em concordância ou não, pelo seu interlocutor. As pretensões de validade submetidas a uma avaliação crítica servem de fundamento a um consenso racionalmente motivado por meio do reconhecimento intersubjetivo.

No contexto das interações linguísticas, sempre há a pressuposição de um entendimento possível entre falantes e ouvintes. Por isso, o ato de fala resguarda o sentido linguístico da expressão proferida e também o contexto social de sujeitos capazes de reflexão e ação. Há, portanto, um caráter empírico contingente e individual em cada um dos atores da ação e uma base universal que possibilita reconstruir a fundamentação dos princípios de validade que compõem as condições ideais do entendimento. (GOMES, 2007a, 101-102)

Assim, pressupõe-se que os participantes de uma comunicação podem chegar a um entendimento, supondo-se que o discurso pode resolver eventuais distorções nos atos de fala por meio da argumentação.

Quando há a intenção, na comunicação, de manipulação do ouvinte, o ato de fala passa a desempenhar-se no contexto da ação teleológica, ou seja, voltada a fins. Esta mudança no papel comunicativo decorreria, segundo Habermas, de um distúrbio nos atos de fala, fazendo com que o consenso situado no mundo da vida seja rompido e que o reconhecimento das pretensões de validade seja desestabilizado. Por meio da argumentação, seria possível restabelecer o consenso racional em processos comunicativos onde há distorções, sendo que para isso é necessário que não haja qualquer tipo de coação que impeça o estabelecimento de uma busca cooperativa da verdade e do consenso.

Portanto, a razão enquanto agir comunicativo, ou seja, pela reconstrução racional das interações linguísticas, possibilita ampliar a compreensão de razão, recuperando seu potencial crítico e emancipatório, e restabelecer a unidade entre teoria e práxis, pois propicia uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo, permitindo que a visão reducionista da racionalidade moderna seja superada.

Para o filósofo, a sociedade deve ser compreendida a partir das categorias *mundo da vida* e *mundo sistêmico* (HABERMAS, 2012b) que são opostas entre si e, ao mesmo tempo, interdependentes, constituindo um conjunto dialético que determina a configuração da sociedade moderna.

O *mundo sistêmico* remete às estruturas sociais que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade, por meio de mecanismos de controle, onde há o predomínio da ação estratégica regida pela razão instrumental, sendo a linguagem um elemento secundário.

O *mundo da vida* constitui-se da experiência comum aos indivíduos, representando parte da vida social cotidiana na qual ocorre o agir comunicativo com base no diálogo em contextos livres de coação, onde a força que se impõe é somente a do melhor argumento.

O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso. (HABERMAS, 2012b, p. 231)

O conceito de mundo da vida constitui-se, portanto, como complementar ao do agir comunicativo. A linguagem e a cultura seriam elementos constituintes do mundo da vida, em uma relação em que os indivíduos estabelecem entendimento sobre o mundo por meio da comunicação. Assim, a razão comunicativa situa-se no mundo da vida configurando-se a partir do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade no processo de comunicação.

O conceito razão comunicativa ou racionalidade comunicativa pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade. (SIEBENEICHLER, 2003, p. 66)

O processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico impossibilitaria o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que formam, por meio da argumentação, os consensos, o que geraria um desequilíbrio social. De acordo com Siebeneichler (2003, p. 39):

[...] Habermas descobre o alastramento irracional de formas de racionalidade econômica e administrativa, destituídas de linguagem, as quais passam a infiltrar-se subrepticamente em esferas vitais que são estruturadas sempre de acordo com um sentido ético, estético e comunicativo, fragmentando-as. Este alastramento conduz à “colonização do mundo da vida”, ou seja, à demolição e ao saque de elementos não regeneráveis da tradição cultural.

O mundo da vida estrutura-se na comunicação e na tradição cultural, pois a vida cotidiana compõe-se de práticas comunicativas que permitem as pessoas entenderem-se umas com as outras a partir de seu arcabouço cultural e social. A reificação e racionalização ocidental (conforme conceituado por Weber) seriam responsáveis pela patologia comunicativa que distorce o processo comunicativo levando ao empobrecimento cultural, que tende a eliminar as tradições culturais e causa o desentendimento, ou ainda, o dissenso.

Siebeneichler (2003) afirma que Habermas apresenta uma perspectiva apoiada numa teoria hermenêutica *macroscópica*, centrada em um conceito amplo de razão – a razão comunicativa – que permite interpretar a sociedade como um complexo dialético que abrange simultaneamente valores culturais e imperativos do sistema, ou seja, a sociedade é vista como mundo da vida e mundo do sistema ao mesmo tempo.

Ora, este complexo, que se moderniza continuamente, encontra-se numa crise paradoxal: de um lado, criam-se no seu interior, através da racionalização, espaços cada vez mais amplos para o mundo da vida cultural, para a comunicação e o entendimento racional entre os homens, para a configuração de sua identidade racional. De outro lado, porém, e este é o verso da medalha, há um desengate progressivo entre mundo vital e sistema, que rompe o equilíbrio e permite que os imperativos funcionais e formais do sistema racional, especialmente do sistema econômico e burocrático, tornados independentes, aninhem-se imperceptivelmente nos poros da comunicação e se infiltrem no mundo vital cultural, racionalizando-o e fragmentando-o em elementos dispersos, destruindo valores e elementos que talvez não consigamos mais regenerar. (SIEBENEICHLER, 2003, p.40)

A tradição cultural, que se constitui enquanto infraestrutura comunicativa do mundo

da vida, no qual estão centrados os processos comunicativos voltados ao entendimento e ao consenso, encontraria-se, portanto, ameaçada pela reificação e empobrecimento cultural. Pois, as ações do mundo da vida não são coordenadas apenas por processos de comunicação voltados ao entendimento, mas por elementos do sistema econômico e administrativo. Mecanismos de reprodução material, como o mercado, anulam a autonomia do saber cultural, transformando os processos de entendimento em pseudoconsensos.

O progresso das formas de racionalidade do sistema em contextos éticos, por exemplo, fragmentaria o mundo da vida e a cultura, criando normas e orientações técnicas cada vez mais avançadas para a ação no campo instrumental e, ao mesmo tempo, generalizando normas e valores éticos da ação humana até sua completa diluição.

A teoria de Habermas propõe uma reconciliação, por meio da comunicação, entre o mundo da vida e o mundo do sistema, desfazendo limites impostos entre as duas esferas, de forma que o potencial racional presente na cultura e nas ciências seja liberado para que os sujeitos recuperem o que desaprenderam em termos de mundo da vida.

Habermas crê na razão como única saída para a crise moral da atualidade e na recuperação do potencial emancipatório por meio do agir comunicativo, que pode garantir novos rumos à razão, gerando equilíbrio entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, ao restabelecer o poder crítico da razão.

Conforme Zatti, Jesus e Silva (2012, p. 8):

Todo o conhecimento precisa ser compreendido como parte do mundo da vida, e a compreensão de seu sentido, sua inteligibilidade, depende do desenvolvimento da análise hermenêutica, por isso, é fundamental que a educação para a competência técnico-científica venha acompanhada de uma educação para a reflexão. Reflexão que se desdobra em ação comunicativa capaz de discursivamente tematizar as eventuais distorções que se estabelecem no mundo da vida como, por exemplo, a colonização sistêmica. Somente sendo eficientes no restabelecimento da comunicação não distorcida no mundo da vida é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório.

Essa concepção de emancipação pelo agir comunicativo busca a mediação entre técnica e mundo da vida – onde ocorre a práxis comunicativa cotidiana –, o resgate do sentido ético e político do processo pedagógico, e faz com que pensemos a educação como processo coletivo de construção dos conhecimentos e personalidades.

A emancipação se daria, na educação, no sentido do desenvolvimento e fortalecimento da competência comunicativa dos alunos. Gomes (2007b, p. 62) afirma que:

A racionalidade dos atos humanos e o poder emancipatório são determinados pelas pretensões de validade inerentes ao agir comunicativo e isso significa dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja a

emancipação. É baseado nesse argumento que, a educação assume um papel relevante na formação do educando comunicativamente competente, que consiste em eliminar, pelo processo formativo, as formas distorcidas de comunicação, tendo em vista a sua realização através de processos de aprendizagem que permitam pela comunicação a emancipação.

Assim, a educação assumiria papel fundamental como potencializadora de uma formação para a competência comunicativa, de forma a permitir que os sujeitos se tornem capazes de participar de forma mais crítica e reflexiva na sociedade e coordenar as ações por meio do entendimento e argumentação com outros participantes de uma interação linguística e estabelecimento de consensos.

1.3 Ciência, tecnologia, educação e democracia em Habermas

Na obra *Teoria e Práxis* (2013), Habermas discute o papel da ciência e da educação em uma sociedade tecnificada e como se estabelece a relação entre teoria e prática nesse contexto da modernidade. Ele mostra como a razão instrumental torna-se capaz de objetivar também aquilo que é subjetivo e problematiza o monopólio da verdade pela ciência⁴, por meio da disposição técnica (saber fazer, técnica em estado puro). Um processo de cientificização⁵ do mundo tem ocorrido de forma que a disposição técnica tem crescido, mas não o esclarecimento dos sujeitos.

A prática, para o autor, no entanto, está imersa no mundo da vida (práxis cotidiana), e requer consciência reflexiva em relação às necessidades práticas. Assim, o processo de autorreflexão do conhecimento, pertinente à pesquisa e ao progresso científico, necessitaria preencher os pressupostos para uma discussão desimpedida, ou seja, liberta das relações de dominação.

A busca por uma educação que ultrapasse os limites da formação técnica, sendo, ao mesmo tempo, uma formação política no sentido de formar para o desenvolvimento crítico e o exercício da cidadania, seria possibilitada por uma concepção de gestão democrática da

⁴ Flávio Beno Siebeneichler destaca essa característica da obra de Habermas e de sua Teoria do Agir Comunicativo: “As ciências não são a verdade, mas simplesmente representantes de certas pretensões de validade, que têm de ser discutidas e resgatadas à luz de um consenso racional ideal.” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 61).

⁵ “Desde o final do século XIX, impõe-se cada vez com mais força a outra tendência evolutiva que caracteriza o capitalismo tardio: a *cientificação da técnica*. No capitalismo sempre se registrou a pressão institucional para intensificar a produtividade do trabalho por meio da introdução de novas técnicas. As inovações dependiam, porém, de inventos esporádicos que, por seu lado, podiam sem dúvida ser induzidos economicamente, mas tinham ainda um caráter natural. Isso modificou-se, na medida em que a evolução técnica é realimentada com o progresso das ciências modernas.” (HABERMAS, 2009, p. 72, destaque do autor).

educação que tenha como fundamento a razão comunicativa (HABERMAS, 2012a), onde todos os envolvidos (professores, alunos, gestores e comunidade escolar) tenham garantido o direito de participação nos processos decisórios. Isso implica a constituição de espaços de tomada de decisão nos quais os indivíduos têm autonomia e liberdade para se expressar, sem qualquer tipo de coação. O princípio da gestão democrática do ensino público, como preconizado na legislação – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – ganharia materialidade por meio dessa compreensão habermasiana.

Para Habermas (2013a), não se deveria isolar a ciência da prática profissional, e sim buscar uma formação que vá além da capacitação profissional. Assim, a missão da ciência seria a formação do indivíduo voltada à conversão de um saber em ações, de modo que esse saber se vincule a uma orientação universal.

O exercício profissional, de uma maneira geral, estaria vinculado a uma arte aprendida e exercida pragmaticamente, ou uma “técnica” ou “ciência”. Vale, aqui, ressaltar que Habermas não realiza a distinção entre técnica e ciência. O exercício da profissão seria, portanto, uma arte prática de aplicação na vida, sendo assim, não haveria sentido na separação dos estudos científicos em relação às necessidades da prática profissional.

Habermas, citando Schelling, afirma que entre a prática de artífices ou de médicos não teria se revelado qualquer diferença fundamental em relação à racionalização científica. O problema residiria em que a prática profissional, em geral, assume a forma de uma disposição técnica sobre processos objetivados, sendo o conhecimento somente validado por hipóteses legais empiricamente confirmadas, ou seja, a partir de dados observáveis.

Outrora, a teoria pôde se tornar poder prático em virtude da formação; hoje, lidamos com teorias que não são práticas, isto é, não têm relação explícita com a ação de homens que interagem entre si, podendo se tornar poder técnico. Certamente, as ciências agora fazem a mediação com um tipo de poder [*Können*] específico: mas o poder de disposição, que ela instrui, não é o mesmo poder da vida e da ação que se esperava antes obter a partir da configuração científica. (HABERMAS, 2013a, p. 546)

O autor realiza, assim, um diagnóstico da formação, argumentando que a ciência, hoje, faz mediação com um tipo de poder de disposição técnica em oposição a interesses humanos, visto que embora os estudantes sejam bem instruídos sobre os procedimentos para sua prática, falta-lhes a formação para as relações inter-humanas e a consciência da totalidade dos homens.

[...] é certo que nossos estudantes, ao serem instruídos nos procedimentos de uma

ciência positiva, recebem logo informações tecnicamente indispensáveis sobre processos que devem ser dominados, mas nenhuma orientação que auxilie nas situações práticas da vida. (HABERMAS, 2013a, p. 547)

A função da ciência moderna é, portanto, interpretada de modo positivista, ou seja, é limitada ao domínio da disposição técnica, sendo a formação intelectual universal e a “formação harmônica da personalidade”, entendidas como formação ética do caráter, excluídas do processo de formação do conhecimento. Há, dessa forma, uma separação entre a função da ciência e da educação, como evidencia o filósofo e sociólogo alemão:

Essa formação deveria ser universal no sentido da universalidade de um horizonte do mundo configurado perspectivamente, em que as experiências científicas podem ser interpretadas e convertidas em capacidade prática, vale dizer, em uma consciência reflexiva em relação às necessidades práticas. Ora, o tipo de experiência que hoje é cientificamente permitido apenas segundo critérios positivistas não é capaz dessa conversão em práxis. O poder de disposição no qual resulta não deve ser confundido com o potencial da ação esclarecida (HABERMAS, 2013a, p. 550, destaque do autor)

O controle científico dos processos (naturais e sociais) não isentaria os homens da necessidade de ação, que envolve decisões, interesses e interpretações que se dão, por sua vez, por meio de negociações ligadas à linguagem cotidiana, sem, contudo, deixar a técnica de lado na solução de questões práticas. De outro modo, a técnica, que emerge da própria ciência, deveria ser recuperada no mundo da vida prático, de forma que a disposição técnica volte-se à comunicação de homens tendo em vista uma ação, o que requer reflexão. Assim, a cientificização, que se propõe, nesse último sentido, seria de desenvolvimento da consciência crítica dos próprios cidadãos em um sistema de educação que assegurasse a formação crítica desde o ensino básico até a universidade, de maneira que ocorra na aprendizagem não somente a compreensão da práxis científica, mas também a discussão de suas consequências objetivas e incorporação consciente dessa ao processo da vida social. De acordo com Siebeneichler (2003), Habermas deixa claro aos seus leitores que apesar de existir um processo de colonização do mundo da vida (dimensão da razão comunicativa) pelo sistema (dimensão da razão instrumental ou estratégica) a sociedade é ao mesmo tempo um complexo que abrange tanto valores culturais do mundo da vida, assim como imperativos do sistema, portanto, sendo simultaneamente mundo da vida e mundo do sistema. Isso é relevante, pois significa que não é preciso – por meio das implicações da teoria habermasiana – abrir mão do progresso técnico-científico e das benesses por este gerado à humanidade, sendo possível colocá-las sob o holofote esclarecedor da razão comunicativa. Nesse ponto, localiza-se a fecundidade do pensamento de Habermas para se pensar nos aspectos político-pedagógicos e de gestão da educação profissional.

A formação técnica e tecnológica, portanto, passa a ser desempenhada também politicamente a partir do momento em que os indivíduos passam a se reconhecer na qualidade de sujeitos de suas ações em um processo de apropriação do conhecimento e seu consequente esclarecimento. Habermas (2013a), citando Eugen Fink, diz que um sistema de formação com aprendizagem da ciência em todos os níveis de ensino poderia preparar para a convergência entre técnica e democracia.

No capítulo “*Three normative models of democracy*”, do livro *The Inclusion of the Other: studies in political theory* (1998), Habermas compara as concepções políticas liberal e republicana para, enfim, se posicionar na defesa de um terceiro modelo de democracia que é a política deliberativa, a qual se apoia nas condições de comunicação para gerar resultados racionais.

A política, na concepção liberal, teria uma função mediadora, de agregar e impor os interesses sociais privados perante um aparato estatal especializado no emprego administrativo do poder político para garantir fins coletivos. Já na concepção republicana, a política é entendida como uma forma de reflexão, um meio em que os membros de comunidades solidárias se dão conta de sua dependência e estabelecem relações conscientes de reconhecimento recíproco entre indivíduos portadores de direitos livres e iguais. Na concepção republicana, o espaço público e político e a sociedade civil teriam a função de garantir a força integradora e a autonomia da prática de entendimento entre os cidadãos.

O conceito de cidadão, de acordo com a concepção liberal, define-se pelos direitos subjetivos que este tem diante do Estado e dos demais cidadãos. Já na concepção republicana, o conceito de cidadão define-se pelos direitos de cidadania, entre os quais se sobressaem os direitos de participação e de comunicação políticas, convertendo os cidadãos em atores políticos responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais orientadas para o bem comum.

Conforme a concepção republicana, a formação da opinião e da vontade políticas no espaço público e no parlamento não obedece às estruturas dos processos de mercado, como na concepção liberal (onde as escolhas são orientadas para o êxito e as pessoas não levam em conta nada que não seja o interesse próprio – o meio é a barganha, não o argumento), mas tem suas estruturas baseadas em uma comunicação pública orientada para o entendimento.

A proposta de Habermas de uma democracia deliberativa consiste na ideia de que a política dialógica e a política instrumental, existentes nos dois modelos ora citados, podem juntar-se no campo das deliberações, em condições de comunicação suficientemente estabelecidas. A democracia deliberativa toma elementos de ambas as concepções

democráticas e os articula, concedendo lugar central ao processo político enquanto formação da opinião e da vontade comum, não deixando em segundo plano a estruturação em termos de Estado de Direito, entendendo seus direitos fundamentais e princípios como forma de institucionalizar os procedimentos e pressupostos comunicativos do processo democrático.

O poder de disposição técnica cumpriria condições de racionalidade instrumental, enquanto a reflexão política decorrente do consenso formado por cidadãos que agem e discutem sobre questões práticas em um processo democrático já estariam relacionados à racionalidade comunicativa. No entanto, ambos não são excludentes, como apontamos anteriormente por meio da abordagem de Siebeneichler (2003), sendo possível a integração entre si e a formação de cidadãos esclarecidos e politicamente atuantes:

Hoje, a investigação científica compete a uma dupla função do ensino: primeiro, a mediação do saber formal e do empírico para o aperfeiçoamento nas técnicas profissionais e no próprio processo de investigação científica; mas, também, àquela retradução de resultados científicos no horizonte do mundo da vida, que permitiria introduzir o conteúdo informativo das recomendações técnicas nas discussões sobre o que é considerado necessário em termos práticos da perspectiva do interesse universal. Hoje, não podemos mais deixar isso à mercê de decisões contingentes de indivíduos ou de um pluralismo de poderes religiosos. Não se trata de incorporar o estágio de saber cheio de consequências práticas no poder de disposição dos homens que executam tarefas técnicas, mas de recuperá-lo na posse linguística da sociedade constituída pela comunicação. Hoje, *essa* é a tarefa de uma formação acadêmica, que tanto hoje quanto antes precisa ser assumida por uma ciência capaz de autorreflexão. (HABERMAS, 2013a, p. 561)

Segundo Habermas, a discussão crítica de questões práticas reside no interior das próprias ciências. Assim, questões empíricas ou formais não são divergentes de questões morais ou políticas.

A ‘politização’ no sentido da autorreflexão da ciência não é apenas legítima, ela é condição de uma autonomia da ciência que hoje não pode mais ser preservada de maneira apolítica. Todos os grupos, professores, colaboradores científicos e estudantes devem exercer influência sobre a organização de um ensino (e da pesquisa ligada ao ensino) que satisfaça as pretensões legítimas dos estudantes a uma escolha entre processos de estudo flexíveis ligados à preparação profissional e à autorreflexão da ciência. (HABERMAS, 2013a, p. 577)

A democratização pela participação formal dos estudantes na gestão da instituição de ensino garantiria a preparação para o exercício da autorreflexão, tão necessário para o trabalho científico, assim como criaria espaços para que se desenvolva a autonomia, a autorresponsabilidade nos processos decisórios e suas consequências, a argumentação fundamentada em defesa de interesses coletivos.

Segundo Sander (2005), uma gestão democrática seria própria de instituições científicas preocupadas com a produção e disseminação de saber científico e tecnológico com

formação política e cultural, sendo essas de natureza participativa e voltadas para a cidadania. Assim, a autonomia no ensino e na pesquisa seria essencial para uma autorreflexão das ciências, que, por sua vez, revela as implicações sociais na transposição dos conhecimentos científicos para o mundo da vida. Da mesma forma,

[...] a autonomia da ciência só pode ser garantida se todos os participantes no processo de ensino e pesquisa também participarem na autorreflexão das ciências – com o objetivo de refletir sobre as dependências inevitáveis e explicitar as funções sociais da ciência ao tomar consciência da responsabilidade política pelas consequências e efeitos colaterais. (HABERMAS, 2013a, p. 575-576)

Hoje, no entanto, a direção do progresso técnico tem dependido em alto grau dos interesses econômicos privados, sendo a investigação científica orientada pelo mercado. Isso fica claro na abordagem de Habermas:

Nos países industrialmente desenvolvidos, a conservação do sistema social se tornou cada vez mais dependente das qualificações profissionais e informações científicas produzidas nas universidades. Isso também fez com que a própria universidade, por seu turno, se tornasse dependente do Estado e da economia. Instâncias públicas e privadas, em um processo de financiamento e subvenção, passam a influir sobre as prioridades de pesquisa bem como sobre o alcance e a proporção das capacidades de instrução. Também o conteúdo do ensino acadêmico se modifica naturalmente na combinação do desenvolvimento científico imanente com os interesses da práxis profissional. (HABERMAS, 2013a, p. 569)

As decisões relativas a investimentos na área de educação e pesquisa ficam sujeitas aos critérios de rentabilidade econômica, ou seja, da racionalidade empresarial (razão instrumental ou estratégica), sendo as prioridades de investigação científica colocadas sob o domínio de empresas privadas (que financiam as pesquisas direta ou indiretamente) ou de interesses do próprio Estado (fortemente influenciado por empresas e até mesmo por órgãos internacionais que têm suas políticas institucionais balizadas pela mesma razão instrumental). O saber técnico, portanto, sofre influências externas (principalmente do setor privado), de maneira que a ciência deixa de ser orientada por um interesse universal, ou seja, em atendimento às demandas do mundo da vida.

De acordo com Sander (2005), a lógica econômica e comercial própria do fenômeno internacional da globalização, que hoje domina a política e a sociedade, invade o meio acadêmico, influenciando a formulação de políticas públicas e a administração da educação, que passa a ser ditada pela eficiência econômica, competitividade, lucratividade, descentralização, privatização, qualidade total, padrões internacionais e avaliação de desempenho. Essa lógica vem condicionando a produção e utilização do conhecimento, que perde sua dimensão crítica para tornar-se instrumento para fins pragmáticos e utilitários,

desprovidos de validade ética e relevância política e cultural. É o traço marcante do processo de colonização do mundo da vida pelo sistema.

A sociedade do conhecimento, como atualmente é denominada, é caracterizada pelo acesso à informação e liberdade de expressão como consequência do uso de novas tecnologias de informação. Por outro lado, a desigualdade no acesso às fontes ainda persiste, acentuando cada vez mais os problemas socioeconômicos. A EaD, nesse sentido, seria vista como estratégia de inclusão social.

O conhecimento, nessa era das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tornou-se elemento fundamental da produção e do trabalho e, portanto, da economia. As novas tecnologias que serão incorporadas nos processos produtivos continuam sendo elaboradas no âmbito das universidades e demais instituições de pesquisa, no entanto, o conhecimento encontra-se cada vez mais intrínseco e restrito à própria produção, sendo as pessoas instruídas no campo das ideias dirigidas a fins.

As tecnologias da informação, na sociedade do conhecimento, apresentam um duplo aspecto, com a promessa de uma possível contribuição para constituição de uma sociedade mais justa e igualitária onde todos teriam acesso à educação e informação e, por outro lado, um possível domínio de uma racionalidade tecnológica instrumentalizada. Portanto, o desafio que se impõe é ultrapassar a disposição técnica, voltada a fins, valorizando a criatividade e inventividade por meio da reflexão da própria técnica, o que seria possível por meio da razão comunicativa, como discutida nas seções precedentes.

De acordo com Barros (2014), a relação entre expandir e democratizar a educação não é imediata, devendo ser problematizada. O aumento do acesso à educação pela EaD não corresponde imediatamente a um processo de democratização. No entanto, o entendimento da expansão como um tipo de democratização tenderia a validar processos de formação que ultrapassem sua especificidade técnica.

[...] a validade social da EaD é fundamentada também pela atribuição de uma qualidade moral superior detida por ela em relação à educação tradicional. Na determinação de sua validade, não se encontra apenas sua especificidade técnica, mas também uma virtude política: ela deve ser causadora de relações mais igualitárias entre os homens, portanto veículo para maior justiça social. (BARROS, 2014, p. 15)

O papel da educação na sociedade possui um caráter eminentemente político, e não podemos ignorar ou deixar de refletir sobre esse, pois o direcionamento educacional é definido para formar certo tipo de indivíduo para o convívio em determinado sistema social e regime político. Nesse sentido, a concepção de EaD como um processo de democratização

envolve uma atribuição de valores sobre o que se considera como democracia. Isso assume grande relevância no contexto da EPCT se considerarmos o papel estratégico que esta vem assumindo no Brasil e em outros países como meio de oportunizar a possibilidade de preparar os egressos para o mundo do trabalho numa sociedade globalizada e de gerar desenvolvimento econômico e social (CARVALHO; KIPNIS, 2010).

No que tange ao aspecto político, as novas TIC alteram de forma contundente as relações de poder nas sociedades, comprometendo, ou mesmo ressignificando, o próprio campo da política. Neste momento, quando se encontram em crise várias das instituições historicamente estabelecidas que sustentam e efetivam o sistema democrático, a própria noção de “democracia” passa por um processo de transformação. Do que decorre que subjaz à questão de que a EaD é ou não um processo democratizante o problema do estatuto do que vem a ser democracia no tempo atual. (BARROS, 2014, p. 23)

Compreende-se, assim, que, nos regimes democráticos, deve haver um processo de formação dos indivíduos para o pleno exercício da cidadania. A EaD, enquanto modalidade educacional, portanto, pode assumir um papel de fomento à democracia e emancipação dos estudantes dependendo da orientação político-educacional proposta.

Portanto, Habermas oferece, por meio de sua abordagem teórica, a possibilidade de uma concepção de política e gestão educacional capaz de poder formar pessoas críticas e reflexivas sem abrir mão da capacidade de geração de disposição técnica, por meio de uma política educacional democrática deliberativa, na qual as discussões ocorram de forma liberta de relações de dominação e de constrangimentos. A democratização, nesse sentido, deve assegurar a capacidade de ação política de modo a exercer a autonomia da autogestão, de maneira que a forma institucionalizada das deliberações se realize por meio de processos de entendimento que tenham a intersubjetividade e a horizontalidade das relações como suas características.

A representatividade de professores, colaboradores e estudantes na formação de conselhos e colegiados das instituições de EPCT que requeiram tomadas de decisão acerca de matérias relevantes, entre outros espaços abertos para o diálogo sem coerções, seriam primordiais para o desenvolvimento de uma formação política esclarecida. Dessa forma, ao procurar-se garantir uma formação política orientada para o entendimento, ou para um consenso alcançado argumentativamente, visando interesses universais, a instituição educacional é reconhecida como espaço para exercício da cidadania.

1.4 A Educação a Distância e os espaços de interação e comunicação: possíveis caminhos para um agir comunicativo

As instituições de ensino, assim como a família, constituem-se em importantes pilares de formação pessoal e social dos indivíduos e de reprodução das estruturas sociais. Elas instruem, ensinam conhecimentos e comportamentos, racionalizam a aprendizagem dos diversos saberes, se organizam segundo finalidades e meios específicos, exercendo poder sobre o indivíduo. Ou seja, a instituição de ensino acaba se tornando, também, agente de reprodução social e da ideologia dominante, por meio da difusão de valores coletivos, reprodução da divisão do trabalho e da organização social.

Apple (2011) fala da necessidade de analisar criticamente o envolvimento da educação com as relações de poder e as desigualdades do mundo real. As teorias, diretrizes e práticas na educação seriam intrinsecamente éticas e políticas, implicando escolhas e decisões, muitas vezes particulares, para definição do que seria um bem comum.

As instituições educacionais, nesse sentido, ajudariam a produzir o tipo de conhecimento necessário à manutenção das estruturas políticas, econômicas e culturais vigentes, transformando o conhecimento em mercadoria e legitimando as relações de poder.

Segundo Apple, para compreensão das condições de atuação da educação seria necessária uma análise do modo pelo qual operam os interesses conservadores ideológicos e materiais e das relações de dominação, ressaltando a importância de um trabalho “contra-hegemônico”. O ressurgimento de posturas conservadoras seria a tentativa de recuperar o poder hegemônico, criando-se um falso consenso político-cultural, onde a cultura comum disseminada é na verdade aquilo que uma minoria pensa e acredita. A criação de uma cultura comum verdadeira, para o autor, requer um processo democrático em que todos possam participar e deliberar acerca do que é importante, de forma a construir conceitos e valores de maneira livre, coletiva e enriquecedora.

Novos modelos de formação surgem orientados por novos valores sociais. Os movimentos e transformações correspondem a novas visões de mundo, produzindo uma nova organização dos saberes, que se encontram no arcabouço da ideologia e da cultura. Nesse sentido, diante das transformações resultantes dos processos de globalização e com o rápido desenvolvimento tecnológico, que tem marcado as relações sociais e econômicas, com novas formas de trabalho, comunicação, educação e cultura, nos deparamos com uma sociedade que se organiza em rede, onde a individualização se transforma em socialização de informações, compartilhamento de conhecimentos e interatividade por meio das tecnologias de informação

e comunicação. Nesse cenário, Levy (1999, p.157) aponta que “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. O trabalho, segundo esse autor, estaria cada vez mais relacionado à transmissão de saberes e produção de conhecimentos.

Assim, surgem novas demandas por propostas e concepções de educação e formação que atendam às exigências dessa nova realidade social e cultural, marcada pelas tecnologias da informação.

A EaD surge, portanto, como fruto dos processos de formação da cultura digital enquanto fenômeno relativamente recente que, por sua vez, encontra-se inserida em um contexto político e socioeconômico embasado em uma racionalidade técnico-instrumental, onde a tecnologia (ainda) é entendida como sinônimo estrito de desenvolvimento econômico. Sobre isso, Gomes (2013, p.30) afirma que:

[...] a cultura digital, em pleno processo de consolidação, está consubstanciada por uma ideologia muito potente, com o apoio político dos setores econômicos da sociedade que se serve da racionalidade técnico-instrumental e que exige, quase que obrigatoriamente, a adaptação do indivíduo à cultura digital como uma questão de sobrevivência ao sistema. O caso específico do movimento recente de expansão da EaD no Brasil figura como uma das vertentes de expressão de uma política social mais ampla e que considera o desenvolvimento tecnológico e econômico como algo supostamente unidimensional.

Ao mesmo tempo em que a educação a distância é vista como promotora da democratização do acesso ao ensino, também é posta sob suspeita com sua possível contribuição para a massificação e instrumentalização da educação.

Bruno Pucci, no capítulo *Educação a distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996*, no livro *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação* (PUCCI, COSTA e DURÃO, 2012) afirma que a intervenção de órgãos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, que incentivam e apoiam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos países em desenvolvimento, é vista com suspeita por inúmeros intelectuais:

[...] prevalece na atuação desses organismos nas políticas educacionais um aligeiramento da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e não ao projeto pedagógico e nem às condições objetivas de ensino-aprendizagem; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão de obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo. (PUCCI, 2012, p. 186)

Dessa forma, interesses ideológicos prevaleceriam sobre a dimensão educacional-formativa, dando-se ênfase a uma abordagem tecnicista da educação, onde o uso das TICs no

processo formativo buscaria atender a uma exigência do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e tecnológico.

O conhecimento atrelado ao uso das TICs, portanto, é visto como fator de competitividade e desenvolvimento econômico, na medida em que desenvolveria competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Uma segunda suspeita se refere à proposta de certas instituições de ensino de certificação em massa, por meio da educação a distância, visando diminuir custos, principalmente em instituições privadas que visam sobretudo ao lucro.

Outra suspeita se refere à busca dos órgãos governamentais em atender às metas estipuladas para a educação, no que se refere à democratização do acesso ao ensino, como forma de massificação do ensino, e a oferta de cursos a distância de baixa qualidade para atender às metas em curto prazo e a baixo custo.

No capítulo *Televisão e formação* (ADORNO, 1995), resultante de um debate radiofônico⁶ transmitido em junho de 1963, Adorno expõe suas considerações sobre o uso da televisão para fins pedagógicos, ou seja, a serviço da formação cultural no contexto em que ocupava em tal momento, isto é, como tecnologia de vanguarda na área de comunicação de massa nesse período. Ele afirma que a televisão teria uma função formativa e, ao mesmo tempo, deformativa em relação à consciência das pessoas. Ele volta sua preocupação para o uso em grande escala da então nova tecnologia, que era a televisão na época, o que poderia contribuir para a disseminação de ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. Apesar disso, o filósofo diz não duvidar do potencial educativo dessa tecnologia, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento. Para ele, o que há de moderno nessa nova tecnologia “é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica.” (ADORNO, 1995, p. 77).

Considerando que a televisão, enquanto tecnologia em voga na época, equivaleria, hoje, às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) baseadas no computador e na internet, percebe-se o quanto a crítica de Adorno se faz atual, com relação à forma com que essas tecnologias são utilizadas na educação e os conteúdos que são trabalhados visando à formação.

A preocupação de Adorno com a televisão é análoga à preocupação de muitos

⁶ Debate entre Theodor Adorno, Helmut Becker e Gerd Kadelbach na Rádio de Hessen, transmitido em 1º de junho de 1963, publicado em *Volkshochschule im Westen*, vol. 3, 1963. Publicado no livro *Educação e Emancipação*, no Brasil, em 1995, com tradução de Wolfgang Leo Maar (ADORNO, 1995).

intelectuais a respeito da educação mediada pelas TICs ou da EaD. O problema não consistiria, portanto, na tecnologia como meio em si e sim no conteúdo transmitido, na forma como se daria o processo de aprendizagem, cujas consequências não podem ser facilmente mensuráveis, e nos próprios fins aos quais se pensaria tal emprego da tecnologia.

Em meio às discussões sobre educação, a EaD tem tido destaque ao falar-se em novos paradigmas educacionais, novas metodologias didáticas, novas práticas pedagógicas e muitos outros termos relacionados às transformações pelas quais a educação está passando na atualidade, em consequência das mudanças sociais e econômicas que temos presenciado em um mundo globalizado e tecnológico.

A EaD é uma modalidade que tem se expandido de maneira notável nas instituições educacionais em seus diferentes níveis de ensino. Sua principal característica constitui-se no fato de o professor não estar presente no mesmo espaço geográfico que seus alunos e, para reduzir esta distância, lança mão de recursos didáticos com base nas tecnologias e nos meios de comunicação.

Além da importante legalização da educação a distância, que passa ao patamar de educação formal, pela Lei nº 9.394/1996 e suas diretrizes, a partir da década de 1990, o uso da internet teve papel transformador na educação a distância, à medida que passa a centrar o seu foco no aluno e no conteúdo, estimulando a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) que proporcionam a aprendizagem proativa e a interação entre o aluno e o professor/tutor e entre alunos.

A incorporação das TICs à EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa, mudando e ampliando as formas como as informações são disponibilizadas, favorecendo a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos, propiciando uma maior interação entre as pessoas e criando a possibilidade de espaços para expressão dos pensamentos e produção de conhecimento.

As TICs, portanto, geram condições para um aprendizado interativo que ocorre por caminhos não lineares, uma vez que o aluno determina seu ritmo e percurso de estudos. Com isso dá-se ênfase à aprendizagem – conhecimento construído pelo aluno – em lugar do ensino – conhecimento fornecido ao aluno. Segundo Almeida (2009, p.105):

A interatividade inerente às TICs potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a colaboração, mas a tecnologia em si mesma, qualquer que seja ela, não é suficiente para garantir a qualidade da EAD, nem indica a abordagem educacional. Assim, convive-se com a tensão entre a mudança impulsionada pelas possibilidades da tecnologia e a estabilidade encapsuladora das práticas pedagógicas pautadas pela transmissão massiva de informações.

A abordagem pedagógica utilizada reflete as concepções de quem idealizou e elaborou o curso, sendo que para aqueles que concebem o ensino como simples transmissão de informações, produzirá um material didático mais estático, repleto de informações, com mensagens inflexíveis e fechadas e dadas como verdades absolutas e, portanto, sem abertura para comentários e questionamentos. Já uma abordagem que acredita no ensino como desenvolvimento da reflexão crítica, adotará metodologias e produzirá materiais didáticos que provoquem o diálogo entre o leitor e o autor, o aluno e o professor, reconhecendo que os discursos estão sujeitos a diferentes interpretações, sendo que o aluno, enquanto interlocutor, atribuirá significado a eles a partir de suas vivências e experiências.

Assim, diante das tensões existentes entre métodos conservadores de ensino passivo e as possibilidades apresentadas pelas tecnologias, novas práticas pedagógicas voltadas para a reflexão e orientadas para o diálogo e a democracia tem sido desenvolvidas, considerando também a experiência como fonte da aprendizagem. De acordo com Palange (2009, p. 384-385):

Um curso on-line que tem como intenção uma estrutura de comunicação dialógica é sempre um desafio, porque nenhum curso é igual ao outro [...] O que permanece é a preocupação com o aluno e com a possibilidade que ele deve ter de aplicar o conhecimento, de aprofundar os aspectos que desejar, de trabalhar de maneira cooperativa em equipe, de interagir com o professor e com outros alunos, de participar de discussões on-line ou não, e de se manifestar em contribuições efetivas para o curso, apresentando sua opinião. O aluno, para nós, tem sempre o direito de obter respostas às suas manifestações. Condições para a interação e a interatividade devem ser criadas em cada um dos cursos e devem ser propostas de maneira original a cada situação apresentada.

Na perspectiva da educação a distância voltada ao diálogo, mediada por recursos midiáticos e tecnológicos como AVAs, os processos educativos visam propiciar uma maior interação entre os participantes, sendo a comunicação elemento fundamental para que ocorra a aprendizagem. De acordo com Mill et al. (2008, p. 121):

A comunicação e a interação entre tutor e alunos, embora aparentemente simples, é a chave na EaD, pois há um tempo físico entre as mensagens que saem do transmissor e chegam ao receptor e não se podem corrigir as ambiguidades da linguagem, que dificultam a compreensão e a comunicação, senão depois de algum tempo. Em outros termos, a comunicação entre o tutor e os alunos deve objetivar clareza e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento.

A linguagem, portanto, é produto da interação nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e constitutiva da comunicação. Os enunciados não são transmitidos como produtos acabados, mas se constituem continuamente na corrente da comunicação por meio do estabelecimento do entendimento mútuo.

Na perspectiva do agir comunicativo, os enunciados não se atêm à relação entre linguagem e realidade, mas também abrange aspectos hermenêuticos, ou seja, a relação entre o que é dito e outros discursos. Da mesma forma, os conteúdos desenvolvidos tendo como objetivo a aprendizagem dialogam com outros discursos em caráter de complementaridade e inter-relacionamento. O conhecimento e a linguagem deixam de ser considerados em sua individualidade, sendo que a linguagem passa a ser entendida no seu próprio contexto da comunicação.

O entendimento não é algo produzido casualmente, e muito menos um ato de um sujeito solitário que se interpreta a si mesmo como se fosse a totalidade. A ação comunicativa inter-relaciona, performativamente, as perspectivas dos falantes e ouvintes em interação com o mundo, e faz com que os sujeitos abandonem aquela visão objetivista e instrumental e passem a adotar uma atitude comunicativa. (GOMES, 2007a, p.93)

Dessa forma, o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para os cursos na modalidade a distância depende, em grande parte, do envolvimento ativo dos alunos e professores-tutores em seus contextos, em uma abordagem educacional que enfatiza a aprendizagem por meio de experiências compartilhadas, construção coletiva de conhecimento, negociação de sentidos e saberes, envolvendo a tomada de consciência por parte dos participantes desse processo.

O perfil do professor-tutor, nessa abordagem, deve ser de um mediador, alguém que está atento às necessidades do aluno e acompanha seu processo de construção do conhecimento, promovendo a interação por meio do diálogo. Portanto, a linguagem é o principal instrumento de mediação.

A participação ativa conduz a interações, possibilita a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e propicia o desenvolvimento da reflexão crítica ao se dar voz ao aluno para entender e dar-se a entender enquanto sujeito participante de uma comunicação, que pode ocorrer, por sua vez, por meio de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas. Mill et al. (2008, p. 120) afirmam que:

[...] Também faz parte desse apoio ajudar o estudante no desenvolvimento da autoconfiança, estimular o processo de autoria e encorajá-lo para a exposição pública das ideias. O tutor deve potencializar as capacidades individuais e coletivas, provocando questionamentos, destacando aspectos positivos nos posicionamentos do estudante e estimulando-o a ter responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal.

Portanto, a participação do professor-tutor no processo de aprendizagem enquanto orientador das etapas de estudo, das produções do aluno e no esclarecimento de dúvidas é

indispensável, assim como o incentivo deste ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e da autonomia intelectual dos estudantes.

Toledo (2013, p. 183) esclarece que “o estudante autônomo é um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem”, assim, a autonomia do estudante se caracterizaria por sua capacidade de autodirigir e de autorregular seu processo de construção de conhecimento. Atuar como professor-tutor nesse contexto, portanto, requer a renúncia ao poder centralizado sobre o conhecimento do ensino conservador e a utilização de metodologias que propiciem aos alunos o desenvolvimento da criatividade, a interação, o compartilhamento de experiências, a autonomia e liberdade para a autogestão da aprendizagem.

A adequação das ferramentas didáticas e componentes utilizados e disponibilizados em ambientes virtuais de aprendizagem também deve ser repensada de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos, de forma a contribuir para que a comunicação se concretize. Assim, de nada adianta o uso de sofisticados recursos tecnológicos se o aluno tiver dificuldades para interagir com seus interlocutores. Nesse sentido, os recursos tecnológicos são utilizados para assegurar a interação e comunicação indispensáveis ao processo de aprendizagem. Toledo (2011, p. 183) ressalta que:

O conhecimento não é fruto apenas do ensino em si mesmo, mas, sobretudo, das relações dialógicas e afetivas subjacentes. Tal afirmação coloca em questão aquela velha discussão de que a tecnologia supriria o papel do professor no processo educacional. Ora, o computador não produz intersubjetividade e, por conseguinte, não constrói o conhecimento. São os indivíduos, utilizando-se das tecnologias como ferramentas, que (re)significam sua realidade nas interações sociais.

Portanto, a tecnologia em si não é capaz de promover a aprendizagem, substituindo o papel do professor. Ela se constitui em um mecanismo facilitador da comunicação entre aluno e professor em situação de distância física, porém a intersubjetividade necessária para a construção do conhecimento só se torna possível por meio da comunicação entre os atores do processo educativo, com o estabelecimento de consenso entre esses indivíduos.

Da mesma forma, o virtual não seria responsável pela desumanização das relações entre os indivíduos, mas um facilitador da comunicação que eliminaria barreiras físicas. De acordo com Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 358),

Ao contrário do que muitos pensam, o virtual e a virtualidade não retiram a humanidade das relações; a virtualidade, na verdade, potencializa a comunicação sem restrição de tempo e de espaço, possibilitando a manifestação de ideias publicamente, sendo esse um falso dilema.

A interação seria fundamental para que os alunos se projetem socialmente por meio da participação nas discussões e de sua percepção enquanto sujeito pertencente a uma comunidade de aprendizagem, na qual as pessoas podem se comunicar, travar o diálogo visando a um objetivo comum e obter os resultados, ou retorno, de sua participação no discurso que se estabelece entre os participantes da comunicação.

Se um curso é concebido tendo como foco da aprendizagem a dialogicidade, este deve ter como pressuposto a possibilidade de cooperação e colaboração, prevendo atividades que permitam aos alunos interagir e discutir em grupos contribuindo uns com os outros na solução de problemas. O conhecimento passa a ser construído socialmente e solidariamente, trazendo benefícios para o desenvolvimento crítico dos estudantes pela interação, colaboração e senso de participação social.

Nesse sentido, Arriada e Ramos (2000) afirmam que, em ambientes de aprendizagem cooperativa suportada por computador, são observados dois tipos de atividades cooperativas com características e vantagens distintas, sendo ambos importantes para o processo de ensino-aprendizagem:

As **tarefas divergentes** buscam *estabelecer acordos, construir conceitos conjuntamente e definir metas para o trabalho do grupo*. Assim a atividade dá-se no sentido de buscar um consenso entre o grupo do que exatamente se deseja fazer, de qual o resultado desejado. Surgem, freqüentemente, condições de impasse onde alguns membros, confrontam-se, mediante a argumentação e explicitação de seus pensamentos, tentando “convencer” o restante do grupo da validade de suas idéias, o que envolve esforços verbais mais extensos e formas lingüísticas de maior complexidade. É considerada como uma **tarefa convergente** a *busca de solução de situações-problemas*, isto é, as atividades para a concretização dos acordos estabelecidos. Neste tipo de atividade todos os indivíduos estão empenhados na concretização de um objetivo comum, mesmo com papéis distintos a ação é coletiva e a coesão do grupo é, em geral, bastante grande. Os indivíduos possuem entre si um relacionamento de suporte, no qual sentem-se bastante confortáveis para levantarem novas possibilidades de solução, também é normal que se tenha uma maior interação no sentido de confirmar uma posição adotada e avaliar o encaminhamento da solução. (ARRIADA; RAMOS, 2000, p. 8, destaques do original)

Nas tarefas divergentes é destacada a importância da argumentação e da exposição dos enunciados do aluno (enquanto falante e interlocutor) à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar, que seriam os pressupostos para se atribuir a racionalidade de uma exteriorização, de acordo com a TAC de Habermas. Segundo Bannell (2013, p. 44), “[...] o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente; para isso acontecer, o falante depende da cooperação dos outros.” Ou seja, os objetivos só são alcançados entre os sujeitos de um processo comunicativo se houver cooperação entre eles, no sentido de existir uma obrigação mútua de apresentar boas razões para justificar a pretensão

de validade ou em aceitar ou rejeitar a pretensão de validade do outro.

Nas tarefas convergentes, embora haja acordos pré-estabelecidos, a interação é imprescindível, uma vez que se trata de um grupo que busca a concretização de objetivos comuns, sendo necessária uma ação coletiva que suscita reavaliação das posições adotadas e avaliação dos encaminhamentos para a solução, o que só pode se dar por meio da comunicação.

Para estabelecer um diálogo o falante seleciona o conteúdo que é mais pertinente ou os argumentos necessários para validade pretendida de suas exteriorizações, ou seja, por meio de convicções racionalmente motivadas se assegura de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto procurando obter consensos. Assim, conhecer o seu interlocutor e a sua realidade se torna importante, a partir do momento que, para ser compreendido e compreender o que o outro diz, pressupõe-se um mundo intersubjetivamente partilhado o que envolve um conjunto de sentidos, significações e cultura, sendo que a racionalidade comunicativa se expressa pela força de um discurso voltado ao entendimento sobre esse mundo.

Além de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, identificando sua trajetória cognitiva, para fazer a mediação pedagógica, o professor-tutor necessita conhecer a cultura de seus alunos, sua história e seu contexto de vida, propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos, a compreensão e inserção nas relações sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem e ter clareza das intencionalidades pedagógicas do curso para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conteúdos trabalhados sejam compreendidos e apropriados pelos alunos.

Segundo Palange (2009, p. 379-380),

A estrutura da comunicação envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e ressignificações da vida cotidiana. O diálogo caracteriza-se pela presença do outro e pelas intervenções que se sucedem. *Dia logos* é um termo que vem do latim e quer dizer confronto, disputa. O diálogo acontece quando há pontos divergentes e posições diferentes a serem compreendidos. Se o diálogo é uma preocupação no universo educacional, é preciso conhecer o outro, seu universo e sua cultura para que se efetive a interação. [...] Ao preparar um curso, o educador organiza a estrutura pedagógica, ou o design pedagógico a partir de sua visão de educação e comunicação. Assim, se o diálogo é importante para o educador que organiza um curso on-line, é necessário construir a possibilidade de que o outro fale, se expresse, tenha voz, durante todo o desenrolar do curso.

Quanto mais as informações forem suficientes para os interlocutores, e quanto mais as pretensões atenderem aos critérios discursivos de verdade, maior poderá ser a troca de

experiências e impressões, e maiores as chances de alcançar o consenso.

Daí reside um dos desafios da EaD: conhecer o cenário onde se estabelece a interação comunicativa, a realidade de seus alunos, que pode não ser a mesma realidade do contexto do falante, do autor ou do professor, visto que as distâncias geográficas e culturais entre eles podem ser grandes. Assim, construir uma ponte entre mundos conhecidos e desconhecidos em busca da construção de significados torna-se um ponto crucial para o ensino-aprendizagem e só se torna possível por meio do diálogo.

Para Habermas, o agir comunicativo viabiliza uma relação reflexiva com o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, possibilitando a coordenação da ação social por meio da linguagem e do alcance do entendimento mútuo. Assim, Bannell (2013) afirma que é no agir comunicativo que os processos de aprendizagem podem resultar na transformação desses mundos:

[...] A linguagem é o médium de toda ação social. O que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo. Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo. É por meio desse tipo de ação social que a racionalização da sociedade alcança seu nível mais avançado e que, portanto, a razão se manifesta na história. (BANNELL, 2013, p. 40-41)

Assim, a educação a distância pode contribuir significativamente ao possibilitar canais de aprendizagem para a formação da competência comunicativa dos indivíduos, no sentido de torná-los agentes participantes dos debates sociais e históricos. A emancipação, dessa maneira, se daria pelo diálogo problematizador, pelo questionamento do cotidiano, enquanto um processo de inserção crítica na realidade e de atuação para transformá-la.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Nesta seção, traça-se um panorama histórico da constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) desde sua criação até a recente expansão, articulando o histórico da EPCT com o desenvolvimento e expansão da EaD no Brasil.

Os últimos anos do Império e o início da Primeira República foram períodos marcados por grandes mudanças socioeconômicas, como o fim da escravidão, a imigração, a expansão cafeeira e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização. A necessidade de formação de trabalhadores qualificados fez com que o Governo criasse uma rede nacional de educação profissional, oficializada pelo presidente Nilo Procópio Peçanha, em 23 de setembro de 1909, com o Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices e representou o marco inicial da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No decreto, determinava-se como função dessas instituições a formação técnica para o trabalho aos “desfavorecidos da fortuna”:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existência: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadões uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909)

Segundo Manfredi (2002, p.80), “Os destinatários não eram apenas os pobres e os ‘desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados.” O Brasil passava pelo período de desenvolvimento industrial capitalista e, diante desses movimentos de contestação social e política, o ensino profissional público foi visto pela classe dominante de industrialistas não somente como meio para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também como instrumento de emancipação econômica, social e política. Dessa forma, o ensino profissionalizante constituiria um processo de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos centros urbanos.

A finalidade educacional das Escolas de Aprendizes e Artífices era a formação de

operários e de contramestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários para aprendizagem de um ofício em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos considerados mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Cunha (2000, p. 94) explica que:

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

No entanto, os ofícios oferecidos por essas escolas (marcenaria, alfaiataria e sapataria) eram mais artesanais do que manufactureiros, revelando uma distância entre os propósitos industrialistas de sua criação e a realidade desvinculada do trabalho fabril. De acordo com Cunha (2000, p. 96),

Poucas escolas de artífices tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril.

Na Primeira República, portanto, gestaram-se novas práticas e concepções de educação profissional que configurariam as matrizes político-pedagógicas ao longo do século XX. Ao lado da concepção assistencialista, surgiria a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho assalariado no regime fabril. Segundo Manfredi (2002, p. 94),

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, como veremos, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho”.

Nesse mesmo período, começaram a surgir os primeiros cursos profissionalizantes a distância no Brasil. Historicamente, o ensino a distância se forma mais consistentemente na Europa como modalidade de aprendizagem, em meados do século XIX, por meio de cursos por correspondência. Com o sistema de correio postal surge a oferta de cursos profissionalizantes, como contabilidade, estenografia e idiomas. No Brasil, o primeiro registro da oferta de ensino a distância se dá em 1891, com a oferta de um curso por correspondência

de datilografia, divulgado no Jornal do Brasil (LANGHI, 2015).

Com o passar do tempo e as descobertas tecnológicas, como o rádio e TV, novas formas de educação a distância foram desenvolvidas, substituindo o formato por correspondência. Segundo Langhi (2015, p. 26), “A partir das décadas de 1920 e 1930 foram oferecidos cursos a distância, envolvendo recursos como correspondência, rádio ou *kits* caracterizados por equipamentos e ferramentas, empregados em cursos de caráter técnico.”

No entanto, os cursos a distância eram predominantemente instrumentais, vistos unicamente como forma de transmissão de conhecimento do professor ou da instituição para o estudante/aprendiz de uma forma técnica e passiva.

O Estado Novo foi um período marcado pelo papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico, com pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento industrial. Surge, assim, uma necessidade de formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Governo e o atendimento aos interesses econômicos das empresas privadas e das nascentes estatais.

O ensino passa por uma nova estruturação administrativa e funcional, disciplinada pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que criou o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e de educação física. Essa mesma lei transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) do Ministério da Educação, a partir da doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, emissora criada em 1923 por Roquette Pinto, ao Ministério da Educação e Saúde. Após a criação do SRE, inúmeros programas educativos de radiodifusão, em sua maioria os de iniciativa da Igreja Católica, foram implantados. Destacaram-se, entre eles: o Senac, que desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a *Universidade do Ar*, que, em 1950, já atingia 318 localidades; o Sistema Radioeducativo Nacional (Sirena), criado, em 1958, pelo MEC, com quarenta e sete emissoras de programas educativos; Sistema Radioeducativo de Sergipe, da Arquidiocese de Aracaju; e escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR) da Arquidiocese de Natal, em funcionamento desde 1958, que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), no período de 1960 a 1964 (LANGHI, 2015).

Em 1939, é fundado o Instituto Monitor, com a oferta do curso de Eletrônica em Rádio por correspondência, composto por apostilas, que tinha como objetivo preparar profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio.

Em 1941, um dos sócios-proprietários do Instituto Monitor, após desfazer a sociedade, decide fundar o Instituto Universal Brasileiro atuando na formação de mão de obra para o setor industrial e de serviços, em cursos livres de curta duração a distância que utilizavam como suporte a correspondência, passando a ofertar também, logo a seguir, os primeiros cursos formais que exerciam o papel de suplência, uma vez que preparavam os alunos jovens e adultos, maiores de dezenove anos, para prestar o Exame de Madureza Ginásial, criado pelo Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (FARIA et al., 2011).

As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus, mostrando a decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino profissional.

Em 30 de janeiro de 1942, foi promulgado o Decreto-Lei nº 4.073, definindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a partir da qual passou-se a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, dividida em dois ciclos: o primeiro compreendia o ensino industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem; e o segundo, o ensino técnico e o ensino pedagógico. Para atender algumas disposições dessa Lei, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Escolas Técnicas, pelo Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942.

A alteração da denominação das escolas técnicas da União para Escolas Técnicas Federais ocorreu pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, durante o governo do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, incluindo pela primeira vez a expressão federal em seu nome, tornando mais explícita a vinculação direta das escolas à União.

Durante o governo militar (1964-1985), no contexto em que o país objetivava participar da economia internacional, delegou-se à educação a tarefa de preparar recursos humanos para o mercado de trabalho em caráter de urgência. Mediante a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, instituiu-se um projeto de reforma do ensino, equiparando o curso secundário aos cursos técnicos, universalizando e tornando compulsória a preparação profissional para o segundo grau.

A Lei nº 5.692/71, também veio a permitir, pelo parágrafo 2º de seu artigo 25, o uso de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação para ministrar cursos supletivos, o que seria um primeiro passo para o reconhecimento da EaD, visto que sua oferta se deu, durante longo período, somente nos chamados cursos livres. Essa predisposição do

emprego de tecnologias de comunicação como o rádio e a TV no esforço de fazer chegar a oportunidade de educação a maior quantidade de pessoas, incluindo o ambiente de trabalho, também aparece no art. 51 da referida Lei:

Art. 51 – Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, criou o Telecurso 2º grau, projeto de educação supletiva a distância, sendo a primeira vez que uma rede comercial de televisão – TV Globo – era usada para um projeto educativo. Em 1981, com a experiência adquirida no desenvolvimento e veiculação desse projeto, foi ao ar, no ano de 1981 o Telecurso 1º grau, permanecendo no ar até a estreia, em 1995, do Telecurso 2000 e, concomitantemente, do Telecurso 2000 Profissionalizante.

Também no ano de 1978, com a Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais das capitais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, autarquias de regime especial vinculadas ao MEC. A Lei conferiu a essas instituições a atribuição de: formar profissionais e especialistas na área tecnológica por meio de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; formar professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico, por meio de cursos de licenciatura; formar técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio, por meio da oferta de cursos técnicos de 2º grau; ofertar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; e realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Em 1994, pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, transformando, gradativamente, as demais Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada centro e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e

os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada instituição.

Com o objetivo de melhorar a oferta de educação e atender às demandas econômicas e sociais, com novos padrões de competitividade e produtividade, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/97 e pela Portaria MEC nº 646/97, que reformaram o ensino profissionalizante, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo sido fruto de disputas político-ideológicas entre diferentes grupos sociais.

A nova LDB dispôs sobre a educação profissional em um capítulo separado da educação básica. A educação profissional teria caráter complementar, preparando os indivíduos para a vida produtiva, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, enquanto o ensino médio, com duração de três anos, teria uma trajetória única articulando conhecimentos e competências para exercício da cidadania e preparação básica para o trabalho. Conforme o art. 5º do Decreto nº 2.208/97, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.”

Foi com a inclusão e regulamentação, na Lei nº 9.394/1996, que a EaD teve, de fato, sua importância reconhecida enquanto modalidade de ensino na legislação educacional brasileira:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996, art. 80)

Em 1998, o Decreto nº 2.494/98 foi publicado regulamentando o artigo 80 da LDB, estabelecendo o conceito de EaD:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, art. 1º)

Entre as determinações previstas nesse decreto, destacam-se: a organização em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração; critérios para credenciamento das instituições de ensino e autorização e reconhecimento de cursos na

modalidade a distância; a possibilidade de oferta de cursos a distância nos diversos níveis de ensino (ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio, educação profissional, e graduação), excetuando-se a oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância, que seria objeto de regulamentação específica; a equivalência entre cursos presenciais e a distância para fins de transferência e aproveitamento de créditos; a validade nacional de certificados e diplomas de cursos a distância por instituições credenciadas e registrados na forma da lei; a realização de avaliações presenciais para validação do rendimento dos alunos, assim como exames de conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados, no caso dos cursos de educação profissional.

Em 2001, foi publicada a Lei nº 10.172/01, que aprovava o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste documento, foram estabelecidas as diretrizes, objetivos e metas da educação a distância e tecnologias educacionais em capítulo específico, capítulo 6. No diagnóstico inicial que abre esse capítulo, a educação a distância foi apontada como um meio auxiliar no processo de universalização e democratização do ensino, visando minimizar os défices educativos e as desigualdades regionais, além de contribuir para o desenvolvimento cultural da população.

O PNE já previa a realização de treinamentos orientando os professores quanto ao uso sistemático da televisão, do vídeo, do rádio e do computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. Um dos desdobramentos dessas diretrizes foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, autorizado pelo Decreto nº 6.300/07 com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O Ministério da Educação se responsabilizou pelo programa de capacitação dos agentes educacionais, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, assim como pela disponibilização dos conteúdos educacionais e pela implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas.

O PNE (BRASIL, 2001) destaca, portanto, no item 6.2, a importância do uso das tecnologias nas aulas presenciais, reafirmando o grande potencial das tecnologias utilizadas na EaD para a melhoria da qualidade do ensino:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. (BRASIL, 2001, item 6.2)

Porém, esclarece-se, a seguir, que os recursos midiáticos e tecnológicos constituem instrumentos pedagógicos auxiliares, não substituindo as relações de comunicação e interação

direta entre educador e educando. Assim, é ressaltada a importância do papel do professor e da interação entre aluno e professor no processo ensino-aprendizagem em oposição ao uso da tecnologia como um fim em si mesmo.

Em 2004, o Decreto nº 5.154 é promulgado, revogando o Decreto nº 2.208/97, permitindo novamente a integração do ensino técnico ao ensino médio. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio tornou-se possível, com este Decreto, nas formas de ensino integrado, concomitante e subsequente – este último oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Também, no ano de 2004, destaca-se a publicação, em 10 de dezembro, da Portaria do MEC nº 4.059, que permitiu a introdução de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores presenciais, possibilitando a oferta de disciplinas parcialmente ou integralmente a distância, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Esta portaria representou um grande avanço para a Educação a Distância, no que se refere ao reconhecimento social das potencialidades desta modalidade de ensino para melhoria da qualidade do ensino presencial, assim como para a ampliação da oferta da modalidade e a desmistificação de preconceitos quanto à EaD no âmbito acadêmico. A participação em pelo menos uma disciplina a distância faria com que os alunos adquirissem experiência nessa modalidade de aprendizagem, trazendo novas possibilidades para os cursos presenciais, como a flexibilidade e exercício da autonomia. Da mesma forma, essa mudança veio a permitir um enriquecimento curricular por meio do planejamento de atividades didáticas, módulos ou unidades curriculares que incluam métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para realização de objetivos pedagógicos específicos.

Durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC decidiu reorganizar o modelo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Em 2005, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da RFEPCT, visando à expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União. No mesmo ano, o artigo 80 da LDB passa por nova regulamentação. O Decreto nº 5.622/05 revogou o Decreto nº 2.494/98, trazendo relevantes mudanças, entre elas a própria concepção de educação a distância que, no lugar da autoaprendizagem, passa a reforçar a necessidade de mediação pedagógica e de interação entre professores e alunos por meio da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A preocupação em diminuir o distanciamento espaço-temporal iria encontrar no uso das TICs uma alternativa.

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. 1º)

O Decreto nº 5.622/05 também tornou explícita a possibilidade de oferta de cursos de pós-graduação a distância nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*, ainda não contempladas no decreto anterior, e estabeleceu normas e instruções mais específicas para o credenciamento e autorização de cursos. Complementando a legislação anterior, foram publicados os Decretos nº 5.773/06 e 6.303/07, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação para credenciamento e credenciamento de instituições para oferta de educação superior a distância e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância.

Em 24 de abril de 2007, é promulgado o Decreto nº 6.095, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Concomitantemente, é aprovado o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE* (BRASIL, 2007), documento que prevê ações e estabelece metas para a melhoria da qualidade da educação. No item 2.3 desse Plano, intitulado “Educação Profissional e Tecnológica”, ressaltam-se os vínculos entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade e já se definia a missão institucional dos IFETs, que deveriam orientar-se pelos objetivos de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, direcionando a oferta de cursos para fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Os IFETs também deveriam constituir-se, segundo o PDE, em centros de excelência em pesquisa e na oferta do ensino de ciências, oferecendo programas especiais de formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, além de programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

Afirma-se no PDE que a combinação entre o ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica poderia “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante.” (BRASIL, 2007, p.33)

Em 29 de dezembro de 2008, é sancionada a Lei nº 11.892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim definidos em seu art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Entre suas finalidades e características, os IFETs seriam responsáveis pela promoção de ações de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico local e regional, orientando sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Assim, ressalta-se o compromisso dos Institutos Federais de intervir nas regiões de sua atuação, por meio da inclusão social e desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento local.

A inovação na proposta educacional dos IFETs consiste, principalmente, na transversalidade e verticalização dos currículos. Tais instituições apresentam uma estrutura de ensino verticalizada, significando que uma mesma instituição oferece cursos e programas em vários níveis de ensino, desde cursos técnicos ou de qualificação básica a cursos de graduação e pós-graduação, possibilitando ao educando o delineamento de itinerários formativos. A verticalização, no entanto, não se limitaria à oferta simultânea de cursos nos diversos níveis, mas visaria organizar os currículos de forma a articular as formações e a relação entre os saberes. Segundo Delgado e Gomes (2015, p. 98):

Está atrelado a esse caráter inovador o papel a ser cumprido pelo Instituto Federal em termos de participação em políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento regional do território no qual o *campus* está inserido.

Conforme sua lei de criação, os IFETs devem destinar 50% de suas vagas para cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Essa proposta, além de visar ao fortalecimento do ensino técnico integrado ao médio, da educação de jovens e adultos e da formação inicial e continuada de trabalhadores, vem favorecer o estabelecimento de um currículo que integre a formação técnica à formação social e humanística, buscando romper com a dualidade histórica existente na educação profissional entre formação intelectual e formação instrumental e também a ruptura com o formato consolidado de tratamento do conhecimento de forma fragmentada.

Em relação a essa proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica, Pacheco (2011, p. 26) afirma que:

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao

trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

As ações de ensino, pesquisa e extensão nos IFETs, além de se inter-relacionarem, pautam-se pela integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana.

Dessa forma, a EPCT passa a ser concebida como um processo de construção social que forma o educando em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, de maneira a prepará-lo não somente para uma profissão, mas para o exercício da cidadania, compreendendo a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sociais, históricas e culturais.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. (PACHECO, 2011, p. 15)

Portanto, a política educacional dos Institutos Federais é a de desenvolvimento de uma formação contextualizada, agregando a formação acadêmica à preparação para o trabalho, de forma a potencializar a ação humana rumo à cidadania, por meio de uma discussão mais ampla dos princípios das tecnologias e suas aplicações na sociedade.

A partir dessa visão sobre o papel social a ser cumprido pela educação profissional no novo contexto econômico e social vivido pelo país no início do século XXI, coloca-se o desafio de se pensar na ampliação da oferta de cursos e vagas no ensino técnico de nível médio e também no nível superior tecnológico. Nesse contexto, a EaD se apresenta como potencial meio de proporcionar a interiorização dessa oferta e, ao mesmo tempo, democratizar o acesso à educação para jovens e adultos que almejam ingressar na EPCT. Nesse sentido, o Governo Federal criou a partir de 2007, e passou a implementar nos anos seguintes, uma série de programas para oferta de educação a distância: Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a oferta de cursos superiores e de pós-graduação *lato sensu* e, no contexto da Educação Profissional, são criados os programas Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) visando à oferta de educação profissional a distância por meio da ampliação e democratização do acesso a cursos técnicos de nível médio e o Profucionário, visando à formação dos funcionários da Rede Pública de Educação Básica, em efetivo exercício, em habilitação

compatível com a atividade que exerce na escola. A implementação desses programas, portanto, coincide com a reestruturação da RFEPCT e criação dos IFETs.

A partir de 2009, também é criada uma Rede Nacional de Programas de Mestrado a Distância voltados a docentes, tendo como objetivo proporcionar formação aprofundada relevante ao exercício da docência no Ensino Básico. Em 2011, é criado o Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT). Em 2013, é criado o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e o Mestrado Profissional em Ensino de Física (PROFIS), e, em 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aprovou os mestrados profissionais em História (PROFHISTÓRIA), Artes (PROFARTES) e o Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP). Em 2017, foi lançado o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio permitiu, conforme parágrafo único do art. 26, a oferta de até 20% da carga horária diária dos cursos técnicos de nível médio presenciais em atividades realizadas a distância, desde que esteja previsto no plano do curso e que o suporte tecnológico e o atendimento pedagógico por docentes e tutores sejam garantidos. O art. 33 da mesma resolução estabeleceu, para os cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade EaD, a exigência de um mínimo de 20% de carga horária presencial, ressaltando ainda a necessidade da adequação da infraestrutura dos polos presenciais para realização das atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto.

Após quase vinte anos da aprovação da LDB, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, que define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

No dia 25 de maio de 2017, foi sancionado o Decreto nº 9.057, que trouxe novas mudanças quanto à regulamentação para criação de polos e credenciamento de instituições e revogou o Decreto nº 5.622/05, trazendo nova definição de EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a 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)

Desta forma, os marcos regulatórios da educação profissional a distância, aos poucos, vem se consolidando em um processo contínuo, acompanhando o desenvolvimento de políticas públicas de educação.

2.1 A Educação a Distância no IFSP

Os primeiros passos no sentido de elaborar e implementar políticas de EaD no IFSP foram dados em 2008, com a criação da Diretoria de Educação a Distância, ainda na estrutura administrativa do antigo CEFET-SP, cujas competências foram assim definidas: “Planejar, coordenar, supervisionar e controlar as políticas de educação a distância para a Instituição, em consonância com diretrizes emanadas do Ministério da Educação, e acompanhar a implementação destas políticas, avaliando o seu desenvolvimento.” (CEFET-SP, 2008). No ano anterior, a instituição participou da convocação do Edital 01/2007/Seed/Setec/MEC, apresentando projetos de cursos para o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), que foram elaborados pela equipe da então Unidade de Sertãozinho do CEFET-SP.

Com a transição da antiga estrutura de CEFET para Instituto Federal pela Lei nº 11.892/2008, a Diretoria de Educação a Distância, em 2009, passou a ser uma gerência integrante da Pró-Reitoria de Extensão, assumindo o planejamento e gerenciamento do Programa e-Tec Brasil no IFSP para implementação dos primeiros cursos técnicos a distância aprovados pela comissão de análise e seleção do e-Tec Brasil/MEC.

No Estado de São Paulo, após avaliação *in loco* do MEC nos polos presenciais, cinco municípios (Araraquara, Barretos, Franca, Itapevi e Jaboticabal) foram contemplados para oferta inicial dos cursos a distância. O IFSP ficou responsável pela implementação de dois cursos: Técnico em Gestão (atualmente denominado Técnico em Administração) e Técnico em Informática (atualmente, Informática para Internet). O *Campus* São João da Boa Vista assumiu a gestão do curso técnico em Informática para Internet e o *Campus* Caraguatatuba ficou responsável pela gestão do curso técnico em Administração. As primeiras turmas foram ofertadas pelo Edital do IFSP nº 82, de 13 de julho de 2009, em cinco municípios, conforme número de vagas descritos na Tabela 1:

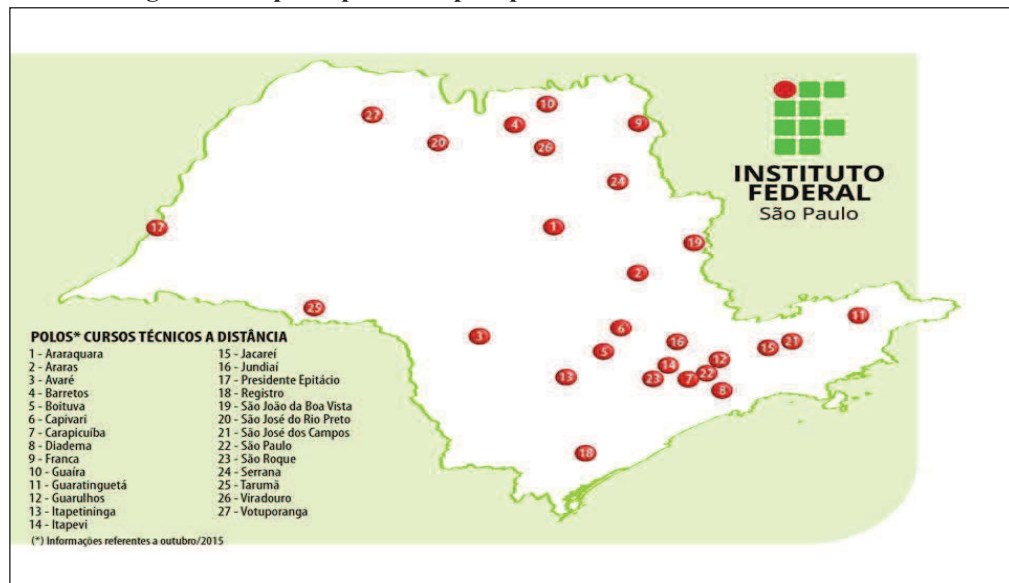
Tabela 1: Vagas ofertadas pelo Edital do IFSP nº 82, de 13 de julho de 2009

Polo	Curso	Vagas
Araraquara	Administração	50
	Informática	50
Barretos	Administração	50
	Informática	50
Franca	Administração	50
	Informática	50
Itapevi	Administração	50
	Informática	50
Jaboticabal	Administração	50
	Informática	50

Fonte: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2009. Seção 3, p.40.

O IFSP ampliou, progressivamente, o número de cursos e de municípios atendidos, conforme foram surgindo demandas em outras regiões ainda não contempladas.

Figura 1: Mapa de polos de apoio presenciais dos cursos EaD do IFSP



Fonte: IFSP, 2015.

Em 2012, o IFSP passou a ofertar o curso técnico em Multimeios Didáticos e o curso técnico em Secretaria Escolar, gestados pelo *Campus* São João da Boa Vista e *Campus* Boituva, respectivamente, ambos os cursos pertencentes ao Profucionário, programa que visa à formação profissional técnica em nível médio aos profissionais da educação que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, em habilitação compatível com a atividade que exercem na escola.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (2014-2018), em

agosto de 2012, o *Campus* Boituva ofertou o maior número de vagas já registrado em um único processo seletivo para o mesmo curso do IFSP, totalizando 900 vagas para o curso técnico a distância em Secretaria Escolar, ofertado em polos de 14 cidades do Estado de São Paulo.

O Profucionário foi criado utilizando-se das mesmas diretrizes, critérios e normas com relação à oferta, organização e infraestrutura para os cursos a distância da Rede e-Tec Brasil, conforme será abordado adiante.

Para execução do Profucionário, a instituição participa ativamente em reuniões junto à Coordenação Estadual do Profucionário, tanto no levantamento da demanda por cursos quanto na elaboração de plano estratégico de oferta, em parceria com as secretarias de educação do Estado e municípios.

Em 2013, o IFSP passou a ofertar também, pelo e-Tec Brasil, o curso técnico em Serviços Públicos, tendo o *Campus* São Roque como gestor.

No mesmo ano de 2013, ocorreu uma relevante mudança na estrutura de gestão da Educação a Distância no IFSP, com a aprovação, pela Resolução nº 871, de 4 de junho de 2013, do Conselho Superior do IFSP, do novo Regimento Geral do IFSP, que define a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas da instituição, e que estabeleceu nova estrutura organizacional para a Diretoria de Educação a Distância, passando esta a fazer parte integrante da Pró-Reitoria de Ensino. Essa mudança sugere a afirmação da modalidade de educação a distância na instituição, de modo a não ser mais vista como um projeto educacional restrito ou temporário, e sim como uma modalidade regular de ensino, permeando os diferentes níveis de educação ofertados pela instituição e ganhando cada vez mais evidência nas políticas educacionais.

Hoje, o IFSP conta com uma rede de mais de 30 polos presenciais, entre estabelecimentos públicos das redes federal, estadual e municipal. Atualmente, a instituição oferta os cursos técnicos a distância em Administração, Informática para Internet e Serviços Públicos e também os cursos técnicos em Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar pelo Profucionário.

Além dos cursos ofertados pelo e-Tec Brasil e Profucionário, outros cursos foram desenvolvidos por iniciativa de alguns *campi*. Em 14 de dezembro de 2011, foi aprovado pela Resolução nº 490, do Conselho Superior do IFSP, o curso técnico em Aquicultura, no *Campus* Caraguatatuba. Este curso foi elaborado pelos docentes do respectivo *campus* a partir da constatação de demandas locais pelo curso e da preferência da comunidade em relação à

oferta na modalidade a distância, por meio da realização de audiências públicas, em janeiro e fevereiro de 2010, nos municípios de Ubatuba, Caraguatatuba e São Sebastião, das quais participaram representantes das colônias de pescadores, das prefeituras municipais, de Instituições de Pesquisa (Instituto de Pesca, Instituto Oceanográfico e Centro de Biologia Marinha da USP), do IBAMA, do ICMBio, de várias organizações não-governamentais da região, além de pescadores, estudantes e comunidade em geral.

Em 2012, o *Campus* São Paulo passou a ofertar, na modalidade a distância, o curso superior em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional de Nível Médio, que confere o grau de licenciado a docentes portadores de diploma de bacharel ou tecnólogo, que não possuam a licenciatura na sua habilitação específica. À época, foram estabelecidos como polos presenciais difusores do curso os *campi* Araraquara, Barretos, Birigui, Caraguatatuba e Presidente Epitácio do IFSP.

Outras ações que passaram a ser desenvolvidas no âmbito da Educação a Distância estão relacionadas a projetos de capacitação interna, como as capacitações voltadas a docentes e servidores técnico-administrativos da instituição para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e o Projeto IFSP para Tod@s, curso idealizado pela Diretoria de Educação a Distância e pela Diretoria de Projetos Especiais da Pró-reitora de Ensino (PRE), voltado à capacitação de servidores e que possui conteúdo voltado à educação inclusiva, abordando as temáticas: Diversidade, Inclusão e Legislação; Público-alvo da Educação Especial; Design Universal e Acessibilidade; Tecnologia Assistiva e Funcionalidade; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Iniciou-se, em 2017, a oferta do e-Tec Idiomas sem Fronteiras, curso de extensão semipresencial, voltado ao ensino de idiomas para a comunidade interna e externa do IFSP, com 200 horas (cada módulo), sendo composto por uma aula semanal e a carga horária restante a distância, por meio do AVA (Moodle). Nesse mesmo ano, o *Campus* Sertãozinho do IFSP passou a ser uma das instituições ofertantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), curso de mestrado profissional, ofertado por 18 IFETs da RFEPCT, na modalidade semipresencial, isto é, as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do mestrado são ofertadas na modalidade presencial, com carga horária de até 30% a distância. O curso tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando à realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, sendo que 50% das vagas são destinadas para servidores do quadro permanente da RFEPCT, constituindo-se em mais um avanço na formação dos servidores da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 29 de dezembro de 2016, foi realizada a aula inaugural das turmas do Profucionário referentes ao Edital de Seleção nº 874/2016, que contemplou a oferta de 700 vagas no município de São Paulo, nos seguintes polos presenciais:

Tabela 2: Vagas ofertadas pelo Edital do IFSP nº 874, de 15 de dezembro de 2016

Polo	Curso	Vagas
Centro de Referência de São Miguel Paulista/ IFSP	Secretaria Escolar	150
	Multimeios Didáticos	50
UniCEU Vila Curuçá / Polo Jd. Miragaia	Secretaria Escolar	50
	Multimeios Didáticos	50
UniCEU Jambeiro / Polo Jd. Moreno	Secretaria Escolar	50
	Multimeios Didáticos	50
UniCEU São Mateus / Polo Pq. Boa Esperança	Secretaria Escolar	50
	Multimeios Didáticos	50
UniCEU Parque Veredas / Polo Chácara Dona Olívia	Secretaria Escolar	50
	Multimeios Didáticos	50
UniCEU Sapopemba	Secretaria Escolar	50
	Multimeios Didáticos	50

Fonte: Edital nº 874, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://ead.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 10 out. 2017.

Os cursos do Profucionário, dessa última oferta, encontram-se em andamento e a previsão de conclusão dessa turma é em 2018.

2.1.1 O e-Tec Brasil: de sistema a rede

Historicamente, o Programa e-Tec Brasil possui grande relevância na trajetória da EaD do IFSP, pois impulsionou a oferta dos primeiros cursos a distância, sendo uma das principais frentes desta modalidade de ensino na instituição.

O Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil foi instituído pelo Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, visando ao “desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (BRASIL, 2007).

O e-Tec Brasil tem, como principais objetivos: a democratização do acesso ao ensino técnico de nível médio público, na modalidade de Educação a Distância, com a oferta de educação profissional técnica em municípios distantes e periferias dos grandes centros urbanos, onde não há ainda oferta de cursos técnicos; a contribuição para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos; a capacitação profissional

inicial e continuada para os estudantes e egressos do ensino médio; e promoção, junto às instituições públicas de ensino, do desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio, assim como a criação de uma rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais.

Tal programa faz parte das políticas que deram origem ao plano de reestruturação e expansão da Rede Federal. O Edital 01/2007/Seed/Setec/MEC, publicado no Diário Oficial da União, em 27 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação, por meio da articulação da Secretaria de Educação a Distância – Seed e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec, dispôs sobre a seleção das instituições participantes do Programa e-Tec Brasil e a divisão de responsabilidades nos convênios a serem firmados em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Esse edital foi dividido em duas partes. A “Parte A” convocava os municípios, os Estados e o Distrito Federal a apresentarem propostas de adequação de escolas de ensino fundamental, médio e escolas técnicas para que as mesmas pudessem sediar os cursos de educação profissional técnica em nível médio na modalidade a distância, enquanto polos de apoio presencial. Na “Parte B” do edital, as instituições públicas federais, estaduais e municipais que ministram ensino técnico de nível médio (Universidades, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades de Tecnologia, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas) foram convocadas a apresentarem seus projetos de cursos a serem ofertados na modalidade a distância.

As propostas foram encaminhadas ao Ministério da Educação, que constituiu uma comissão responsável pela análise e seleção, levando em conta critérios como infraestrutura física das instalações das escolas, a carência de oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio na região de abrangência de cada escola, as necessidades sociais e demandas por cursos de educação profissional técnica de nível médio para o desenvolvimento local ou regional e a pertinência dos cursos demandados, assim como a capacidade de oferta das instituições de ensino. Deu-se prioridade aos projetos de escolas localizadas nas periferias dos municípios metropolitanos.

Caberia às instituições ofertantes dos cursos responsabilizarem-se não somente pela elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, mas também pela contratação de docentes com vistas à execução das atividades propostas e gerenciamento dos recursos financeiros repassados pelo MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -

FNDE, aprovados para execução dos cursos.

Aos municípios e estados caberia a garantia do espaço físico com a infraestrutura necessária para a execução descentralizada de funções didático-administrativas dos cursos, incluindo o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas nos projetos pedagógicos dos cursos em seus respectivos polos.

O Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil previa uma estrutura de corpo docente e administrativo, estabelecida por meio da Resolução nº 36, de 13 de julho de 2009, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, posteriormente alterada pela Resolução nº 18, de 16 de junho de 2010, que definem orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), determinando as seguintes funções:

I - coordenador-geral: professor ou pesquisador indicado pelas instituições gestoras dos cursos ofertados pelo Sistema e-Tec Brasil, que atua nas atividades de coordenação das atividades dos cursos ofertados pela instituição, planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Programa, acompanhamento da aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e a oferta dos cursos, articulação com o MEC, realização e acompanhamento do cadastramento de bolsistas na instituição de ensino e acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

II - coordenador-geral adjunto: professor indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para apoiar o coordenador-geral no desenvolvimento das ações de coordenação e apoio aos cursos do programa e aos polos presenciais.

III - coordenador de curso: professor designado ou indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atua nas atividades de coordenação e acompanhamento de curso implantado no âmbito do Sistema, realizando a gestão acadêmica das turmas, coordenando a elaboração do projeto do curso, realizando o planejamento e desenvolvimento, em conjunto com a coordenação-geral, dos processos seletivos de alunos e das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Programa, acompanhando e supervisionando as atividades dos tutores, professores, coordenador de tutoria e coordenadores de polo, e também acompanhando o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

IV - coordenador de polo: professor da rede pública indicado pelo órgão responsável pelos polos de apoio presencial para exercer as atividades de coordenação e acompanhamento das atividades dos tutores presenciais no polo, acompanhamento e gerenciamento da entrega de materiais no polo, gerenciamento da infraestrutura do polo e articulação junto ao

coordenador do curso e demais profissionais do Sistema.

V - coordenador de tutoria: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas instituições que atua nas atividades de coordenação e acompanhamento das ações dos tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema, apoiando os tutores das disciplinas no desenvolvimento de suas atividades, supervisionando e acompanhando as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), acompanhando os relatórios de regularidade dos alunos e de desempenho dos alunos nas atividades, analisando com os tutores os relatórios das turmas e orientando os encaminhamentos mais adequados, supervisionando a aplicação das avaliações e a coordenação das atividades presenciais, assim como prestando assistência pedagógica aos tutores das turmas.

VI - professor-pesquisador (formador): professor ou pesquisador designado ou indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil, que atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação de novas metodologias de ensino adequadas aos cursos, adequando e sugerindo modificações na metodologia de ensino adotada, sugerindo ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação, desenvolvendo, em colaboração com o coordenador de curso, sistema e metodologia de avaliação de alunos, mediante uso dos recursos previstos nos planos de curso, desenvolvendo metodologia para a utilização nas novas TICs para a modalidade a distância, participando de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia de materiais didáticos para a modalidade a distância, podendo ainda atuar nas atividades de formação, realizando as atividades de docência nas capacitações dos coordenadores, professores e tutores, realizando as atividades de docência das disciplinas curriculares do curso, planejando, ministrando e avaliando as atividades de formação, organizando os seminários e encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso, participando dos encontros de coordenação e articulando-se com o coordenador de curso e com o coordenador de tutoria.

VII - professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema e Tec Brasil, que atua nas atividades de elaboração de material didático dos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, elaborando os conteúdos para os módulos do curso e realizando a adequação dos conteúdos dos materiais didáticos para as mídias impressas e digitais.

VIII- tutor: selecionado pela instituição vinculada ao Sistema e-Tec Brasil para assistir aos alunos nas atividades do curso, mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas, acompanhar as atividades do AVA, coordenar as atividades presenciais, elaborar os relatórios de regularidade dos alunos, estabelecer e promover contato permanente com os

alunos, aplicar avaliações, elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.

Os tutores são divididos entre tutores a distância e tutores presenciais, sendo as tarefas realizadas presencialmente nos polos mediadas pelos tutores presenciais, enquanto as atividades e o acompanhamento dos alunos realizados no AVA ficam sob a responsabilidade dos tutores a distância.

Enquanto programa, todos os profissionais envolvidos na execução de suas atividades, inclusive os servidores do próprio IFSP, são remunerados por meio de bolsas pagas pelo FNDE, sendo que as horas de atividade realizadas no programa não são contabilizadas nas horas de atividades atribuídas aos servidores na instituição, ou seja, são realizadas fora do seu expediente de trabalho na instituição de ensino.

De acordo com Costa (2012), esta estrutura organizacional, que cria novas nomenclaturas para função de professor e para sua remuneração, é problemática, contribuindo para a prática da subcontratação do trabalho docente, visando economia com salários e planos de carreira e levando à consequente precarização do trabalho e descaracterização do papel docente:

Obviamente, se as aulas desses programas são pagas por bolsas porque não entram na carga-horária, então tais programas caracterizam-se sim como serviços prestados além daqueles para os quais os servidores foram efetivados. Portanto, a instalação de programas ao invés de políticas tem também a intenção de movimentar economicamente o mercado educacional de forma menos custosa do que se aplicasse um plano de carreira que incluísse a atuação do professor a distância.[...] A arquitetura pedagógica composta por professor-tutor e sistema de bolsas, sendo o tutor um papel inferior ao de professor com exigências mínimas de docência, é a própria descaracterização do papel docente. (COSTA, 2012, p. 98-99)

O pré-requisito para assumir uma das funções no e-Tec Brasil, como bolsista, é estar em efetivo exercício no magistério da Rede Pública de Ensino (federal, estadual ou municipal) – conforme Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, Art. 1º, § 1º, inciso I, além do tempo de experiência docente exigido para cada função.

Com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que possui uma série de projetos e ações de assistência técnica e financeira, objetivando expandir, interiorizar e democratizar o acesso à educação profissional técnica de nível médio, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil passou a denominar-se Rede e-Tec Brasil (Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011), integrando o Pronatec como subprograma, continuando com sua finalidade inicial de desenvolver e ampliar a educação profissional pública e gratuita por meio da modalidade de educação a distância.

O Profucionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da

Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – instituído pela Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007, e que utiliza a mesma infraestrutura e organização acadêmico-administrativa da Rede e-Tec Brasil, também passou a integrar o Pronatec, dando continuidade ao seu propósito de promover por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública em habilitação compatível com sua atividade. Como objeto da presente pesquisa, este Programa será abordado na subseção 3.4.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO IFSP

A presente pesquisa, de enfoque qualitativo, compreendeu, até aqui, uma revisão bibliográfica abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros e artigos de periódicos científicos selecionados tanto sobre a base da fundamentação teórico-epistemológica – a teoria habermasiana do agir comunicativo –, quanto na área temática de escopo e interesse de pesquisa – a educação a distância e as políticas educacionais, assim como a análise de documentos institucionais e legislação.

O referencial teórico é articulado com a pesquisa empírica, que compreende tanto a análise documental das diretrizes educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e do Profucionário, quanto a análise dos dados obtidos em entrevistas focalizadas com os gestores, com roteiro semiestruturado, e em questionários direcionados aos tutores a distância e professores formadores, que se constituem como a última etapa desta pesquisa.

Nas subseções seguintes, apresenta-se a análise documental, para a qual foram selecionados os seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional, Orientações Gerais do Programa Profucionário e projetos pedagógicos dos cursos técnicos em Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos do Profucionário.

3.1 Política e Gestão Educacional

A gestão educacional contrasta com a gestão empresarial não somente em seus objetivos, visto que o último, geralmente, visa ao lucro e está pautado em uma racionalidade utilitária, mas as relações existentes nas estruturas organizacionais também se diferenciam em função de seus próprios fins. O conceito de gestão democrática vem opor-se a formas de gestão autoritárias e de iniciativa tecnocrática, que têm como marca emblemática o não reconhecimento do outro como igual.

O novo ordenamento legal, com a Constituição Federal e leis posteriores, traz a gestão democrática como princípio da educação nacional e presença obrigatória nas instituições educacionais.

O princípio da gestão democrática está dado pelo inciso VI do art. 206 da Constituição Federal e no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 : “gestão democrática do ensino público,

na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), conforme Lei Federal nº 13.005/2014, enfatiza a gestão democrática da educação pública, que aparece já como uma de suas diretrizes (inciso VI do art. 2º). A meta 19 declara:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias apresentadas, encontram-se o estímulo à constituição e ao fortalecimento de conselhos escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, estímulo à participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e comunidade em geral na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos e favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.

Uma possível conceituação abrangente de gestão democrática é oferecida por Carlos Roberto Jamil Cury:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. [...] a gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada. (CURY, 2002, p. 173)

A tarefa coletiva de construção do projeto pedagógico, conforme exarado pelo arcabouço legal, se volta também para a obtenção de outro princípio constitucional: a garantia de padrão de qualidade (inciso IX, do art. 3º da Lei nº 9.394/96 e inciso VII, do art. 206, da Constituição Federal).

A gestão democrática, portanto, depende da participação de todos (docentes, profissionais da educação e comunidade) em um compromisso sociopolítico, de modo que a comunidade educacional seja suscitada a agir, levando a termo um projeto pedagógico de qualidade.

A escola é vista como um importante lócus de formação dos indivíduos para a autonomia intelectual (e a capacidade para se autogovernar) e da liberdade de pensar com criticidade, portanto, um espaço social para a formação de pessoas livres e iguais, conforme afirma Cury (2002), respeitando-se o seu caráter específico: de lócus de ensino/aprendizagem.

Ao partir-se para a análise das políticas no âmbito institucional do IFSP, notou-se que práticas democráticas são realizadas para definição das mesmas, sendo que participação política é possibilitada por meio da escolha dos representantes gestores e a atuação em conselhos e comissões.

Na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já se definia, em seu Art. 14, por ocasião da transformação dos CEFETs em Institutos Federais, que deveria ser assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional.

Da mesma forma, estabeleceu-se, em seu Art. 10, como órgãos superiores de caráter consultivo e deliberativo, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior:

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal. § 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, 2008)

Em 2013, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (PDI), que compreende o período de 2014 a 2018. Para sua elaboração, foi nomeada pela Portaria nº 2.552, de 29 de maio de 2013, uma comissão responsável pelos trabalhos de organização e sistematização das propostas oriundas da comunidade sobre cada assunto que o documento abarca. Essa comissão contou com a representação de vários segmentos da comunidade acadêmica: docentes, servidores técnico-administrativos, discentes, Conselho Superior e Pró-reitorias.

Também foram constituídas comissões locais em cada *campus* de forma a mediar o processo de discussão de forma mais ampla, estabelecendo canais de comunicação entre essas comissões e a Comissão Central.

Além das reuniões das comissões, foram realizadas também duas audiências públicas pela Comissão Central do PDI, e que contaram com a presença de observadores externos, como professores de importantes universidades, como a Faculdade de Educação da USP e Unicamp, representantes de movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade, com vistas à contribuição para a construção do PDI. Assim, no que se refere à definição desta importante diretriz institucional, que é o PDI, estabeleceu-se uma ampla discussão com a comunidade interna e externa, tendo o documento passado por várias esferas decisórias até a

sua constituição final. A gestão democrática, nesse sentido, é exercida como um modo de administrar a realidade e elaborar políticas por meio da comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Assim, pode-se inferir que o papel da educação, na sua função social e política de educar para a cidadania, ultrapassaria os limites da sala de aula, abrangendo a própria comunidade por meio da abertura de espaços de diálogo, ampliando o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Verifica-se, então, a relevância que o diálogo assume no ato de gerir, administrar e planejar. Sobre esse aspecto, Tenório (2016) cria o conceito de gestão social, como abordagem alternativa, que se apresenta como um solo fecundo para se pensar uma concepção de “gestão educacional” pelo viés do agir comunicativo.

O conceito de gestão social fundamenta-se na democratização das relações sociais, apresentando a cidadania deliberativa como principal instrumento de mediação entre o poder público e a sociedade, na qual o cidadão tem voz para externalizar as demandas da sociedade ao Estado. Ressalta-se que a ideia de política deliberativa é defendida por Habermas como modelo de democracia na obra *The Inclusion of the Other: studies in political theory* (1998), conforme abordado anteriormente no item 1.4.

De acordo com Tenório (2016, p. 27-28, destaques do original):

Gestão social contrapõe-se à *gestão estratégica* à medida que tenta substituir a gestão tecnoburocrática, monológica, por um gerenciamento mais participativo, dialógico, no qual o processo decisório é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais.

Ela, portanto, se opõe à visão positivista e hegemônica de Administração, possuindo um caráter emancipatório à medida que reforça a percepção de mundo pelo sujeito, que já não se considera mais como indivíduo solitário, mas sim solidário, constituindo parte de uma comunidade em uma relação de interdependência.

Tenório (2016) aponta como características básicas para o estabelecimento de uma gestão social: a tomada de decisão coletiva sem coerção, a transparência, a dialogicidade e o entendimento. O processo de tomada de decisão na gestão social visa ao bem-estar coletivo, ao bem comum e não a interesses particulares ou que beneficiem apenas segmentos ou grupos. Os sujeitos reconhecem sua interdependência em relação aos outros indivíduos e passam a atuar na esfera pública em defesa de interesses comuns, entendendo o bem-estar individual como consequência do bem-estar coletivo. Isso porque os participantes de uma comunidade (como a equipe de gestão de uma unidade escolar) orientam suas ações a partir de pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas.

Nesse sentido, a tomada de decisão não é compreendida no mesmo sentido que ocorre na “gestão estratégica” tipicamente empresarial (o modelo de gestão burocrático), ou seja, não se trata de um processo de negociação no sentido utilitário, onde há pressões de um determinado grupo ou de pessoas isoladas, mas com capacidade de exercício de poder. Adicionalmente, as tomadas de decisão pela abordagem da gestão social, são pautadas pela razão comunicativa no sentido habermasiano, diferenciando-se da gestão estratégica porque não são realizadas dentro de um esquema organizacional baseado numa hierarquia vertical, onde decisões são tomadas “de cima para baixo”, ou seja, a partir de uma relação de mando tipicamente da gerência clássica taylorista.

Na educação, em particular, tal postura abre novas possibilidades para o exercício da gestão democrática como preconizada no âmbito legal, proporcionando benefícios ao processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, na elaboração e consolidação de um plano de gestão e na afirmação de uma identidade própria da escola.

Na gestão social, todos os indivíduos têm voz de forma igualitária, envolvendo uma responsabilidade compartilhada pelo coletivo e entendimento dos deveres em relação aos direitos democráticos adquiridos, não bastando a abertura de espaços democráticos, mas a efetivação da participação coletiva de forma que todos possam obter informações para compreender as questões envolvidas e debatê-las de maneira racional e crítica. Trata-se, portanto, de uma abordagem administrativa que prioriza o processo de tomada de decisão em grupo.

Como se pode observar, a gestão social proporciona uma cultura organizacional que se constrói sobre a base do diálogo, da participação, do uso da razão comunicativa como forma de argumentação para apresentar a todos os envolvidos as devidas pretensões de validade. Isso proporciona coesão em relação às decisões tomadas por parte dos envolvidos, os quais se sentem responsáveis pelas ações encaminhadas em relação à gestão escolar e suas consequências pedagógicas e também financeiras. A argumentação orientada racionalmente, de acordo com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, assume papel central nessa concepção administrativa, conforme explica Tenório (2016), especialmente quanto à relação entre argumentação e busca por solução de problemas.

[...] no contexto da *gestão social* orientada pela racionalidade comunicativa, os atores, ao apresentarem suas propostas, não podem impor suas pretensões de validade sem que haja um acordo alcançado comunicativamente no qual todos os participantes exponham suas argumentações. Existe argumento quando os requisitos de validade se tornam explícitos em termos de até que ponto podem ser oferecidas boas razões para eles em lugar da coação ou da força. Estes argumentos são expostos

por meio da *razão*, do conhecimento, portanto discursivamente. (TENÓRIO, 2016, p. 28-29, destaques do original)

Uma consequência direta desse processo e, principalmente, de seu formato procedimental é a geração de informação transparente e acessível a todos os envolvidos. Sem a transparência não é possível a tomada de decisão coletiva baseada em um entendimento esclarecido. Daí a necessidade de haver transparência nas relações e processos inerentes à esfera pública, com a garantia do direito à informação e à divulgação e disponibilização dos resultados das ações, o que contribui mutuamente para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento da cidadania ativa ao fornecer subsídios para a reflexão e intervenção dos indivíduos enquanto sujeitos políticos.

A gestão social é, também, um processo de *cooperação* mútua e que, portanto, deve ser fruto de entendimento, incluindo o outro como agente e interlocutor. O outro é entendido como um indivíduo igual, com autonomia e racionalidade, portanto passível de imputação, como discute Habermas (2012a) e, assim, como alguém que pode expressar suas pretensões de validade num ambiente de trabalho organizacional livre de pressões e constrangimentos.

Apenas pessoas imputáveis podem comportar-se de maneira racional. Se sua racionalidade é mensurada pelo sucesso das intervenções orientadas por um fim, é suficiente exigir que elas possam escolher entre alternativas e controlar (algumas) condições do entorno. Mas, se sua racionalidade é medida pelo êxito de processos de entendimento, então não é suficiente recorrer a capacidades como essas. Em contextos de ação comunicativa, só pode ser considerada imputável a pessoa que, como participante de uma comunidade de comunicação, seja capaz de orientar seu agir segundo pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas. (HABERMAS, 2012a, p. 42-43)

Assim, a gestão social se apropriaria das categorias centrais da racionalidade comunicativa, pois ela apresenta elementos conceituais democratizadores das relações na sociedade, por meio da dialogicidade e do entendimento racionais. A dialogicidade pressupõe um ato comunicativo onde todos falam, ouvem e compreendem o que os outros dizem, ou seja, a intersubjetividade enquanto capacidade dos indivíduos de considerar a subjetividade do outro por meio da comunicação.

A emancipação dos indivíduos, enquanto concepção geral abordada pela Teoria Crítica, no sentido de libertação da racionalidade instrumental, poderia se tornar possível pelo estabelecimento de processos de democratização, com o alcance da autonomia e percepção dos próprios indivíduos enquanto sujeitos políticos e capazes de intervir em seu contexto social.

Por essa perspectiva, na interação e diálogo entre os indivíduos, em busca por uma solução coletiva, as ações são coordenadas por meio do estabelecimento do entendimento para atingir objetivos comuns. A democracia deliberativa enfatiza, portanto, a dialogicidade capaz de gerar consensos racionais para a tomada de decisões em prol da coletividade, do bem comum e para resolver questões práticas de fundo. A proposta de uma gestão social participativa busca desconstruir o conceito de gestão baseado em uma racionalidade utilitária e centrada no mercado, que tem colonizado de forma sistemática a vida humana na sociedade moderna, sendo fator limitante ao desenvolvimento e emancipação do homem.

Habermas afirma que a autonomia social dos indivíduos fica comprometida à medida que o mundo da vida é submetido à razão instrumental mediante ações estratégicas. De acordo com o autor, a ação estratégica ocorre “[...] quando pelo menos um ator que atua orientado a determinados fins, revela-se capaz de integrar ao cálculo de êxito a expectativa de decisões.” (HABERMAS, 2012a, p. 163-164), ou seja, a razão estratégica baseia-se em uma orientação da ação para o êxito por meio do cálculo de meios e fins visando maximização do proveito, de maneira utilitarista, sistematizada.

Embora outros sujeitos sejam envolvidos em uma ação estratégica e interajam entre si, a orientação para o êxito se dá de forma a atender interesses subjetivos:

O êxito da ação também é dependente de outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas na medida em que isso corresponda a seu cálculo egocêntrico das vantagens. Sujeitos que agem de maneira estratégica, portanto, têm de estar muito bem equipados cognitivamente, a ponto de que para eles não possa haver somente objetos físicos no mundo, mas também sistemas ocupados em tomar decisões.” (HABERMAS, 2012a, p. 169-170)

A gestão estratégica, orientada por uma razão instrumental, portanto, é dirigida a fins, procurando por meio da promoção de relações estratificadas e hierarquizadas alcançar produtividade (eficiência) e resultados (eficácia). A estrutura da organização predomina sobre os indivíduos que a integram e deles só se espera que atendam aos imperativos da eficácia e eficiência, em um processo contínuo de reificação. Assim, as relações humanas são burocratizadas, impedindo-se que haja uma real cooperação entre os sujeitos, pois buscam-se soluções para atendimento de interesses pessoais e não coletivos.

Vizeu (2005), um dos pesquisadores do movimento crítico nas teorias organizacionais, afirma que mesmo as organizações que não estão diretamente vinculadas com o lucro econômico, como é o caso das instituições educacionais, são atingidas por contradições sistemáticas no processo de representatividade dos interesses daqueles que constituem essas organizações, ao adotarem um modelo de gestão burocrático, baseado na racionalidade

instrumental e na unilateralidade das relações interpessoais. A gestão estratégica, assim, teria um caráter estrutural burocrático responsável pela distorção comunicativa, por estabelecer uma forma monológica de comunicação, ou seja, de natureza apenas informacional. Ainda de acordo com esse autor:

Como a TAC surge tendo por referência a mudança do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da linguagem, a pesquisa organizacional inspirada no programa de Habermas deve ter como pressuposto a idéia de que os membros que interagem dentro da organização, ou entre organizações, o fazem a partir de um processo intersubjetivo de troca de significados, em que todos detêm a competência essencial para a consecução e coordenação da ação coletiva. (VIZEU, 2005, p. 19)

Gentilini (2001), no artigo “*Comunicação, cultura e gestão educacional*”, em seu intuito de provocar a reflexão sobre a necessidade de se construir um modelo de gestão cujas estratégias operem sob valores referentes à comunicabilidade e à subjetividade, já propunha a discussão de um modelo de gestão educacional fundamentado na teoria comunicativa para aplicação em organizações educacionais. Para Gentilini (2001, p. 49, destaques do original):

A aceitação de que tomar decisões é um *processo* e, mais do que isso, um *processo coletivo* e não pessoal ou subjetivo, garantido por uma prerrogativa de quem, por imperativo burocrático, ocupa cargos nas organizações, é fundamental para se construir um modelo de gestão fundado na racionalidade cultural e comunicativa.

De acordo com João Augusto Gentilini, para o estabelecimento de processos democráticos fundados na racionalidade comunicativa é necessário que se criem espaços de livre discussão e integração entre os indivíduos, de forma que todos tenham acesso às informações estratégicas da própria organização, até como forma de poderem fundamentar as decisões, que devem ser tomadas de maneira coletiva e sem hierarquizações. Para ele, a adoção de uma gestão democrática “[...] pode implicar, em alguns tipos de organização, no abandono do tradicional ‘organograma’ e na adoção de uma estrutura organizacional que privilegie as relações horizontais entre seus integrantes.” (GENTILINI, 2001, p. 49-50).

Nesse sentido, pode se afirmar que a própria lei de criação dos IFs abre espaço para que a gestão seja pensada a partir de tomadas de decisões coletivas, não hierárquicas, livres de qualquer tipo de coerção ou constrangimentos, por meio do estabelecimento do diálogo intersubjetivo, democrático e baseado no interesse da coletividade, almejando bens entendidos como comuns.

As decisões políticas que definem o modo de gestão na instituição e suas normas e regimentos internos são sempre tomadas de forma coletiva por meio da representatividade dos diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, tanto por meio do Conselho

Superior, quanto em comissões formadas para fins específicos, mesmo que em sua estrutura organizacional ou “organograma”, as formas hierárquicas e burocráticas ainda permaneçam.

Essa participação da comunidade nas decisões administrativas se torna primordial para o estabelecimento de uma identidade da instituição educacional. Uma vez identificados pela comunidade os problemas e necessidades, com base naquilo que eles consideram relevante, a participação na busca por soluções ganha novo significado por estarem diretamente conectados à realidade dos envolvidos e são construídas propostas, de forma colaborativa, pelas quais todos se tornam responsáveis, propiciando uma contínua reflexão e ação sobre seu meio e, sobretudo, o estabelecimento do diálogo.

Ao admitir-se um amplo diálogo, estabelece-se também uma percepção da conexão dos sujeitos com o todo social e o desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais instituídas.

A legislação vem garantir a autonomia das instituições – conforme parágrafo único do Art. 1º da Lei nº 11.892/2008, que dispõe que os IFETs são instituições “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” - e o princípio da gestão democrática, abrindo a possibilidade para a afirmação de um espaço democrático para o estabelecimento de uma gestão pautada na razão comunicativa e na postura de cooperação.

Nesse sentido, o Projeto Político Institucional do IFSP, que está contido no PDI e estabelece os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que orientam a instituição, assim como estabelece suas finalidades, vem reconhecer a importância e necessidade de autonomia da instituição para estabelecimento, execução e avaliação de seu projeto, o que vem fortalecer a própria identidade da instituição, que, embora faça parte de uma rede nacional de educação profissional, possui demandas e características próprias. Da mesma forma, a instituição vem estabelecer a necessidade da construção do diálogo, visando atender aos interesses coletivos da comunidade onde se insere.

Como instituição educativa, o IFSP deve ter autonomia para estabelecer o seu projeto e para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e devem transparecer em seu projeto político-pedagógico. Daí a importância e a necessidade de construir relações democráticas que criem um ambiente institucional propício ao diálogo e à participação. Assim, o PPI deve resultar de amplas discussões da comunidade educativa, que é toda aquela que participa e atua nas questões relativas ao processo educativo e de gestão nesta instituição pública. Entende-se, aqui, a **instituição pública** como uma conquista da comunidade e não somente como um aparelho burocrático e ideológico do Estado. Por isso, é essencial que aqueles que atuam nesta comunidade educativa reafirmem sua missão de representar os interesses da coletividade. (IFSP, 2014, p.143, destaque do original.)

Dito de outra forma, o compromisso da instituição vai além da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, abrangendo também a formação de uma consciência social e democrática ao possibilitar a participação da comunidade educativa com relação às tomadas de decisão. A esse respeito, Pacheco (2011) afirma que:

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2011, p. 8).

Outro importante aspecto nas políticas educacionais da instituição é a indissociabilidade entre ensino, a pesquisa e a extensão, que formam a base dos processos educativos. A vinculação entre essas três dimensões “[...] busca estabelecer uma formação emancipadora, capaz de socializar os saberes, de consolidar uma cultura dialógica e democrática no IFSP e de contribuir para a transformação do meio social.” (IFSP, 2014, p. 154). A articulação desse tripé é apontada, portanto, como caminho para uma formação emancipadora e uma cultura dialógica e democrática, visando à solução de demandas da sociedade por meio do compartilhamento dos saberes produzidos pelo conhecimento científico e tecnológico e a pesquisa. De acordo com Delgado e Gomes (2015, p. 98-99):

A concepção de EPT propriamente dita e que ‘deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão’ nas diversas unidades do IF no País está baseada na integração do trinômio ciência, tecnologia e cultura, tomadas como dimensões indissociáveis da vida humana, e, simultaneamente, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, a qual é considerada essencial para a construção da autonomia intelectual dos alunos.

Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão enquanto dimensões das práticas educativas teriam a finalidade de consolidar uma formação cidadã e integral dos sujeitos, estando em consonância com o mundo do trabalho e voltada para a inserção e para o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

O PDI trata também da necessidade de articulação com outras políticas sociais, buscando a constituição de observatórios de políticas públicas, articulando forças sociais regionais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Em relação a esta última, especificamente, o diálogo aparece como principal fator de articulação entre comunidade interna e externa e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como de reflexão sobre as ações institucionais:

Compreendendo a Extensão como um processo educativo, cultural e científico, ela possibilita, às comunidades interna e externa, o diálogo, a produção de novas relações e de trocas de saberes e o repensar das ações institucionais, bem como oportuniza o contato de pessoas da comunidade externa com o conhecimento produzido no interior da instituição. (IFSP, 2014, p. 180)

Com relação às ações de gestão, a participação, transparência e democracia são citadas como seus princípios políticos, buscando atender as escolhas da comunidade. Entre as ações realizadas nesse sentido estão: a reformulação do Regulamento do Conselho Superior, permitindo com que as discussões sejam acompanhadas por todos os interessados, de forma a garantir a transparência e promover o conhecimento quanto ao funcionamento da instituição, bem como à forma como as principais decisões são tomadas; prioridade na recomposição de comissões e colegiados internos, para garantir a participação dos diversos segmentos da comunidade na tomada de decisões e execução de tarefas fundamentais; promoção de maior acesso às informações, permitindo que as pessoas possam contribuir com qualidade. Tais ações visariam subsidiar condições de planejamento mais adequadas e assegurar um comprometimento maior de cada *campus* com a sua comunidade externa, bem como dos servidores e alunos com a instituição, na medida em que participam em um nível maior nas grandes decisões da mesma.

3.2 Escopo da formação

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece como missão do IFSP: “Construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento”. (IFSP, 2014, p.29). Nesse documento, afirma-se que a identidade da instituição vem sendo construída a partir de referenciais ético-políticos, científicos e tecnológicos presentes nas diretrizes de sua atuação na educação profissional, deixando de forma explícita o compromisso do IFSP com as demandas sociais visando minimizar as desigualdades por meio da escolarização e articular o mundo do ensino ao do trabalho.

Assim, a ideia de formação integradora, que emerge nesse contexto, busca superar a noção historicamente construída de divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, por meio de uma educação profissionalizante que incorpore valores ético-políticos e conteúdos voltados à formação humana cidadã, integrando,

à dimensão do trabalho, conteúdos históricos, científicos, culturais e a pesquisa.

O Projeto Político Institucional destaca o desafio de formar os sujeitos em uma sociedade marcada por profundas contradições nos aspectos econômico, social, político e cultural, e caracterizada pela fragmentação, individualidade, competitividade, o surgimento incessante de novas tecnologias e pelo desemprego estrutural, decorrente da automação e da alta rotatividade dos trabalhadores. Assim, procura-se, segundo este documento, uma compreensão dos indivíduos enquanto agentes inseridos em um contexto histórico e social, que, por sua vez, é marcado pelos aspectos de transitoriedade e constantes mudanças: “Compreendemos o **ser humano** como ser sócio-histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação.” (IFSP, 2014, p.144, destaque do original). Dessa forma, ao considerar o sujeito como ser sócio-histórico aponta-se para a impossibilidade de se pensar o sujeito isolado de seu contexto, sendo o sujeito considerado também responsável pela transformação da realidade do meio em que vive.

O conceito de educação é desenvolvido no sentido de uma formação plena que englobe não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também valores humanos, com vistas à participação solidária em sociedade:

Compreendemos a **educação** como processo de formação e interação social que se realiza em um tempo histórico determinado e com características ideológicas específicas, permitindo a construção de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno, e para a participação na sociedade. (IFSP, 2014, p.145, destaque do original)

Nesse sentido, a formação profissional é entendida não somente como formação técnica, mas também como formação para a cidadania, que seria possibilitada pelo estabelecimento do diálogo e desenvolvimento crítico.

Os desafios da formação acadêmica e profissional não se limitam à formação técnica, mas são pautados na promoção de meios necessários para a constituição de uma cidadania consciente e ativa, o que só é possível numa sociedade democrática na qual estejam presentes: o diálogo, a crítica e o debate de ideias. A experiência democrática, por meio da educação, fundamenta-se no diálogo, que é uma das diretrizes para a formação cidadã, compreendendo que o diálogo é relacional, ou seja, não acaba no sujeito que pensa, mas transita em torno do objeto de conhecimento, que promove a mediação do primeiro pensante, estendendo-o até um segundo pensante, num processo comunicativo. (IFSP, 2014, p.146)

A educação é entendida como um processo dialógico, que deve integrar todas as dimensões da vida. Assim, o trabalho é visto como realização que permeia todas as esferas da vida humana e como prática econômica e é compreendido como princípio educativo na

medida em que visa à participação dos sujeitos na sociedade e nos meios produtivos.

O trabalho estaria intrinsecamente relacionado ao saber, ao propiciar o desenvolvimento e a compreensão de fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, assim como os valores culturais que envolvem a atividade produtiva e a vida cidadã, como resposta ao contexto e às diversas necessidades sociais que se apresentam.

Assim, insere-se no contexto a **educação profissional**, em que o conhecimento científico adquire o sentido de força produtiva, focando-se o trabalho como primeiro fundamento da educação como prática social. Ao aprender, compreender e apropriar-se dos conceitos científicos e tecnológicos básicos, transpondo-os na apropriação de técnicas e procedimentos, amplia-se a possibilidade de atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. [...] Assim, a educação profissional e tecnológica trata-se de uma política pública por seu compromisso social, tanto por contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, quanto por ser fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã. O objetivo da formação profissional não é formar um profissional para o *mercado de trabalho*, mas sim um cidadão para o ***mundo do trabalho***. (IFSP, 2014, p. 147-148, destaques do original)

Nesse ponto, cabe ressaltar a diferenciação existente entre os conceitos de mercado de trabalho e mundo do trabalho, como apontado pelas autoras Ciavatta e Ramos (2012, p. 31):

O primeiro termo diz respeito à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho, é a “esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida”, sob uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores. [...] O segundo termo, mundo ou mundos do trabalho, ideia aparentemente vaga, tem seu uso definido em referência ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora [...].

Assim, a profissionalização, no sentido de formar para o mundo do trabalho, deve incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana, integrando o trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa. Dessa forma, descontrói-se a dualidade histórica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar por meio do conceito de formação integrada.

De acordo com o Projeto Político Institucional, a concepção de trabalho estaria associada à concepção de ciência enquanto conhecimento produzido e legitimado socialmente na busca da compreensão e transformação da realidade, e cujos conceitos e métodos “podem e devem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (IFSP, 2014, p.148), estando também correlata à transformação do conhecimento técnico e surgimento do conhecimento tecnológico, enquanto conhecimento produtivo articulado e consciente.

Segundo Eliezer Pacheco, o trabalho é uma categoria estruturante do ser social, de

forma que a educação profissional deve ter como referência fundamental o ser humano:

Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29)

Assim, a ideia de educação profissional proposta deve possibilitar o acesso a conhecimentos diversos, promovendo o desenvolvimento de uma reflexão crítica contextualizada sobre o trabalho, incorporando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana e integrando a dimensão do trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa.

[...] a educação deve contribuir para que os seres humanos criem e recriem, pela ação consciente do trabalho, pela linguagem e pela cultura, a sua própria existência. Uma **formação integrada**, além de possibilitar o acesso a conhecimentos, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sobre as referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, e incorpora os valores ético-políticos. Condensando, com isso, a ciência e a cultura, a formação profissional deve ter como objetivo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais elevadas, apropriação de conceitos necessários para intervenção consciente na realidade e compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Assim, contribui-se para a formação de sujeitos autônomos, que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, atuar nele por meio do trabalho, transformando a natureza e a cultura em função das necessidades coletivas da humanidade, ao mesmo tempo em que cuida da preservação. (IFSP, 2014, p. 151-152, destaque do original)

A partir de tais colocações poder-se-ia argumentar que a ação consciente sobre a realidade seria fruto da linguagem e da reflexão crítica decorrente das interações comunicativas no processo de construção do conhecimento. A autonomia relaciona-se intrinsecamente com a capacidade do indivíduo de compreender-se no mundo e apropriar-se do conhecimento para uma intervenção consciente na realidade. Assim, novamente, a formação integrada aparece como forma de superação das dicotomias entre formação técnica/profissionalizante e formação geral, e entre executar e pensar.

3.3 A Educação a Distância e as Tecnologias da Informação e Comunicação no Plano de Desenvolvimento Institucional

Entre os objetivos institucionais elencados no PDI, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino encontra-se o Objetivo Geral 9, que é “Promover a formação docente baseada em uma *práxis reflexiva*, propiciando a atuação contextualizada com práticas pedagógicas inovadoras e o aprimoramento contínuo da qualidade das atividades acadêmicas” (IFSP, 2014, p.110, destaque nosso), tendo como objetivo específico o aprimoramento da formação continuada dos professores de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Para alcance desse objetivo, são estabelecidas metas de formação continuada aos docentes para transposição de conhecimentos didáticos e utilização do AVA e para “utilização de práticas de ensino que permitam: autoaprendizagem, resolução de problemas, uso de diferentes tecnologias, conhecimento da realidade social, problematização da realidade e desenvolvimento de projetos” (IFSP, 2014, p.110). Desse modo, o uso das TICs aparece associado à possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras, sendo a formação continuada dos docentes para uso de novas tecnologias considerada importante para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que categorias como a problematização da realidade e a autoaprendizagem aparecem relacionadas às práticas de ensino almejadas.

No intuito de promover a formação docente baseada em uma *práxis reflexiva*, estabelece-se no PDI também como objetivo específico “Subsidiar o processo de tomada de decisão dos docentes” (IFSP, 2014, p.110), por meio de oficinas de práticas pedagógicas, de forma a ampliar a autonomia do professor em sua atuação, diante da necessidade dos estudantes e do objeto de conhecimento.

Aqui a autonomia docente aparece como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que a liberdade para tomadas de decisão sobre a sua forma de atuação faz com que haja uma reflexão efetiva sobre a sua prática. Dessa maneira, o incentivo a oficinas pedagógicas visa propiciar uma interação maior entre os docentes, com trocas de experiências que permitem o compartilhamento e a construção de novos saberes sobre o fazer pedagógico.

No Projeto Político Institucional a questão da autonomia aparece, novamente, com relação à liberdade para escolha dos recursos didáticos a serem utilizados, dando-se destaque ao uso das TICs:

No IFSP, o professor tem liberdade e assume papel central na decisão de quais recursos didáticos serão utilizados para o ensino de determinada disciplina, visto que oferecemos diversos cursos em distintos níveis e modalidades de ensino. Destacam-se o uso dos laboratórios; a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação (TICs), tais como: gravação de áudio e vídeo, softwares, sistemas multimídias, robótica, redes sociais, fóruns eletrônicos, blogs, chats, videoconferência, suportes eletrônicos e Ambiente Virtual de Aprendizagem (Ex.: Moodle), assim como o uso dos mais diferentes recursos pedagógicos (quadro, flanelógrafo, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete...) e recursos culturais (biblioteca pública, museu, exposições etc.). (IFSP, 2014, p. 162)

Com relação à oferta de cursos na modalidade EaD, o Plano de Desenvolvimento Institucional oficializa a intenção do IFSP de expandir essa modalidade de ensino em todos os níveis, com a criação de cursos que não se restrinjam a programas de governo, mas que sejam institucionalizados, ou seja, utilizando recursos próprios e docentes da própria instituição em sua oferta. Assim o Objetivo Geral 10 da Pró-Reitoria de Ensino é: “Fomentar a oferta de cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação *lato e stricto sensu* na modalidade da Educação a Distância (EAD).” (IFSP, 2014, p. 111).

O IFSP (2014) estabelece, como algumas das metas para esse objetivo, a institucionalização dos cursos técnicos já existentes em EaD, utilizando profissionais e recursos do IFSP; o aumento da oferta de cursos técnicos em EaD; disponibilização aos alunos de EaD de laboratórios, biblioteca, serviço sociopedagógico e demais serviços pertinentes assim como nos cursos presenciais; a oferta de cursos de capacitação aos servidores para transposição de conhecimentos didáticos e utilização do AVA; disponibilização de estrutura e promoção de capacitação de servidores nos diversos setores pedagógicos e administrativos do IFSP para a utilização do AVA; normatização para professores, polos e *campi*/núcleos de EaD; expansão da EaD em todos os *campi* do IFSP, como núcleo ou coordenação que responda pelas ações de EaD no *campus*.

Essas metas revelam a preocupação com a capacitação dos servidores diante da expansão de cursos na modalidade EaD e a criação de estruturas organizacionais como forma de fortalecimento dessa modalidade de ensino na instituição.

O PDI também veio estabelecer o objetivo de incentivar a pesquisa em EaD e recursos tecnológicos no IFSP por meio de Iniciação Científica, Eventos e Produção Científica e Núcleos de Inovação Tecnológica, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, com a criação de equipes de pesquisa e desenvolvimento de recursos em EaD, tendo como meta a elaboração de projetos institucionais que promovam a pesquisa nessa área.

Outro objetivo que o IFSP traz no arcabouço do PDI é o incentivo à criação de repositório de objetos de aprendizagem para EaD (IFSP, 2014, p.111), utilizando novas

tecnologias interativas e tecnologias de aprendizagem móvel, visando à criação de um núcleo de desenvolvimento de material didático, cujas metas são: propiciar a produção de videoaulas; disponibilizar a plataforma *Moodle* para abrigar material didático em hipertexto, simuladores, jogos pedagógicos e todo material didático de apoio do professor; capacitar o docente para a elaboração de material didático; incentivar a produção autoral das aulas pelo professor como forma de potencializar a sua prática docente; propiciar a publicação das aulas no *site* nas bases do *Creative Commons*; propiciar meios para que os docentes participem dos projetos de trabalho em EaD na construção de materiais didático-pedagógicos e tutoria *on-line*.

Ao justificar a oferta de cursos técnicos a distância por meio do Programa e-Tec Brasil, o objetivo da modalidade EaD para a instituição aparece de forma clara no PDI:

A modalidade de ensino a distância vem sendo estruturada com o objetivo de ampliar os horizontes institucionais, possibilitando a diversificação da oferta de cursos e a formação continuada de seus servidores por meio dessa promissora modalidade de ensino, priorizando a *inclusão social pelo diálogo transformador e renovador com a sociedade*. (IFSP, 2014, p.85, destaque nosso)

Ressalta-se, nessa citação, a importância atribuída a um diálogo mais amplo entre a instituição de ensino e a comunidade, destacando-se o potencial da EaD para cumprimento de seu papel social.

3.4. O Profucionário: orientações gerais

Por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 3 de agosto de 2005, foi incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Técnico de Nível Médio a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar, com habilitações em Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar.

Este foi o primeiro passo para a consolidação do Profucionário, no sentido de promover a valorização, por meio da formação, dos servidores nos sistemas de ensino da Educação Básica, conforme a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, oficializada pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

O Profucionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007. Inserido no bojo da Rede e-Tec Brasil – inclusive

utilizando a mesma infraestrutura e organização acadêmico-administrativa –, o Profuncionário tem como objetivo promover por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública em habilitação compatível com sua atividade.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica traz como princípios a “formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2010), a articulação entre teoria e prática no processo de formação, a articulação entre formação inicial e continuada e o reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida.

O principal objetivo dessa Política Nacional de Formação é a valorização do profissional da Educação Básica, mediante ações de ampliação de oportunidades de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira, reconhecendo os profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e a necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria e qualificação do ambiente escolar.

O Profuncionário vem contemplar o disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que prevê, em seu parágrafo único, que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Por meio da Lei nº 12.014/2009 e o disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, a profissionalização pela formação continuada torna-se um direito dos profissionais da educação:

Art. 62-A. formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996)

O Profuncionário, por meio das instituições públicas a ele vinculadas, oferta os cursos

técnicos do Eixo de Desenvolvimento Educacional e Social constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, a saber: Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar.

Ressalta-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação - PNE, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, e que norteou as políticas educacionais entre 2001 e 2010, já estabelecia como metas e objetivos:

10.3.25 Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico-administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste Plano, de programas de formação. 10.3.26 Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração, multimeios e manutenção de infraestruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e a médio prazo para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário. (BRASIL, 2001)

O Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação também estabeleceu como uma das diretrizes desse plano, em seu Art. 2º, inciso XII: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da Educação.”

Em 9 de maio de 2016, é publicado o Decreto nº 8.752, que revoga o Decreto nº 7.415/2010, com novas disposições sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Entre as alterações trazidas pelo novo Decreto ressaltam-se: a valorização dos saberes e das experiências profissionais, entendendo a formação inicial e continuada como componentes essenciais à profissionalização e que devem integrar-se ao cotidiano da instituição educativa; o reconhecimento de aprendizados anteriores e da experiência laboral; a necessidade da elaboração de projetos pedagógicos pelas instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, promovendo uma sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de

aprendizagem e de convívio cooperativo e a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar.

Com relação aos objetivos definidos pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Decreto nº 8.752/2016, destaca-se a ampliação das oportunidades de formação dos profissionais com vistas a induzir avanços na qualidade da educação básica, promovendo a formação de profissionais:

[...] comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo. (BRASIL, 2016)

O decreto também cita a necessidade de promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

A falta de oportunidades de realizar cursos de formação continuada é um dos motivos da baixa qualificação e das poucas expectativas de melhoria no trabalho por parte dos profissionais da Educação Básica dos sistemas de ensino público. O Profuncionário visa propiciar o uso dos meios de comunicação e de tecnologias na educação para a formação inicial e continuada dos profissionais do sistema de educação básica. A EaD se apresenta, então, como uma alternativa para a formação de profissionais da educação mais críticos e reflexivos, visando à criação de ambientes e de possibilidades de efetiva inclusão e exercício da cidadania, permitindo que os cursos de formação em trabalho desses profissionais atendam em larga escala e dimensão.

O projeto-piloto do Profuncionário, por sua vez, foi construído conjuntamente pelo MEC e pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Educação a Distância (CEAD) e professores da Faculdade de Educação, que constituíram a equipe de Coordenação Pedagógica responsável pela produção inicial de materiais didático-pedagógicos do Profuncionário, bem como pela capacitação das equipes de coordenação do Profuncionário nos estados, articulando e desenvolvendo discussões, análises e reflexões, com o apoio de especialistas nas áreas, sobre princípios filosóficos e pedagógicos, conteúdos e competências dessa formação.

O projeto-piloto, iniciado em 2005, em cinco estados, se tornou possível por meio da interlocução estabelecida pelo MEC com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), com Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação (CNTE), que se deu por meio de seminários nacionais visando construir as condições para a realização do Profucionário em nível nacional.

Pela Portaria MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011, o gerenciamento e aperfeiçoamento do Profucionário passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC, que executa as políticas de educação profissional e tecnológica no país, por meio da Coordenação-Geral do e-Tec, sendo que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram convocados a assumir a oferta dos cursos do Profucionário na modalidade a distância.

Os Institutos Federais oferecem o Profucionário, em cada estado, por meio de tutores, de seu quadro de docentes e também professores da rede municipal e estadual de educação. O trabalho é gerenciado por cada IFET por meio de uma coordenação executiva encarregada da organização e gerenciamento dos cursos, quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, no respectivo estado, executando desde o planejamento, seleção, formação e coordenação das equipes de tutores, mediação com o MEC e o Conselho Político Estadual do Profucionário, até a certificação dos estudantes.

Os materiais didáticos são elaborados por uma equipe de especialistas sob a supervisão da Coordenação-Geral nacional do e-Tec, sendo, periodicamente, revisados. De acordo com o documento “Orientações Gerais” do Profucionário (BRASIL, 2012, p. 39):

No fundo, esses elaboradores são os verdadeiros professores, com os quais os estudantes do Profucionário se relacionam a cada disciplina, com a mediação dos tutores. Ao ler cada texto, eles vão concordar ou discordar, gostar ou desgostar, assimilar, rejeitar ou reformular o conhecimento que está sendo transmitido por alguém que se aventurou a escrever um texto novo, com um objetivo ainda mais novo, que é o de valorizar um ator invisível, embora presente, na cena da educação brasileira: os funcionários da educação básica pública.

Assim, os professores responsáveis pela elaboração de conteúdos são interlocutores no diálogo que estabelecem com os estudantes por meio dos textos elaborados. Os conteúdos não são dados como verdades absolutas, mas estão em constante construção, visto que os autores são convidados a revisar periodicamente seus textos por meio de sugestões de tutores e estudantes. Ressalta-se ainda a experiência trazida pelos estudantes em sua prática profissional cotidiana, o que enriquece as discussões e traz um repertório de confrontação para os conhecimentos que estão sendo transmitidos.

As disciplinas do Profucionário têm como base os textos de linguagem escrita. Esses textos, com efeito, foram escritos numa perspectiva dialógica e problematizadora, voltados diretamente ao estudante e buscando transmitir criticamente informações e conhecimentos por meio da remissão do leitor a

problemas do campo da educação, do cotidiano das escolas e das relações entre escola, comunidade, sociedade e Estado. [...] Cada disciplina está dividida em unidades que problematizam temas e conceitos específicos a serem estudados por meio de atividades de investigação, reflexão e/ou de aplicação teórico-prática, além de sugestões de atividades complementares, como assistir e debater filmes, ler textos mais específicos no desenvolvimento de conceitos e teorias e consultar páginas eletrônicas. (BRASIL, 2012, p. 84)

Os cursos do Profucionário têm 80% de sua carga horária oferecida na modalidade a distância, tanto da formação pedagógica, quanto da formação técnica, sendo que 20% da carga horária do curso são realizados de forma presencial nos polos, em encontros organizados pela coordenação do curso com os tutores presenciais. Concomitantemente à realização das disciplinas são desenvolvidas, com o apoio da tutoria, as atividades da Prática Profissional Supervisionada que têm relação direta com o módulo. De acordo com o documento “Orientações Gerais”, esses encontros presenciais, além de proporcionar uma maior proximidade dos tutores com os seus alunos permitem

[...] o avanço no conhecimento pelo diálogo (reciprocidade de experiências) a que cientificamente se refere Paulo Freire e pela “enturmação”, que fortalece a cidadania educativa, possibilitando o exercício da gestão democrática na base do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.39)

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é apontado como uma opção pedagógica que permite aprofundar o relacionamento do estudante com o seu tutor e outros atores envolvidos no curso e por meio do qual é possível acessar conteúdos e informações relativas ao curso, trocar mensagens, acessar materiais complementares de estudo, participar em bate-papos e em fóruns de discussão, além de trocar questionamentos e orientações com o tutor.

Com relação à atribuição dos professores-tutores esse documento esclarece que “Os tutores têm como principais atribuições o acompanhamento do processo de aprendizagem e de construção de competências e conhecimentos pelos estudantes, bem como a supervisão da prática profissional.” (BRASIL, 2012, p.44).

Assim, sugere-se, para o acompanhamento da aprendizagem, que além da realização de encontros presenciais, a comunicação virtual com os alunos seja contínua. Também seria atribuição do tutor dialogar com o estudante sobre a produção escrita e sobre o sentido da prática realizada durante o acompanhamento da Prática Profissional Supervisionada.

Em cada módulo, como parte do processo de avaliação da aprendizagem, os estudantes devem desenvolver um Memorial descritivo, que se constitui em um documento de reflexão do cursista sobre o seu percurso de formação. A construção processual e reflexiva do

Memorial também deve ser orientada pelos tutores.

Destaca-se ainda, no referido texto, a importância do empenho do estudante no processo de formação a distância, para o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem, por meio do desenvolvimento de sua autonomia e da capacidade de relacionar as teorias e os conceitos apresentados nos módulos às situações de sua vida pessoal ou profissional.

Assim, aponta-se como qualidades necessárias para o estudante do Profucionário: ser automotivado, ou seja, buscar em si mesmo razões e objetivos pessoais para a realização do curso; ser capaz de auto-organizar seu tempo em função do cronograma do curso (estabelecer horários, esquemas e rotinas de estudo); ser organizado com os materiais de estudo; saber estudar de forma independente e autônoma, reconhecendo seu ritmo e estilo de aprendizagem; ser curioso e saber pesquisar informações que complementem, aprofundem ou, até mesmo, contradigam conhecimentos trabalhados pelo Profucionário em outras fontes; saber transformar as informações, obtidas nos módulos e em materiais complementares, em conhecimentos; ter iniciativa própria para apresentar ideias, questionamentos e sugestões; ser capaz de trabalhar em grupo, de forma colaborativa e cooperativa, sempre que necessário; ser disciplinado, a fim de cumprir com os objetivos que estabeleceu para si mesmo; ser responsável por seu próprio aprendizado; estar consciente da necessidade de aprendizagem constante (BRASIL, 2012).

Ressalta-se a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como a colaboração e cooperação como parte importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva.

A formação técnica pretendida no Profucionário consistiria em um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas que visariam à construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para que os funcionários da educação se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar. Nesse sentido, remete-se ao princípio da indissociabilidade entre teoria e prática:

Dizer que teoria e prática são indissociáveis significa dizer que a teoria tem duplo valor: é por meio dela que se pode compreender e, ao mesmo tempo, reconstruir criticamente a prática que, por sua vez, se caracteriza como saber fazer planejado. A prática, portanto, só acontece com teoria, mas não necessariamente com base nela. A exigência teórica da prática é compreensão e crítica que possibilitam sua reconstrução e ressignificação. Teoria e prática são condições críticas uma da outra. Portanto, não se aprende teoria para aplicar e usar na prática, mas se aprende e se constrói teoria transformando o saber fazer da vivência cotidiana em prática intencional. **Considerando-se isso, no Profucionário, propõe-se que as competências sejam compreendidas como um lugar desejado, a ser alcançado, buscado. Algo que ainda não existe e não existirá sem valores, conhecimentos e habilidades, assim como a teoria não existe sem a prática.** (BRASIL, 2012, p.52,

destaques do original)

Assim, pode-se concluir que a formação pretendida no Profucionário estaria orientada às questões práticas (as questões de fundo de práxis da vida), como argumenta Habermas (2013a) em *Teoria e Práxis*, em oposição a uma prática profissional que assume a forma de uma disposição técnica sobre processos objetivados. A respeito da relação entre teoria e práxis, Habermas afirma que (2013a, p. 469 - 470):

A verdadeira dificuldade que surge da relação entre teoria e práxis não decorre, contudo, dessa nova função da ciência que se tornou um poder técnico, mas do fato de que não podemos mais distinguir entre poder técnico e prático.[...] Pois nenhuma tentativa é feita para a obtenção de um consenso racional por parte dos cidadãos no que diz respeito ao domínio prático de seu destino. Em seu lugar, surge a tentativa de ampliar tecnicamente, isto é, de uma forma que não é prática e nem histórica, a disposição sobre a história como uma espécie de administração perfeccionista da sociedade. A teoria, que ainda se relacionava com a práxis em um sentido genuíno, concebe a sociedade como um contexto de ação constituído por homens capazes de linguagem, que efetivam o intercâmbio social no contexto de uma comunicação consciente e que têm de se formar como um sujeito total capaz de ação – caso contrário, os destinos de uma sociedade cada vez mais rigidamente racionalizada em seus aspectos particulares escapam em seu todo do cultivo racional, do qual tal sociedade carece ainda mais. Contrariamente, uma teoria que troca a ação pela disposição não é mais capaz de alcançar tal perspectiva. Ela concebe a sociedade enquanto uma correlação de modos de comportamento em que a racionalidade é compreendida unicamente na forma de controle técnico-social, mas deixando de ser mediada por uma consciência coerente da totalidade social, vale dizer, por aquela razão interessada que só pode obter poder prático se passar pela cabeça de cidadãos esclarecidos politicamente.

Trata-se de uma formação que envolve funcionários em efetivo exercício na educação, que possuem um saber construído em sua larga vivência nas rotinas cotidianas de suas funções, ou seja, um saber adquirido e construído no próprio fazer. Portanto, é uma formação que envolve a desconstrução e reconstrução da identidade profissional.

A desconstrução e reconstrução a que se propõe o Profucionário supõe o **princípio da construção de conhecimentos e competências pela problematização, investigação e reflexão como prática profissional**. (BRASIL, 2012, p. 53, destaques do original).

Em outras palavras, os conhecimentos a serem apropriados nos estudos do Profucionário devem ser reconstruídos pelos estudantes com base em sua vivência e necessidades encontradas em seus respectivos locais de trabalho, problematizando suas práticas e utilizando os conhecimentos de que precisa para aperfeiçoar a sua atuação e exercer suas funções de forma reflexiva.

Problematizar significa confrontar conhecimentos, valores e habilidades já presentes no fazer cotidiano com outras concepções, visões, teorias, propostas e paradigmas.

Significa estranhar e questionar o óbvio, a rotina, aquilo que é tido como dado e acabado. Significa abrir-se e saber interagir com as inovações. Conduzir situações complexas e lidar com os inventos. Interpretar e distinguir as informações disponíveis, saberes, atitudes e concepções. Significa saber fazer escolhas. Enfim, significa experimentar e fazer de maneira diferente aquilo que se está acostumado a fazer. Significa pensar de modos diferentes o que se está acostumado a pensar. (BRASIL, 2012, p. 53)

O estudante, portanto, passa a compreender, pela problematização, que os conhecimentos não se encontram isolados da realidade escolar.

Outro aspecto destacado no documento é a concepção de formação profissional, que deve ultrapassar as competências técnicas, abrangendo também a formação humana e cidadã. A identidade profissional desenvolvida no Profucionário, “[...] **não se reduz apenas às competências técnicas nas habilitações previstas, mas, também, ao perfil humano, cidadão e gestor que cada profissional da educação precisa ter.**” (BRASIL, 2012, p. 54, destaques do original).

Assim, o estudante do Profucionário deve desenvolver não somente as competências técnicas necessárias para o exercício de sua função, mas também a reflexão sobre o seu papel social na comunidade e o valor educativo de suas atividades no contexto escolar. Ou, conforme as Orientações Gerais, o técnico deve aprender, com a mediação dos conhecimentos teóricos, a “[...] **transformar o saber fazer da vivência em prática educativa para a construção de outras relações sociais mais humanizadas.**” (BRASIL, 2012, p. 55, destaques do original).

3.5 Os projetos pedagógicos dos cursos do Profucionário

Os projetos pedagógicos dos cursos são documentos institucionais que definem as diretrizes didático-pedagógicas e refletem os princípios e objetivos institucionais contidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional e remetem à própria missão da instituição de contribuir para a inserção social e para uma formação integradora.

Assim, logo na apresentação do Projeto Pedagógico do curso técnico em Secretaria Escolar se reafirma o compromisso do IFSP em:

[...] promover formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFSP, 2012a, p. 5)

Conforme já mencionado, os cursos técnicos em Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos ofertados no IFSP são parte integrante do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), ação de uma política do Governo Federal que abrange todo o país, estando em consonância, além do Projeto Político-Pedagógico Institucional, com as diretrizes desse Programa.

O Programa Profucionário é resultado de uma ação política que buscou atender às reivindicações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que há muito tempo lutava por melhores condições de trabalho e formação continuada para esse segmento de trabalhadores de apoio educacional.

Esta ação visa garantir a formação profissional desse grupo de trabalhadores para o exercício da função que desempenham de modo mais eficiente e comprometido com as atividades da instituição escolar e com o papel social da educação.

Esses cursos são ofertados, no IFSP, na modalidade subsequente ao ensino médio, sendo destacado, no projeto pedagógico, que embora não articulados com o ensino médio, sua estrutura curricular busca garantir os mesmos padrões de qualidade no que tange à articulação entre as bases científicas e tecnológicas, às atividades de prática profissional e à organização curricular com núcleos politécnicos comuns. Esta concepção de curso técnico teria como objetivo romper com a dicotomia entre educação básica e formação técnica, possibilitando resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, assim como entre o pensar e o fazer.

A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas. Este tipo de formação é imprescindível para o desenvolvimento social da nação, sem perder de vista os interesses das comunidades locais e suas inserções no mundo cada vez mais definido pelos conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano. Assim, a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo. (IFSP, 2012a, p. 17)

No que diz respeito especificamente aos cursos técnicos do Programa Profucionário ministrados no IFSP é apontado, como objetivo geral desses cursos, promover uma formação dos profissionais das áreas de apoio da educação de forma a valorizar o papel desses trabalhadores por meio da qualificação e melhoria da sua prática,

[...] dando-lhes condições para um entendimento da educação e da escola como espaços coletivos de formação humana, de diversidade étnica cultural, bem como o

desenvolvimento de competências para atuar numa habilitação específica [...] (IFSP, 2012a, p. 34; 2012b, p. 28)

Além de buscar formar profissionais com o domínio das competências e habilidades necessárias para atuação nas atividades de apoio ao ensino, o curso tem como proposta promover aos alunos o desenvolvimento da capacidade de:

conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; [...]ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervêm na realidade; [...]posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade. (IFSP, 2012a, p.37; 2012b, p.31)

De outra forma, busca-se contribuir para uma formação crítica e ética, estabelecendo relações entre o trabalho, a técnica, a cultura, a tecnologia e suas implicações para a sociedade, possibilitando reflexões acerca dos fundamentos da formação técnica.

O curso é modular, com a estrutura curricular organizada em três módulos semestrais, contemplando conhecimentos comuns ao Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social (antes denominado Apoio Educacional), de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁷.

⁷ A alteração da denominação do Eixo Tecnológico está disposta na Resolução CNE/CEB n. 4, de 6 de junho de 2012.

Figura 2 - Matriz curricular do Curso Técnico em Multimeios Didáticos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criação: Lei nº 11.892, de 29/12/2008 Câmpus São João da Boa Vista Criado pela Portaria Ministerial nº 1715/06 de 20/10/2006. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MULTIMEIOS DIDÁTICOS Base Legal: Lei 9394/96, Decreto 5154/2004 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Resolução de autorização do curso no IFSP, nº 717, de 10/09/2012. Resolução de alteração nº 48/2015 de 30/06/2015								Carga Horária do Curso	
								1530	
Habilitação Profissional: Técnico em Multimeios Didáticos									
	Componente Curricular	Códigos	Teoria/Prática	Nº Prof.	Horas/semana			Total horas	Total Horas
					1º S	2º S	3º S		
1º Módulo	Fundamentos e Práticas da EaD	FPEM1	T	1	5			30	30
	Informática Básica	IBAM1	T/P	1	5			60	60
	Produção Textual na Educação Escolar	PTEM1	T	1	5			60	60
	Direito Administrativo e do Trabalho	DATM1	T	1	5			60	60
	Orientações Gerais e da Prática Profissional	OGPM1	T	1	5			30	30
	Memorial Descritivo I	MD1M1	T	1	5			90	90
2º Módulo	Teorias da Comunicação	TCMM2	T	1		5		90	90
	Audiovisuais	ADM2	T/P	1		5		90	90
	Biblioteca Escolar	BESM2	T/P	1		5		90	90
	Laboratórios	LABM2	T/P	1		5		90	90
	Oficinas Culturais	OCLM2	T/P	1		5		90	90
	Informática Aplicada à Educação	IAEM2	T/P	1		5		90	90
	Informática Aplicada às Artes	IAAM2	T/P	1		5		90	90
	Memorial Descritivo II	MD2M2	T	1		5		90	90
3º Módulo	Funcionários da Educação: cidadãos, profissionais, educadores e gestores	FEDM3	T	1			6.67	60	60
	Educadores e Educandos: tempos históricos	EEDM3	T	1			6.67	60	60
	Homem, Pensamento e Cultura: abordagem filosófica e antropológica	HPCM3	T	1			6.67	60	60
	Relações Interpessoais: abordagem psicológica	RITM3	T	1			6.67	60	60
	Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica	ESTM3	T	1			6.67	60	60
	Gestão da Educação Escolar	GEEM3	T	1			6.67	60	60
	Memorial Descritivo III	MD3M3	T	1			6.67	120	120
Total acumulado de horas					240	630	360	1230	1230
Carga Horária Total Mínima Obrigatória (Sem Prática Profissional Supervisionada)								1230	
Prática Profissional Supervisionada								300	
Carga Horária Total Máxima:								1530	

Fonte: IFSP, Resolução nº 48, de junho de 2015.

Figura 3 - Matriz curricular do Curso Técnico em Secretaria Escolar

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) Campus Avançado Boituva ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE (Base Legal: Lei 9394/96, Decreto 5154/2004, art. 4º, §1º - I, Lei, Parecer CNE/CEB No. 17/97, Parecer CNE/CEB 16/99, Resolução CNE/CEB 04/99 e Resolução CNE/CEB 03/2008) CURSO: TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR EIXO TECNOLÓGICO: APOIO EDUCACIONAL							CARGA HORÁRIA DO CURSO		
							1200		
COMPONENTES CURRICULARES	Códigos Semi/mod	Códigos Disciplinas	Teoria / Prática	Nº Form.	Semestre / Total CH Componentes			Total de Horas	
					1º	2º	3º		
Módulo Introdutório									
Fundamentos e Práticas da EaD	101	FPEM1	Teórica	1	40			40	
NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL									
Informática Básica e Aplicada à Educação	102	IBRM2	Teórica/Prática	1	80			80	
Produção Textual na Educação Escolar		PTEM2	Teórica	1	80			80	
Direito Administrativo e do Trabalho		DATM2	Teórica	1	60			60	
NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA									
Trabalho Escolar e Teoria Administrativas	103	TETM3	Teórica	1	60			60	
Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola		GDSM3	Teórica	1		60		60	
Legislação Escolar		LESM3	Teórica	1		80		80	
Técnicas de Redação e Arquivo		TRAM3	Teórica/Prática	1		60		60	
Contabilidade na Escola		CEM3	Teórica/Prática	1		60		60	
Administração de Materiais		AMAM3	Teórica/Prática	1		80		80	
Estatística Aplicada à Educação		EAEM3	Teórica/Prática	1		60		60	
NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA									
Funcionários da Educação: cidadãos, profissionais, educadores e gestores		FEDM4	Teórica	1			40	40	
Educadores e Educandos: tempos históricos		EEDM4	Teórica	1			40	40	
Homem, Pensamento e Cultura: abordagem filosófica e antropológica		HPCM4	Teórica	1			40	40	
Relações Interpessoais: abordagem psicológica		RIEM4	Teórica	1			60	60	
Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica		ESTM4	Teórica	1			40	40	
Gestão da Educação Escolar		GEEM4	Teórica	1			60	60	
PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA									
Fundamentos para Elaboração de Memorial Descritivo		MD1M1	Teórica/Prática	1	30				
Fundamentos e Desenvolvimento de Memorial Descritivo		MD2M3	Teórica/Prática	1		30			
Desenvolvimento de Memorial Descritivo		MD3M4	Teórica/Prática	1			140		
Total CH Semestre					350	430	420		
							TOTAL DE HORAS		1200

Fonte: IFSP, Resolução nº 716, de 10 de setembro de 2012.

Os componentes curriculares de cada módulo correspondem respectivamente a três núcleos: Núcleo de Formação Técnica Geral, Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Técnica Específica, sendo os dois primeiros núcleos comuns a todos os cursos ofertados pelo Profucionário. No primeiro módulo dos cursos, aborda-se o Núcleo de Formação Técnica Geral, que possui três disciplinas, relativas aos conteúdos de Informática Básica, de Produção Textual na Educação Escolar e de Direito Administrativo e do Trabalho, sendo comuns a ambos os cursos.

Também no primeiro módulo do curso, é ministrada a disciplina de Fundamentos e Práticas na EaD, objetivando a familiarização do estudante ao uso de tecnologias e novas

ferramentas voltadas para a educação a distância, como a Plataforma Moodle, AVA utilizado para a realização do curso.

O Núcleo de Formação Técnica Específica é composto por sete disciplinas e tem como objetivo fornecer conhecimentos técnicos específicos da área de sua formação profissional, sem deixar em segundo plano os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do Programa Profucionário, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática, transversalidade e construção coletiva de conhecimentos a partir da problematização, investigação e reflexão sobre a realidade de trabalho na escola.

Em perspectiva educativa intencional, as disciplinas não são simples manuais que orientam, passo a passo, como aplicar uma técnica ou como usar um equipamento, muito embora em alguns momentos o façam. As disciplinas procuram criar condições para que o estudante possa refletir sobre o sentido pedagógico, histórico, social, político e cultural do uso desses conhecimentos em processos educativos. Há um esforço, portanto, de que os conteúdos do o núcleo de formação técnica específica possam ser apropriados reflexiva e criticamente pelo estudante de modo a que contribuam com a ressignificação da rotina e do saber fazer da vivência escolar. (BRASIL, 2012, p. 66)

O Núcleo de Formação Pedagógica, ministrado no terceiro módulo dos cursos, é constituído por seis disciplinas, a saber: “Funcionários da Educação: cidadãos, educadores, profissionais e gestores”, “Educadores e Educandos: tempos históricos”, “Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica”, “Relações interpessoais: abordagem psicológica”, “Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica” e “Gestão da Educação Escolar”. Esse módulo, composto por tais disciplinas, busca fornecer a base de conhecimentos científicos e filosóficos da educação e tem como objetivo ampliar a visão dos funcionários da educação sobre a escola, propiciando a problematização da vivência e rotina escolar pelos seguintes temas:

- **identidade** do técnico em educação como educador, gestor, profissional, cidadão e humano; - **educação**, como prática social, como formação, como transmissão cultural, como endoculturação, como ato político, como ação política, como desenvolvimento da personalidade, como projeto de vida e de sociedade; - **cidadania**, como pertença e participação em um Estado, como direito, como conquista, como projeto social e como valor político; - **trabalho**, como elemento central na organização social e como prática cultural na qual e pela qual se educa, como autoprodução humana; - **gestão democrática**, como cogestão, gestão coletiva e participativa, de uma participação qualificada e competente que se constrói com acesso à informação e a conhecimentos, com problematização, investigação e reflexão da realidade e no diálogo com o outro, com processos de decisão coletiva. (BRASIL, 2012, p. 64, destaques do original)

Ao longo dos três módulos, os alunos cursam a disciplina Memorial Descritivo, que tem como objetivo orientar os alunos na elaboração do Memorial, que é um dos requisitos para a conclusão do curso.

Cabe ressaltar que a estrutura da matriz curricular, agrupada em núcleos, e as respectivas disciplinas que os compõem, são propostas no próprio documento de Orientações Gerais do Profucionário.

Segundo as Orientações Gerais, os núcleos são flexíveis e se entrecruzam, uma vez que certos temas, procedimentos e atitudes são recorrentes, transitando entre os núcleos em meio a esse processo de aprendizagem no qual se busca a “indissociabilidade entre teoria e prática, construção de competências e conhecimentos por meio de problematização, investigação e reflexão na vivência e na prática e transversalidade temática”.

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. (IFSP, 2012a, p.38; 2012b, p. 32)

Assim, entende-se que os cursos do Profucionário buscam propiciar aos alunos a construção de novos saberes por meio das disciplinas e a reflexão sobre sua prática, problematizando o saber fazer do seu trabalho no cotidiano escolar e ressignificando esse saber adquirido na vivência.

As disciplinas possuem livros didáticos elaborados especialmente pelo Programa Profucionário e são constituídos por conteúdos que problematizam temas e orientam a leitura e a realização de atividades para compreensão de determinados conceitos:

Ou seja, a leitura das disciplinas remete à investigação empírica, analítica e reflexiva, tanto para compreensão de conhecimentos e de experiências como para propor outras formas de se posicionar nas práticas: sugere, pelos “pratiques” ou referências do próprio texto, atividades de Prática Profissional Supervisionada. (BRASIL, 2012, p. 59, destaques do original)

Dessa forma, os conhecimentos são construídos e experimentados por meio da problematização entre teoria e prática de temas e situações de sua atuação profissional.

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) é concebida pelas Orientações Gerais do Programa Profucionário como prática educativa, englobando desde o seu planejamento até a sua avaliação. A PPS seria o momento de redefinição do fazer profissional pelo estudante por meio da problematização das atividades rotineiras e criação de novas possibilidades diante das necessidades de cada escola. “[...] a PPS é um lugar e um momento em que o aplicar e usar

conhecimentos se tornam problemáticos, críticos, exigindo compreensão, explicação, construção e reconstrução do saber e do saber fazer.” (BRASIL, 2012, p.59).

A Prática Profissional Supervisionada é realizada pelo aluno-profissional em serviço. As atividades práticas são realizadas no próprio local de trabalho do cursista, a partir de um plano de trabalho/estudos que deve ser planejado conjuntamente pelo estudante e pelo tutor, sendo este o responsável pela supervisão e orientação dialógica que deverá resultar em relatórios parciais (memoriais) elaborados pelos alunos, como forma de registro das intervenções realizadas em sua própria prática, articulando os conhecimentos adquiridos no curso com as suas experiências profissionais, objetivando a integração entre teoria e prática.

As atividades de PPS são acompanhadas, desenvolvidas e supervisionadas pelo tutor responsável na disciplina Memorial Descritivo, que é ofertada desde o primeiro módulo do curso.

Os professores-tutores assumem o papel de mediadores durante o processo de aprendizagem, de forma a articular o conhecimento prévio dos alunos aos conteúdos desenvolvidos no curso.

Considera-se a aprendizagem como processo de construção de conhecimento em que, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um fundamental papel de mediação, idealizando estratégias de ensino de maneira que, a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento sistematizado, o aluno possa desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, constituindo-se como pessoa e profissional com responsabilidade ética, técnica e política em todos os contextos de atuação. (IFSP, 2012a, p.44)

Assim, objetiva-se desenvolver aulas contextualizadas e interdisciplinares para garantir a articulação entre teoria e prática, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a reconstrução desse saber. Busca-se também uma práxis educativa que não se limite a atividades teóricas, mas as articule a atividades práticas que contribuam para os objetivos propostos em cada módulo para o desenvolvimento e aprimoramento profissional dos funcionários da educação.

Segundo os projetos pedagógicos dos cursos, a metodologia do curso visa à aprendizagem autônoma, sendo o material impresso o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o acompanhamento e auxílio de tutores por meio da adoção de diferentes procedimentos e recursos didático-pedagógicos são primordiais.

O professor-formador constrói as atividades que são desenvolvidas, principalmente, por meio do AVA, e que são constituídas por vários objetos de aprendizagem, sendo mediadas pelo tutor que é o principal responsável pela interação aluno-professor.

Aulas interativas, por meio do desenvolvimento de projetos, fóruns de discussão, pesquisas, atividades individuais e em grupo são algumas das múltiplas estratégias educacionais voltadas à formação, visando inter-relacionar os saberes e problematizar o conhecimento, buscando diferentes fontes de informação, e articular os conhecimentos a situações reais do cotidiano laboral.

Os projetos pedagógicos dos cursos do Profucionário apresentam, portanto, os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da proposta do curso e que se mostram favoráveis ao desenvolvimento de uma formação humana e integral, pela superação das dicotomias entre formação geral e formação técnica, o pensar e o fazer e entre teoria e prática. Assim, a práxis pedagógica proposta vai ao encontro dos próprios princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que regem os IFETs.

4. OS DIVERSOS OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFSP

A própria fundamentação teórico-epistemológica da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas tem como desdobramento metodológico a hermenêutica reconstrutiva, que aborda a relação sujeito e objeto como pertencentes à mesma realidade objetiva.

Assim como a hermenêutica tradicional e a dialética, a hermenêutica reconstrutiva contesta a transposição da ciência tradicional para as ciências sociais e aponta para um conhecimento dependente de um processo tanto objetivo quanto subjetivo, defendendo a ideia de que o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos que o produzem. (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 415)

A hermenêutica reconstrutiva, enquanto abordagem metodológica para as ciências sociais, depende das abordagens empíricas, no entanto possui caráter transcendente, ao considerar as regras, os valores e atitudes que constituem o sujeito como tão importantes para a pesquisa científica quanto aquilo que é apreendido pela observação.

A metodologia habermasiana é a própria forma de interpretar as experiências dos agentes linguisticamente competentes em seus contextos concretos e a partir de sua imersão na realidade. Ela traz a possibilidade de gerar consensos provisórios, sempre passíveis de refutação entre os interlocutores, que contribuam para a solução de situações problemáticas.

A hermenêutica reconstrutiva permite que diferentes perspectivas interpretativas possam dialogar visando à superação de um problema, de forma que a pesquisa se desenvolva a partir de uma racionalidade comunicativa, trazendo os diversos olhares sobre a realidade.

[...] a reconstrução deve integrar e articular várias perspectivas metodológicas (participante/observador) e diferentes atitudes pragmáticas de pesquisa (hermenêutica, crítica e analítica). Esse pluralismo teórico e metodológico permite evitar a divisão do trabalho que levou a uma lacuna terrível entre disciplinas normativas, como a que existe entre filosofia moral e ciências empíricas. (VOIROL, 2012, p. 93)

Em Habermas, a cognoscência do sujeito é substituída pela intersubjetividade. Diante do reconhecimento da impossibilidade de uma verdade absoluta pela racionalidade instrumental, a hermenêutica reconstrutiva se coloca como uma forma metodológica de pesquisa que reconhece a pluralidade interpretativa com base na racionalidade comunicativa e, portanto, por meio da abordagem linguística. Assim, o conceito de verdade é transferido para o campo discursivo, sendo seu significado definido dentro do próprio agir comunicativo por meio do consenso. Os resultados das pesquisas científicas, no campo das ciências sociais,

seriam considerados, portanto, provisórios, sendo as hipóteses produzidas em um determinado contexto sempre refutáveis e passíveis de serem confirmadas ou invalidadas por novas investigações empíricas.

Tal abordagem metodológica de pesquisa possibilita o aprofundamento e aproximação da realidade pela compreensão dos discursos, concebendo a linguagem como constituidora do próprio saber. De acordo com Devechi e Trevisan (2011, p. 423), essa abordagem exige do pesquisador “além de uma postura de observador crítico e intérprete, a de falante e ouvinte, ou seja, reclama uma relação de esforço na participação do entendimento do outro.”

Nas subseções seguintes dá-se continuidade à análise empírica, que tem como objetivo buscar respostas para o problema inicial da pesquisa: que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas de EaD do IFSP?

Dessa forma, foram realizadas entrevistas focalizadas com gestores do IFSP que atuam ativamente no planejamento e desenvolvimento de políticas de EaD, a saber, os diretores de EaD e coordenadores que atuam no Profucionário. As entrevistas focalizadas, de acordo com Gil (2008), permitem aos entrevistados falarem livremente sobre um tema específico. Este tipo de pesquisa, segundo o autor, é geralmente empregado com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida pelo entrevistado em condições específicas.

Considerou-se, também, relevante a percepção dos profissionais envolvidos no planejamento e desenvolvimento didático-pedagógico dos cursos analisados sobre as políticas de EaD na instituição. Assim, optou-se por elaborar, como instrumento de coleta de dados, um questionário voltado aos professores-formadores e tutores a distância dos cursos de Multimeios Didáticos, ofertado pelo *Campus* São João da Boa Vista, e Secretaria Escolar, ofertado pelo *Campus* Boituva, por meio da ferramenta on-line *Google Forms*, que constituiu-se como última etapa desta pesquisa.

O roteiro de entrevistas com os gestores, assim como o questionário direcionado aos tutores e formadores, foi elaborado pensando-se nas possíveis categorias de análise que surgiriam a partir do paradigma da razão comunicativa em posição antitética ao paradigma da razão estratégica ou instrumental, conforme apresentadas no Quadro 1, e que compõem os elementos balizadores da condução da pesquisa, constituindo elas mesmas uma reconstrução crítica para tentar compreender a elaboração das políticas educacionais de EaD no IFSP.

Quadro 1 – Categorias de análise

Categoria	Descrição do conteúdo referente a cada paradigma de racionalidade:	
	Razão instrumental ou estratégica	Razão comunicativa
Conteúdo/finalidades	Monológica, objetiva, competitiva, instrumentalizadora.	Dialógica, intersubjetiva, colaborativa, esclarecedora.
Foco da comunicação	Recepção (passiva, verdade imposta externamente, obediência hierárquica, solução impositiva).	Interação (ativa, busca pela verdade consensual, entendimento mútuo, solução coletiva).
Escopo da formação	Capacidade analítico-abstrata. Pedagogia tecnicista.	Capacidade crítico-reflexiva. Pedagogia crítica.
Comportamento intelectual ideal	Proatividade funcional – conhecimento é algo elaborado exogenamente e neutro, cabendo ao indivíduo dele se apropriar acriticamente e aplicá-lo (Heteronomia).	Proatividade reflexiva – conhecimento é algo elaborado exogenamente e refletido em comunicação intersubjetiva, elaborado intrinsecamente pelo indivíduo e aplicado conscientemente (Autonomia).
Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na EaD	Instrumento de conexão síncrona e assíncrona entre os atores (alunos, docentes e tutores). Potencializam as formas e meios de comunicação e acesso a informações, dados e fontes diversas.	Instrumento de conexão síncrona e assíncrona entre os atores em interações subjetivas. Potencializam as possibilidades de formação emancipatória.
Política Educacional	Orientada pela busca de soluções estritamente com eficiência técnica e econômica.	Orientada pela busca de soluções democráticas (deliberação e consenso), considerando aspectos técnicos e econômicos.
Gestão Educacional	Estratégica (instrumental) e burocrática.	Social (participativa) e democrática.

Fonte: Elaboração própria a partir de Habermas (2012a; 2012b).

Não se pretende com essas categorias estabelecer-se uma taxionomia, rotulando e classificando dados, visto que não existem tipos ideais (puros). Cabe aqui esclarecer que o tipo ideal, segundo Weber (1979), seria um objeto categorialmente construído e, portanto, utópico, por tornar-se impossível de encontrar na realidade.

Para uma *atribuição* causal de fenômenos empíricos precisamos de construções racionais técnico-empíricas, ou inclusivamente lógicas, conforme o caso, que respondam à pergunta de como *se apresentaria* (ou *se teria apresentado*) um estado de coisas, que consistisse tanto numa relação externa da atividade como numa estrutura mental (talvez um sistema filosófico), se obedecesse a uma «justeza» e a uma «ausência de contradição» empíricas e lógicas, absolutamente racionais. Contudo, sob o ponto de vista lógico, a construção deste tipo de utopias racionalmente correctas não é mais que *uma* entre as diversas figuras possíveis do «ideal-tipo», modo como denominei este tipo de construções de conceitos (e que estou disposto a trocar por qualquer outra expressão apropriada). (WEBER, 1979, p. 183-184)

O tipo ideal surge como forma de tentar compreender, de forma racional, a realidade, mas sem de fato corresponder imediatamente a ela, já que não seria possível alcançar a

realidade em sua totalidade. É um instrumento lógico que aponta o caminho para a formação de hipóteses em uma análise sociológica.

Portanto, a este respeito, o normativamente «justo» não possui monopólio algum. Pois, qualquer que seja o conteúdo do ideal-tipo racional, quer represente uma norma de dogmatismo jurídico, de crença ética, estética ou religiosa, quer uma máxima técnica, econômica, de política jurídica, social ou cultural, ou ainda uma espécie de «avaliação» elaborada do modo mais racional possível, no âmbito dos estudos empíricos a sua construção tende sempre para o fim único de «comparar» com ele a realidade empírica, para determinar o seu ponto de divergência, seu afastamento ou a sua relativa proximidade. (WEBER, 1979, p. 184-185)

Ou seja, os tipos ideais seriam elementos lógicos construídos artificialmente, com intuito somente de guiar a ação do pesquisador no esforço interpretativo para compreensão de aspectos de determinados fenômenos sociais, a partir da presença de uma maior ou menor aproximação com esse tipo ideal, não tendo caráter normativo.

Assim, o que se pretende com o uso dessas categorias, na verdade, é apresentar as possibilidades de intersecção e complementaridade entre os tipos de racionalidade, visto que, conforme citado por Siebeneichler (2003), Habermas nos deixa claro que o mundo não é só sistema, nem só mundo da vida, mas um complexo que abrange, simultaneamente, tanto valores culturais do mundo da vida (dimensão da razão comunicativa), quanto imperativos do sistema (dimensão da razão instrumental ou estratégica).

O objetivo do uso de categorias aqui, portanto, é identificar qual lógica que parece predominante em um dado momento.

4.1 O olhar dos gestores

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas focalizadas com aqueles que, para fins desta pesquisa, denominou-se gestores de EaD do IFSP, que seriam os coordenadores e diretores de EaD envolvidos no planejamento educacional e desenvolvimento de políticas de EaD. Foram convidados a participar das entrevistas seis pessoas, ao todo, sendo que todas aceitaram o convite. Entre os participantes, encontram-se servidores que trabalham na Reitoria (São Paulo) e nos *Campi* Boituva e São João da Boa Vista do IFSP.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, durante os meses de novembro e dezembro de 2017, no ambiente de trabalho dos entrevistados, com exceção de uma, que foi

realizada na residência do entrevistado. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, mantendo-se a expressão dos respondentes na íntegra.

Por motivo de sigilo, os participantes da pesquisa não foram identificados nominalmente, tendo-se utilizado nesta pesquisa o termo “Entrevistado” e o número correspondente (de 1 até 6) para referir-se aos respondentes.

O roteiro de entrevistas com os gestores foi composto por 14 questões, conforme apresentado no Apêndice A. Procurou-se deixar os entrevistados à vontade para responder às perguntas, não sendo realizadas intervenções, além dos próprios questionamentos.

A primeira pergunta realizada foi: “De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? Quem é consultado e/ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD do IFSP?”

A existência de conselhos deliberativos e consultivos aparece, na fala de um dos entrevistados, como uma forma de garantir que haja representatividade dos vários segmentos que compõem a comunidade acadêmica nas decisões tomadas pela instituição:

Tem os nossos conselhos, alguns dos conselhos são deliberativos e outros consultivos. Então, qualquer documento que a gente vai formular tem que passar por esses conselhos. E aí, nesses conselhos, tem a garantia das representações dos nossos segmentos do IF. Então, tem a participação da comunidade externa, dos nossos técnico-administrativos, dos professores e alunos. Então, sempre que vai sair algum assunto, algo que precisa regulamentar, que veio por necessidade de legislação ou alguma coisa, isso normalmente fica na área que é responsável por aquele programa, aquela política, mas, se escreve algum documento, tem que fazer sempre essa consulta para o conselho relacionado, para que seja escrito com a participação da comunidade. (Entrevistado 1)

Além da garantia de representatividade nos conselhos, transparece também, nas falas dos entrevistados, a importância de consultas públicas e da criação de comissões e grupos de trabalho no estabelecimento de diálogos para construção e apresentação de propostas de diretrizes internas de forma coletiva pela comunidade:

[...] quando a gente foi construir alguns documentos da EaD, a gente fez o convite para todos os câmpus de quem tinha interesse de pensar nas políticas da EaD do Instituto Federal[...]Fez-se esse convite para os nossos servidores, a gente marcou reuniões, levantaram-se as temáticas que precisavam de definição de políticas. E aí desses grupos de trabalho que acabaram se formando, o pessoal organizou alguns documentos que acharam interessante que fosse registrado dentro do IF. [...] Então pra cada assunto que sai é levado ao conselho competente, e nesse conselho tem a garantia de ter as representações e, sempre que é possível, a gente abre a consulta das minutas dos documentos na comunidade pelo portal da instituição. Segue esse rito na hora de aprovar uma política, um documento. Quem coordena é a área na pró-reitoria ou na assessoria que cuida disso, mas tem essa garantia de a comunidade acadêmica participar da construção da política. (Entrevistado 1)

Então, atualmente, a gente tem procurado envolver a comunidade do Instituto e isso começou com as ações aí dos fóruns permanentes de ensino. Então aconteceram vários encontros [...] os três grandes regulamentos que hoje a gente tem: dois publicados e um para ser publicado, foram discutidos com essa comunidade que tem interesse na Educação a Distância, né. (Entrevistado 2)

Então as decisões são tomadas junto com a Diretoria, com a Coordenação-Geral do IFSP do Ensino a Distância. E dessa forma a gente consulta também os diretores que participam [...] E os diretores, dessa forma, consultam também a comunidade da região onde está inserido o *campus*. (Entrevistado 5)

Assim, as respostas dos entrevistados confirmariam, em parte, a tese de que a gestão educacional tem um caráter social envolvendo práticas participativas e democráticas, com a existência de deliberação e consenso, conforme o modelo de política deliberativa defendida por Habermas (1998), sobre as decisões envolvendo as políticas de EaD na instituição. No entanto, apesar de haver a abertura das discussões para a comunidade de uma forma mais abrangente, apontou-se a necessidade de tornar a discussão sobre a EaD mais ampla e efetiva, visto que se trata de uma temática ainda “nova” para a instituição, tendo sido incluída efetivamente no Plano de Desenvolvimento Institucional a partir de 2014, apesar de a instituição ofertar cursos a distância desde 2009:

Porque na história do Instituto, infelizmente, a Educação a Distância não é discutida amplamente. Ela não chega no âmbito de uma discussão realmente forte, no sentido de envolvimento e engajamento da comunidade, até porque a EaD é nova no Instituto se a gente considerar o PDI. O Plano de Desenvolvimento Institucional só começou a tratar de Educação a Distância como algo voltado para o ensino, a partir de 2014, se eu não me engano. Então, assim, a gente tentou... ainda estamos tentando provocar a comunidade para essas discussões. A gente conseguiu alguns avanços, na gestão aí do *** principalmente, né. Mas ainda não é tão participativo e a gente não consegue atingir o engajamento da comunidade como a gente gostaria. Então, assim, se a gente pensar quem é consultado... são as pessoas que acabam se... já abre isso né, o Fórum Permanente de EaD foi aberto, então vieram pessoas de diferentes câmpus, de diferentes setores do Instituto, mas que já tinham algum interesse em EaD. (Entrevistado 2)

Nota-se, também, certa dificuldade no engajamento da comunidade nas discussões relacionadas à EaD, sendo que as pessoas que se propõem a discutir sobre a EaD são aquelas que já tinham algum interesse prévio ou afinidade com o tema.

Pelas falas dos entrevistados, mesmo havendo um esforço no sentido de expandir a participação da comunidade na busca por soluções democráticas, percebe-se a existência de uma centralização das decisões na Reitoria, representada pela Pró-reitoria de Ensino (PRE) e Diretoria de EaD. O sentimento de falta de liberdade e de autonomia para tomar decisões torna-se ainda mais evidente no depoimento dos servidores lotados nos *campi*, o que pode revelar um distanciamento na relação entre os *campi* e Reitoria.

[...] e essas decisões, né, elas têm sido muito ainda voltadas dentro da PRE na figura da Diretoria de Educação a Distância. Essas tomadas de decisão, assim, mais estratégicas acabam indo pela PRE, vamos dizer assim. (Entrevistado 2)

As decisões, elas já chegam para a gente aqui no *campus* “decididas” né. Aqui no *campus* a gente teve uma certa liberdade quando a gente colocou o curso institucional [...]Então a gente trata como um curso presencial, porque a gente teve uma certa autonomia da Reitoria, porque antes a gente ofertava por bolsa, mas fora isso a gente não tem autonomia nenhuma. Já vem o que é pra ser feito. (Entrevistado 3)

Então, eu acho que está sendo feito sempre pela Reitoria e o que eles decidem lá chega no *campus*. Acho que está nesse sentido. [...] daí a gente fica meio que engessados para tomar algumas decisões, porque aqui a gente teria que ter um pouquinho mais de liberdade, porque a gente consegue gerenciar melhor a EaD. Então eu sinto que, às vezes, a gente fica um pouco amarrados por causa disso, né? [...] então acaba prejudicando, porque a gente fica... Tudo a gente tem que consultar a Reitoria, pra usar o Sistec, pra usar...então a gente fica muito amarrados em relação à autonomia mesmo. (Entrevistado 3)

Muitas das decisões são tomadas na própria Reitoria, com a Direção de EaD. Às vezes, alguma coisa assim de emergência a gente acaba tomando no *campus*. De repente a gente até pensa em passar pela Reitoria, mas, às vezes, está com o prazo apertado. Já chegou em alguns momentos, de aqui no *campus* termos que tomar algumas decisões. Mas, basicamente, a maioria vem da Reitoria. (Entrevistado 4)

Ao tomarmos por base as categorias de análise do Quadro 1, podemos inferir, a partir dos trechos das entrevistas citados acima, que a política e a gestão educacional, pendem mais para o lado da razão instrumental. Pois, ao afirmar que as decisões “são tomadas na própria Reitoria” e chegam aos *campi* “decididas”, de forma que esses ficam “engessados”, revela-se que a instituição estaria adotando uma forma de decisão monocrática, realizada em uma hierarquia vertical, onde decisões são tomadas “de cima para baixo”, que é característica da gestão estratégica e não de uma gestão dialógica ou uma gestão social, conforme conceituado por Tenório (2016). Uma gestão social, segundo esse autor, se constitui em um modo de gestão antitético à gestão estratégica na medida em que se estabelece um gerenciamento mais participativo, no qual as tomadas de decisão são realizadas de maneira coletiva, em processos dialógicos sem coerção, ou seja, tem como base a racionalidade comunicativa apresentada pela TAC de Habermas (2012a), onde a linguagem viabiliza o debate racional e o entendimento intersubjetivo em um ato comunicativo. Assim, pressupõe-se que em uma gestão dialógica ou social todos os participantes da comunicação devem possuir voz e voto de forma igualitária, o que parece não ocorrer plenamente na instituição.

Ao afirmar que seria necessário “um pouquinho mais de liberdade” para “gerenciar melhor a EaD”, o Entrevistado 3 demonstra que o IFSP dá aos *campi* pouca margem para exercício de autonomia administrativa. Assim, novamente, evidencia-se uma tendência a uma

gestão educacional estratégica (instrumental/burocrática). O alcance de uma verdadeira autonomia e emancipação dos indivíduos, com o reconhecimento desses enquanto sujeitos políticos capazes de intervir em seu contexto social só é possível por meio de uma democracia deliberativa (HABERMAS, 1998). Portanto, uma gestão democrática envolve a efetivação da participação coletiva e responsabilidade compartilhada nos diversos aspectos que envolvem a gestão da educação, por meio do diálogo reflexivo e crítico capaz de gerar consensos racionais para a tomada de decisões em prol da coletividade.

Segundo Sander (2005, p.127, destaque do original),

[...] a *gestão da educação* abarca desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

Dessa maneira, podemos inferir que algumas das etapas que constituem a gestão da educação acabam não sendo realizadas no âmbito do IFSP em uma perspectiva dialógica, ou seja, embora exista abertura de espaços democráticos, determinadas decisões são centralizadas em alguns sujeitos ou impostas por força de alguma legislação advinda de órgãos superiores.

A segunda questão é “De que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?” Para esta questão, alguns respondentes afirmaram que a legislação impacta diretamente na elaboração de diretrizes internas, sendo necessário sempre revisar e procurar atender as novas demandas para cumprimento dos dispositivos das leis.

E aí então sempre que tem uma legislação e isso vai impactar no nosso procedimento, a gente vai olhar a legislação e ver o que muda, talvez, no procedimento aqui dentro [...] a gente estava preocupado agora do nosso regulamento que tinha aprovado no ano passado ser impactado pela legislação que acabou de ser alterada, mas ainda bem que dessa vez a gente não teve nenhum impedimento, o nosso regulamento atende. Mas se tivesse identificado um problema que nosso regulamento fosse contrário à legislação, a gente teria que voltar de novo, fazer a correção e mandar outra vez para o nosso conselho para fazer a alteração. Então ela impacta diretamente. (Entrevistado 1)

A gente teve nesse ano de 2017 uma série de legislações novas sendo publicadas que impactou totalmente na maneira como a gente pode fazer Educação a Distância no Instituto e em outras instituições também. Então, essa nova legislação, por exemplo, deu muita abertura, embora ela ainda não atenda a natureza do Instituto [...], a legislação acaba sendo pensada muito para as universidades, quando a gente está falando aí de ensino superior. No nível técnico, acho que desde 2015, 2016 a legislação impactou, mas também já vem sendo atendida. Mais principalmente no ensino superior, que é o grande gargalo, a legislação impacta, mas a gente fica sem as diretrizes, ao mesmo tempo, do que fazer. Quer um exemplo? Pós-graduação. Hoje a gente não tem uma regulamentação sobre o que é a pós-graduação EaD. Assim, não tá muito claro, nem dos 20% na pós. Caiu a Portaria 40 e aí o que a gente faz? Pode por 20% a distância na pós? Não tem nenhuma legislação hoje que fala que sim, nem que não. Porque lá a portaria nova fala, né, graduação, ou seja,

não é mais ensino superior. Então acaba impactando aí o Instituto por não ter a cultura de Educação a Distância, ainda é novo. Aí, então, demora muito mais esse entendimento pra comunidade, tanto que a gente ainda está em discussão da regulamentação sobre a pós-graduação a distância. A gente tem uma minuta que tá ainda sendo revista e discutida, mas ainda não foi publicada como instrução normativa. A nossa instrução normativa sobre os 20% ainda está para ser publicada, para você ver como é moroso, porque falta esse entendimento da própria comunidade, né...interpretar a lei e olhar a realidade do Instituto. (Entrevistado 2)

Conforme exposto, acima, pelo Entrevistado 2, a falta de clareza e as lacunas encontradas nas leis têm dificultado a interpretação e acabam tornando o processo de adaptação e de elaboração de diretrizes internas na instituição mais moroso. Conforme citado no último relato, as legislações sobre EaD, sobretudo aquelas referentes ao ensino superior, não têm sido pensadas levando-se em conta a natureza dos Institutos Federais, que possuem as suas peculiaridades, se diferenciando das estruturas das universidades em alguns aspectos.

O fato de as duas grandes frentes de EaD na instituição serem programas fomentados pelo Governo (e-Tec e Profucionário) influi diretamente nos regulamentos internos da instituição para a EaD, pois os procedimentos internos encontram-se estreitamente atrelados à legislação que rege esses programas e determina as condições de oferta dos cursos:

Sempre tem uma mudança que muda nosso programa aqui. Até porque a gente, muitas vezes, é financiado ou recebe o recurso vinculado ao programa, e a gente tem que atender a legislação que é aprovada fora daqui. Impacta diretamente na regra que a gente usa aqui ou na política que a gente segue. Então, na oferta mesmo do Profucionário, quando a gente fez a última oferta agora, foi um fomento deles. A Setec falou que repassaria uma verba para que se fizesse oferta do Profucionário. Então fez as regulamentações, e a gente foi atrás para atender essa demanda e colocar a oferta do curso. Então, fica relacionado diretamente à legislação que sai. (Entrevistado 1)

Assim, pode-se concluir que as políticas de governo impactam diretamente nas diretrizes internas das instituições, cerceando, de certa forma, sua autonomia. As instituições se veem obrigadas a seguir a legislação, mesmo havendo disposições que ignoram as especificidades de cada organização educacional, o que muitas vezes impõe determinadas exigências para a oferta dos cursos que geram alterações nas regulamentações internas e nas próprias práticas educacionais.

Chamou-nos a atenção, no relato de um dos entrevistados, o fato de que as informações sobre diretrizes internas não chegam até todos os servidores de uma forma normatizada e com clareza.

Essa falta de informações pode dificultar que as pessoas envolvidas com a EaD e a própria comunidade como um todo tenham o conhecimento necessário ou sintam-se aptos

para poderem discutir e opinar sobre essa matéria, visto que os próprios gestores envolvidos com EaD sentem dificuldades em obter tais informações:

Até o momento - vou fazer um ano na EaD -, não participei de nenhum evento e também não fiquei sabendo de nenhum evento que especifique, ou questão também do tipo... de um treinamento, manual, alguma coisa. Estou aqui há um ano, mas a gente vai pegando as coisas conforme a necessidade. Não apareceu nenhum livrinho “olha, você tem que seguir assim, assim e assado. São as normas.” A gente vai aprendendo aos poucos. Então eu não conheço com detalhes alguma diretriz interna. (Entrevistado 4)

Trata-se aqui, portanto, de um problema de comunicação organizacional. Isso gera obstáculos ao exercício fluido da comunicação, algo que impacta negativamente para o estabelecimento de uma gestão social da educação.

Essa distorção na comunicação seria efeito da razão instrumental ou estratégica (cujo critério de racionalidade é o êxito, e não o entendimento real dos significados) prevalecendo nas relações sociais, ou seja, seria resultado da colonização do mundo da vida. Vizeu (2005, p.15) afirma que:

[...]a idéia de distorção comunicativa, antes de ser um mero problema de comunicação organizacional, reflete a dificuldade de reconhecimento do outro enquanto sujeito competente, enquanto membro integrante de uma mesma comunidade cultural.

Os sistemas burocráticos hierárquicos buscam a eficiência, mas apresentam dificuldades no processo comunicativo, como a falta de intercompreensão nas relações de trabalho e, por conseguinte, de reciprocidade e reconhecimento mútuo que são fundamentais para o estabelecimento de um agir comunicativo pleno.

Por esse motivo, a hierarquia burocrática, além de ser legitimada pela racionalidade instrumental, atua contrariamente à emancipação pretendida na ação comunicativa por representar um constrangimento pré-lingüístico, uma estrutura que se opõe à comunicação intersubjetiva. (VIZEU, 2005, p. 19)

Consequentemente, a crítica à razão instrumental se desdobra na crítica ao modelo burocrático que tem essa racionalidade como seu principal fundamento. A limitação do modelo burocrático residiria na unilateralidade das relações interpessoais:

Essa perspectiva se desenvolve no modelo teórico habermasiano pela idéia de que o modelo burocrático configura relações interpessoais e procedimentos gerenciais que abarcam um caráter monológico, eficiente porém impessoal, e por isso produzem distorção comunicativa. (VIZEU, 2005, p. 16)

Como a linguagem é a base da interação entre os sujeitos, a comunicação acaba sofrendo distorções em algumas de suas dimensões como a inteligibilidade, assim como

distorções estruturais sistemáticas. Segundo Vizeu (2005), essas distorções de caráter estrutural nem sempre são facilmente percebidas e sanadas no contexto das organizações.

A terceira questão buscava esclarecer de que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância.

Um dos entrevistados apontou que as dimensões da ciência e da tecnologia são articuladas nos cursos do IFSP – inclusive na EaD – por meio do tripé pesquisa, ensino e extensão: “A gente observa que dentro dos câmpus é trabalhado os eixos da ciência e da tecnologia através da pesquisa, ensino e extensão. E, conseqüentemente, essa formulação também é trazida para dentro da EaD [...]” (Entrevistado 5).

Alguns entrevistados apontaram que falta ainda a articulação entre essas dimensões no desenvolvimento dos cursos, e mais do que isso: uma discussão institucional sobre como articulá-las:

Os câmpus têm vocação para a área técnica, normalmente, e o Secretaria Escolar é um curso diferente, porque é um curso mais para a área de legislação, de Humanas, tem a parte filosófica bem forte do Profucionário, né. Então, diferencia um pouco, mas eu não vejo eles articulados, ciência e tecnologia. Não vejo isso “encaixadinho” assim. (Entrevistado 3)

[...] acho que a gente não parou para pensar nisso enquanto instituição, acho que...eu nem sei se paramos para isso no presencial, tá. (Entrevistado 2)

Outros apontam que tais dimensões se apresentam articuladas em alguns documentos institucionais como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): “Isso fica dentro do próprio PPC. A gente sempre se preocupa de ver se estão essas discussões dentro da proposta de curso.” (Entrevistado 1); “Mas, institucionalmente falando, hoje a gente tem no PDI alguma coisa que vai se articular nesse tripé aí, principalmente de trabalho, ciência e tecnologia.” (Entrevistado 2).

Parece não haver consenso entre os entrevistados sobre a efetividade da indissociabilidade entre os aspectos técnicos e políticos atravessados pela ciência e tecnologia, na formação dos alunos.

Ciência, trabalho, tecnologia e democracia aparecem como dimensões desvinculadas. Por vezes, a ciência e a tecnologia aparecem articuladas em alguns documentos institucionais, segundo alguns entrevistados, mas, de maneira geral, essa articulação não parece materializar-se na prática do desenvolvimento dos cursos.

Ao realizar um diagnóstico da formação dizendo que a ciência, hoje, faz mediação com um tipo de poder de disposição técnica em oposição a interesses humanos, Habermas

(2013a) aponta os limites da formação técnica e a cientifização do mundo. Para ele, a técnica deveria ser recuperada no mundo da vida prático por meio do agir comunicativo, uma vez que o poder de disposição técnica cumpriria condições de racionalidade instrumental, enquanto a reflexão sobre as questões práticas em um processo comunicativo com o estabelecimento de consensos estariam relacionados à racionalidade comunicativa, de maneira que as duas racionalidades se complementariam para a formação de cidadãos esclarecidos.

Assim, a prática da democracia por meio de uma formação política no sentido de desenvolver o senso crítico e o exercício da cidadania seria um caminho possível para convergência entre essas dimensões.

A questão da democracia, de acordo com o Entrevistado 2, não aparece no discurso das políticas de EaD, tendo sido apontado, como um dos fatores que contribuem para isso, o contexto de recente construção da identidade da instituição e da própria EaD:

Agora democracia... eu acho que ela não tem sido materializada no discurso das nossas políticas não, assim, falando de EaD no sentido de que a EaD pode ser uma nova modalidade de democratizar o conhecimento. Porque eu acho que isso não é ruim, eu acho que isso é até coerente com a nossa jornada, com a nossa idade em EaD. Ainda estamos construindo o que é Instituto Federal, então ainda estamos construindo o que é Educação a Distância no Instituto Federal. (Entrevistado 2)

Para esse entrevistado, a democracia aparece efetivamente na prática cotidiana das equipes de trabalho que atuam na EaD no IFSP, no desenvolvimento do curso, na construção coletiva de projetos, nas discussões, na integração entre técnicos-administrativos e professores:

Então, acho que a ideia de trabalho, ciência e tecnologia, isso acaba vindo muito na prática, no cotidiano, mas a democracia enquanto conceito ali do desenvolvimento de um curso a distância... Acho que ela se materializa mais nas equipes, na gestão do trabalho, isso sim. A gente sempre teve na EaD, pelo menos em algumas gestões, essa visão muito democrática de como as equipes que trabalham com Educação a Distância, até na construção de alguns projetos de curso, igual nos cursos do Profucionário, acho que houve um forte manejo democrático entre as equipes envolvidas, então acho que foi um exemplo de integração, entre técnicos-administrativos e professores, como a gente não vê muitas vezes em cursos presenciais. Acho que isso é legal no Instituto. Acho que a democracia vem muito mais no desenvolvimento do curso, ali na prática, na construção, na discussão, no envolvimento das equipes com o trabalho do que na política mesmo, entende? Acho que ela se manifesta mais na prática do que na política. (Entrevistado 2)

Alguns entrevistados apontaram que, no desenvolvimento dos cursos, a temática da democracia fica restrita aos conteúdos tratados pelas apostilas do Profucionário que abordam de modo específico esta questão – que já vêm prontas para as instituições, tendo sido elaboradas pelo MEC, por meio da coordenação pedagógica do CEAD/UnB para serem

trabalhadas nos cursos.

No curso de Secretaria Escolar, a gente trabalha diretamente com o tema, tem disciplinas voltadas para a política, para as legislações, para a parte democrática, mas eu acho que é só em conteúdo mesmo. (Entrevistado 3)

A apostila vem pronta, mas na apostila, pelo pouco que eu já vi, a gente percebe que tem um pouco desse cuidado com a questão de democracia. (Entrevistado 4)

Um dos nossos cadernos que a gente segue do catálogo lá, e do próprio material de orientação, é a Gestão Democrática das Escolas, né. Então já se discute essa questão de todo mundo participar dessa democracia que tem que acontecer dentro das escolas. Então, isso já é envolvido dentro do próprio currículo do curso, de ter que abordar esses assuntos ou ver como que isso impacta nas decisões ou na formação do aluno. Então, mais até no Profucionário isso está garantido dentro do curso, por ser até um componente curricular, um deles já abordar esse aspecto. (Entrevistado 1)

Com a afirmação do entrevistado de que a democracia fica limitada ao conteúdo das disciplinas, tem-se a impressão que a temática fica restrita ao “papel”, ou seja, a democracia não é colocada em prática junto aos alunos.

A questão da democracia é perceptível, do ponto de vista dos entrevistados, nos materiais didáticos e na própria concepção do currículo do curso, no entanto cabe ressaltar, novamente, que os conteúdos das apostilas, assim como a concepção e estrutura curricular dos cursos foram elaborados externamente pelo MEC.

Na quarta questão, os entrevistados afirmaram que o foco da formação nos cursos a distância do programa Profucionário é a formação de trabalhadores em serviço, que atuam em escolas públicas, formando não somente para aperfeiçoamento das técnicas e procedimentos utilizados por eles nas áreas em que atuam, como também sua formação e reconhecimento enquanto educadores:

[...] ele é um curso de formação em serviço. Então a gente sabe que o aluno que está vindo para esse curso já atua nessa área. Mas um dos, entre os vários aspectos, que se olha é a questão da formação como educador. É ele se entender como também um educador. E é para a categoria do não docente. (Entrevistado 1)

O foco dele é formar funcionários que estão em exercício para que eles se enxerguem como educadores. O foco principal do Profucionário é esse. Quando o professor João Monlevade criou o Profucionário, ele queria que todos os funcionários de uma escola se vissem como educadores. (Entrevistado 3)

Percebe-se que o escopo de formação dos cursos do Profucionário é voltado para uma concepção educacional pautada em uma pedagogia crítica, de forma que se procura desenvolver a reflexão dos alunos sobre a sua função social na escola e sobre a sua prática profissional. Nesse sentido, o comportamento intelectual ideal também direciona-se à racionalidade comunicativa, caminhando no sentido de uma proatividade reflexiva.

Mesmo tendo como foco a formação de funcionários enquanto educadores, a formação técnica não é deixada de lado em detrimento dos conhecimentos pedagógicos que eles adquirem. Os conhecimentos instrumentais prévios dos funcionários são valorizados e ampliados, somando-se a eles os conteúdos sociológicos e educacionais necessários para a conscientização do papel deles como cidadãos e como educadores:

Então, acho que o foco principal, a gente alerta sempre na hora de olhar é meio que... não sei se essa palavra seria a certa... de convalidar os conhecimentos que ele tem da parte técnica, dos procedimentos, mas a gente coloca o aluno como... para entender que ele é um educador também. Que ele está ali se formando como um educador para atuar na escola que ele trabalha. (Entrevistado 1)

Então, a gente ensina toda a parte técnica: tem produção textual, tem Informática Básica, ferramentas que vão auxiliar no dia a dia deles, mas tem a formação também sociológica deles e política. Porque tem, por exemplo, a disciplina “Educadores, sociedade e trabalho”, “Educandos: tempos modernos”. Então, assim, é para eles se conscientizarem do papel deles como cidadãos e como educadores dentro de uma escola. Esse é o foco do Profucionário. (Entrevistado 3)

Portanto, parece haver, do ponto de vista dos entrevistados, um equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana nos cursos do Profucionário, ocorrendo concomitantemente a formação de saberes orientados à disposição técnica, mas também para o agir esclarecido, em termos habermasianos.

Apesar de existir a preocupação em formar os alunos com capacidade de disposição técnica para atuarem profissionalmente em serviço, a concepção educacional inerente ao Profucionário não se limita a isso. Ao contrário, vai além e tem a pretensão de formar cidadãos autônomos com comportamento intelectual proativo reflexivo, ou seja, capazes de construir saberes por meio de comunicações intersubjetivas e aplicá-los conscientemente. É exatamente o que propõe Habermas (2013a), ao julgar que a ciência não deve ser isolada em relação à prática profissional, de maneira que a formação deve ir além da capacitação profissional. A prática, para o autor, está impregnada do mundo da vida (práxis cotidiana), e requer consciência reflexiva, pois “A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela propagação do saber tecnicamente utilizável.” (HABERMAS, 2013a, p.539)

No trecho abaixo, o entrevistado nos revela uma visão de gestão escolar como um próprio processo educacional, ou seja, formativo:

Então não é só pedagógica... igual eu vejo muito discurso rolando. Não é só a... Quando a gente fala de formação e de educação, a gente está falando da convivência, dos valores humanos, da valorização daquele espaço enquanto lugar onde a gente vai realmente para melhorar, para ser alguém melhor. Então acho que a ideia do foco do Profucionário é essa. Não é só aquela ideia de “pedagogizar” a atividade de uma pessoa da secretaria da escola, por exemplo. Acho que isso é um engano. Acho que ele vai aprender coisas, que ele vai conseguir enxergar a escola de

uma outra maneira. Ele vai ter um olhar mais educacional sim, um olhar de gestão. Quer dizer, vai ampliar o olhar desse funcionário, desse servidor. (Entrevistado 2)

O distanciamento de uma gestão tipicamente empresarial, ou estratégica, está implícito nessa fala. Gentilini (2001) aponta a necessidade de se rediscutir os modelos tradicionais de gestão e planejamento predominantes nas organizações, mostrando a possibilidade de aplicação de uma teoria e um modelo de gestão fundamentado na TAC às organizações educacionais. Um modelo alternativo à gestão estratégica, segundo o autor, seria aquele no qual a prática de gestão tivesse como foco o campo comunicativo, em seu sentido humano e social, assim como aspectos substantivos e formativos e não somente aspectos técnicos e processuais da organização e transmissão de saberes. Ao afirmar que os alunos dos cursos do Profucionário terão “um olhar de gestão”, mas, ao mesmo tempo, “um olhar mais educacional”, evidencia-se a visão de gestores como viabilizadores da esfera comunicativa, crítica e social, que assimilam e reproduzem internamente práticas de gestão que enfatizam o processo educativo a partir de características inerentes à racionalidade comunicativa.

Percebe-se que os cursos do Profucionário buscam a valorização do trabalho do funcionário de apoio educacional, por meio do reconhecimento de seu papel enquanto educador e elemento fundamental para o processo educacional, ou o “empoderamento do funcionário da escola como agente transformador”:

Ele passa a perceber que ele também faz parte do processo educacional. Ele não é só um apoio para alguma coisa, ajudando só o docente. Ele também compõe essa construção desse conhecimento, da questão da educação dentro da escola. Então, acho que um foco que a gente sempre aborda, principal nessa questão, é a formação como educador, dentro dos aspectos dos cursos do Profucionário. (Entrevistado 1)

[...]a minha visão do Profucionário é o empoderamento do funcionário da escola como agente transformador também. Porque a escola é sempre muito voltada para aquele discurso da docência, como se só o docente fosse o grande responsável pela educação né, dos alunos, enfim... seja em qualquer nível. E o Profucionário vem mostrar para esse profissional de apoio à educação que mesmo ele sendo o profissional da merenda, ele sendo o profissional da secretaria, ele sendo o profissional que apoia na biblioteca, ele também tem uma função social de educador. (Entrevistado 2)

Essas falas reforçam a hipótese de que a política e a gestão educacional no Profucionário são compreendidas em uma visão democrática, ampliada e participativa, portanto, enfatiza-se uma gestão educacional social e uma formação voltada à razão comunicativa, de forma que o aluno seja capaz de tornar-se esse “agente transformador” na comunidade em que atua, ou seja, um sujeito com comportamento proativo e crítico-reflexivo.

Na quinta questão, os entrevistados afirmaram existir uma fundamentação pedagógica

e/ou filosófica na concepção dos cursos técnicos do Profucionário, que estaria presente em seus documentos de Orientações Gerais, assim como nas próprias apostilas dos cursos. Mas, apesar de os gestores responderem afirmativamente sobre a presença dessa fundamentação pedagógica/filosófica, eles não foram capazes de identificá-la claramente. Isso explicita que tais orientações não foram formuladas por eles, mas elaboradas externamente.

Isso está determinado já nos cadernos de orientação do curso. Então é seguida essa orientação de ele se enxergar de uma outra maneira dentro da escola. (Entrevistado 1)

Então, o Profucionário já vem com uma base conceitual, uma concepção filosófica já muito bem definida, pela própria natureza do programa. A gente vê isso muito no discurso do material didático e na maneira como ele foi conduzido desde a implementação. (Entrevistado 2)

Tem sim, porque todo curso preparado tem uma fundamentação tanto na forma do aprendizado desses alunos, dos técnicos, que sairão técnicos, como da forma de apresentar, na forma de distribuir as disciplinas, na forma de todo o currículo tem uma fundamentação sim. Se eu disser ah...é um sistema construtivo, é um sistema isso. Não, não sei dizer exatamente qual é. Mas é um híbrido. É um híbrido que mistura várias concepções pedagógicas para a formação. Primeiro porque já é algo do EaD, Ensino a Distância, então já foge um pouco... um pouco não, já foge tudo do tradicional. (Entrevistado 6)

O curso Profucionário veio de uma forma assim montada pela Setec/MEC através, já preexistente, de uma fundamentação pedagógica completa. Então, o que nós fizemos nos câmpus que são ofertantes? Nós aprendemos a fundamentação pedagógica existente no curso, a filosofia que está desenvolvendo e aplicamos com os nossos alunos. Então nós somos multiplicadores dessa política da Setec através do Profucionário [...] (Entrevistado 5)

Aqui, fica claro que essa concepção pedagógica e fundamentação filosófica parte das diretrizes gerais do Programa Profucionário e não do IFSP especificamente. Tratam-se de fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos emanados do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e suas secretarias (SEB, Seed, Setec).

Ele tem uma formulação pedagógica, uma fundamentação teórica ali bem grande para dar. Só que não foi o Instituto Federal de São Paulo que fez, ele já veio assim. [...] eles tiveram essa preocupação de ter todo esse caráter pedagógico, esse caráter de trabalhar mesmo a parte de política com os alunos, eles tiveram essa preocupação. (Entrevistado 3)

No entanto, um dos entrevistados diz acreditar que a concepção de curso do Profucionário vai ao encontro dos princípios educacionais do IFSP, o que poderia ser deduzido pela maneira como são trabalhados os materiais no desenvolvimento do curso pela equipe pedagógica, indo além dos conteúdos das apostilas no intuito de provocar a reflexão e ampliar o olhar do funcionário da escola:

[...] acabam fazendo com que os alunos reflitam para além daquele material básico do Profuncionário. Por exemplo, o *Campus* Boituva desenvolve materiais e a gente percebe uma problematização maior. Então eu acho que a concepção do curso na visão do Instituto também conversa muito com esse empoderamento, com esse fazer o profissional de apoio da educação ampliar o olhar dele para a atuação dele na escola. (Entrevistado 2)

Observou-se que a palavra “empoderamento” foi utilizada reiteradas vezes (um total de seis vezes, por dois entrevistados). Isso nos indica uma formação profissional que vai muito além de habilidades ou competências estritamente técnicas, avançando para a dimensão da formação cidadã, política do sujeito. Portanto, o discurso presente no contexto das entrevistas apresenta uma orientação pedagógica no sentido da formação omnilateral, plena do educando.

Ao perguntar o que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências profissionais e político-sociais, os entrevistados responderam que os cursos têm como objetivo que os egressos ampliem seus conhecimentos técnicos para executar as tarefas referentes à sua função, mas que também adquiram conhecimentos da dimensão política e sociológica, se reconhecendo como cidadãos e educadores atuantes dentro da escola, capazes de assessorar na gestão das escolas:

Acho que a gente espera que esses egressos do curso de Multimeios saiam profissionais de apoio capazes de fazer uma transformação na escola a partir do uso dos multimeios didáticos, nessa perspectiva mesmo de introdução dessa escola na cultura digital. E o de Secretaria Escolar, ele acaba desenvolvendo bastante conhecimentos da área de gestão, quer dizer, amplia um pouco a visão de secretário de escola. Quando ele for executar algum procedimento dentro da secretaria ele já vai saber que não é só aquilo, né. Ele tem que pensar o que é material permanente, o que é contabilidade disso, quais são as concepções pedagógicas, que todos aqueles planos de ensino, todo aquele material pedagógico que ele lida cotidianamente tem um porquê. Então acaba dando um viés até de um assessor pro diretor de escola. Então a gente espera que esse egresso possa ampliar, seja um profissional que atue nessa interface, não só de atender o balcão da secretaria, mas que ajude, assessorie a gestão da escola, os gestores da escola para que as coisas aconteçam. (Entrevistado 2)

Então, esse curso, principalmente no último módulo, que é onde a gente tem as disciplinas mais pedagógicas e sociológicas, essa parte é feita para que o aluno realmente ele se insira como cidadão, que ele se reconheça como um cidadão e como um educador. Na parte técnica, a gente vem trabalhando desde o primeiro semestre com ele, para ele adquirir competências assim como fazer melhor um memorando, como entender como é o processo de administração de materiais de uma escola, como que ele interpreta um gráfico do Ideb, essa parte mais instrumental da profissão dele, tá. Mas também tem a parte mais... a dimensão política e sociológica que ele se empodere... do poder dele... que ele se reconheça como um cidadão e como uma pessoa atuante dentro da escola. É isso que visa o curso. (Entrevistado 3)

Novamente, aqui aparece nas falas dos entrevistados a preocupação em unir poder de diposição técnica e capacidade de ação esclarecida. Assim, fica evidente que a proposta dos

cursos é de que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários às atividades profissionais, as quais dependem do poder de disposição técnica proporcionado pelo saber técnico-científico, mas também que a formação não fique reduzida à capacitação técnica, mas esteja integrada a uma formação humana mais ampla. Segundo Zatti, Jesus e Silva (2012, p.12):

Uma necessária competente capacitação técnica deve estar integrada à formação humana mais ampla, em que elementos como ética, estética e política possibilitem um pensar crítico, tanto sobre a realidade social quanto sobre o universo de produção dos conhecimentos técnico-científicos.

Esta seria uma forma de restabelecer, no âmbito da educação profissional, o poder crítico da razão gerando um novo equilíbrio entre os elementos do mundo sistêmico e aqueles do mundo da vida (HABERMAS, 2012b).

Trata-se, portanto, de uma educação que tem como intencionalidade pedagógica possibilitar aos alunos formação que os habilite a exercerem ações de modo proativo, sendo capazes, portanto, de promover transformações em seu meio laboral e social.

O tecnicismo e o reducionismo da racionalidade científica dá espaço a uma pedagogia crítica com orientação pedagógica de intencionalidade política. Conforme a fala do entrevistado, espera-se que o aluno se reconheça como um “cidadão” e como um “educador”, isto é, enquanto sujeitos racionais capazes de agirem comunicativamente. É uma formação que exige como pressuposto a racionalidade comunicativa, o que implica o estabelecimento do diálogo, da prática do discurso, chegando ao entendimento e ao consenso por meio da aceitabilidade do melhor argumento.

Um dos entrevistados afirma haver a preocupação em formar cidadãos críticos e não “robôs”, provocando a reflexão por meio de fóruns de discussão e atividades que exigem o “exercício de pensar” e a percepção de sua prática e as implicações em seu ambiente de trabalho:

[...] a gente não pensa só em formar um robzinho, a gente sempre tenta formar ele para que ele seja um cidadão crítico. As próprias atividades, em todas as disciplinas, pelo menos em algum momento da disciplina, coloca um fórum de discussão para as pessoas pensarem um pouco. As próprias atividades, não é simplesmente ir lá copiar mais ou menos o conteúdo da apostila, que eles têm acesso também, e colar na atividade. Não. Eles são sempre levados a pensar, até mesmo para melhorar no trabalho deles. Eles têm que perceber “o que eu posso fazer para melhorar o ambiente onde eu trabalho?”. Então sempre tem esse exercício de pensar, de raciocinar. (Entrevistado 4)

A reflexão é, portanto, fruto de uma comunicação no sentido de uma ação orientada ao entendimento ou, em termos da TAC habermasiana, podemos dizer que o consenso encontra-se sustentado no mundo da vida e no âmbito da própria expressão linguística.

O agir comunicativo, para Habermas, pressupõe uma situação ideal de fala na qual os sujeitos participam de uma comunicação livre de coerções e, por meio da argumentação, superam a subjetividade inicial de seus pontos de vista e a partir de um conjunto de convicções racionalmente motivadas sobre um mundo intersubjetivamente partilhado, alcançam o consenso. No trecho da entrevista, acima, percebemos que o espaço eleito para que ocorra essa situação ideal de fala são os fóruns de discussão. Assim, retomando as categorias de análise da pesquisa anteriormente demonstradas, pode-se afirmar que o foco da comunicação nos cursos do Profucionário é a interação, a busca pela verdade consensual e o entendimento mútuo, que são características do paradigma da razão comunicativa.

Perguntou-se aos entrevistados, também, se eles achavam que os cursos do Profucionário procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva. Os entrevistados apresentaram respostas distintas para esta questão. Dois responderam que os cursos possuem uma ênfase maior no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, embora possuam uma carga horária dedicada às atividades de caráter técnico-instrumental:

[...] é mais crítico-reflexiva mesmo, porque a gente tenta trazer a experiência que o aluno já tem do cotidiano dele. [...] Mais nessa discussão de fazer a reflexão sobre a atuação dele, o que isso influencia. (Entrevistado 1)

O Profucionário eu acho que é crítico-reflexivo. Todo o curso do Profucionário, a carga horária dele é mais para isso, mais pra parte crítico-reflexiva. Tem o instrumental, de desenvolver as habilidades mesmo, as habilidades técnicas. Mas a parte maior é a capacidade crítico-reflexiva dele. (Entrevistado 3)

Os demais entrevistados responderam haver um equilíbrio entre a formação para habilidades e competências e para a capacidade crítico-reflexiva. Segundo eles, os três eixos dos cursos (técnico, pedagógico e comum) são trabalhados de forma proporcional ao longo de todo o curso, sendo que mesmo em disciplinas mais instrumentais haveria espaços para desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva:

Então, esse curso, o Profucionário, ele tem três eixos, então você tem o eixo mais técnico, o eixo mais pedagógico e um eixo que a gente chama de eixo comum. Eu diria até que o projeto, como foi concebido os dois, eles são até bem equilibrados hoje. Não diria que há uma ênfase maior na parte técnica ou uma ênfase maior na pedagógica. A gente teve uma discussão muito forte na época sobre isso [...]Acho que, hoje, se a gente pensar aí a respeito das habilidades e técnicas, acho que tem um equilíbrio entre esses três eixos aí, tá. (Entrevistado 2)

Acho que é um pouco dos dois. Tem disciplinas sim que é a parte mais técnica, que é legislação, Informática, fundamentos de EaD. Mas já tem outras, ou mesmo de certa forma em todas, que têm essa capacidade crítico-reflexiva. Mesmo, de repente, em Informática Básica, eles param um pouco para pensar. Como eu falei, a gente não forma robzinho, a gente forma cidadão pensante. (Entrevistado 4)

Então, tem tanto a parte de formação básica, no caso da segunda pergunta, né, quanto da formação técnica de aplicação. [...] no último bloco, é mais voltado ao ser humano mesmo. Formação como ser humano e passar isso como... passar isso aos discentes. (Entrevistado 6)

O fato de não haver uma ênfase maior na formação para habilidades e competências ou para a capacidade crítico-reflexiva vai ao encontro justamente de uma formação plena, na qual ambas as dimensões encontram-se entrelaçadas. Esta seria uma concepção de formação considerada ideal por meio da teoria habermasiana, visto que a sua proposta não é substituir a racionalidade instrumental por uma orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa, mas a ação educativa poderia ser considerada emancipatória na medida em que fosse capaz de mediar a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa por meio do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que compõem o processo comunicativo.

Olha, as habilidades e competências são desenvolvidas durante o curso sim. [...] E para conhecer a educação onde eles estão trabalhando é necessária essa reflexão do como se desenvolveu a educação em nosso país. Então é desenvolvida também essa capacidade crítico-reflexiva dos nossos alunos sim. (Entrevistado 5)

O trecho acima revela a importância da compreensão dos processos sócio-históricos e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos socialmente por meio da reflexão crítica sobre o meio onde atua, levando-se em conta os condicionantes e determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos. Essa reflexão crítica decorrente do agir comunicativo permitiria a construção de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno, e para a participação na sociedade. Novamente, aparecem evidências de uma formação pautada por uma dimensão política educacional cuja tendência é a razão comunicativa.

Ao perguntar se as metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, nos cursos do Profucionário, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores, os entrevistados responderam que, do ponto de vista metodológico, ainda são necessárias muitas melhorias para que se consiga uma maior interação entre alunos e professores e, principalmente, entre os próprios alunos:

Esse é um ponto que a gente já tem que percorrer bastante ainda para garantir, porque hoje a gente consegue garantir um pouco mais de interação entre professor e aluno, pelo acompanhamento, mas a gente tem ainda uma dificuldade de garantir a interação dos grupos de alunos. Às vezes alguns trabalhos ainda não funcionam como a gente gostaria da interação entre aluno-aluno. [...] as propostas tentando fomentar essa questão do trabalho em grupo, isso ainda é uma dificuldade [...] (Entrevistado 1)

Do ponto de vista do entrevistado, a interação intersubjetiva por meio do diálogo na construção de saberes (consensos) ocorre, porém não em sua plenitude. Por outro lado, a interação social aparece como ponto fundamental no processo formativo, o que nos revela uma intencionalidade educacional voltada à racionalidade comunicativa, de forma que o conhecimento não fica restrito ao sujeito cognoscente, mas concretiza-se no processo interativo.

O uso das TICs favorece a mediação pedagógica e apresenta novas possibilidades de trabalhar e disponibilizar os conteúdos e informações, porém, a tecnologia em si mesma não seria suficiente para garantir a qualidade dessa interação na EaD, havendo um conflito entre as possibilidades trazidas com as novas tecnologias e as práticas pedagógicas pautadas pela transmissão massiva de informações ou consideradas “tradicionalistas”.

[...] confesso para você que a metodologia ainda está muito tradicional, aquela história de fórum e ambiente virtual, e a gente ainda não transcendeu isso ainda, nenhuma outra estratégia de interação entre tutores e alunos. Eu acho que é algo que a gente poderia melhorar, do ponto de vista da metodologia de EaD. (Entrevistado 2)

Ou seja, de acordo com o Entrevistado 2, as metodologias ainda se aproximam mais de uma concepção de educação na qual o aluno é passivo, apenas recebe conteúdos que são transmitidos. O uso de certas ferramentas virtuais ou a forma como elas têm sido utilizadas não garantiriam a presença de diálogo, de trocas entre os alunos e entre os alunos e tutores. Por estas afirmações pode-se inferir que a EaD no IFSP caminha no sentido de uma abordagem que acredita na educação como desenvolvimento da reflexão crítica, porém não se apresentariam ainda as condições ideais para o estabelecimento do agir comunicativo em todo o seu potencial.

Segundo os entrevistados, algumas melhorias têm sido buscadas e uma delas, que foi apontada durante as entrevistas, foi a implementação de webconferências entre alunos e professores. Porém, as atividades têm sido centradas basicamente em três ferramentas do Moodle, que seriam as tarefas, questionários e fóruns, sendo que somente os fóruns teriam esse caráter interativo, proporcionando ambientes para que ocorram os debates, trocas de experiências, discussões, “roda de conversa”:

Assim, a gente utiliza basicamente três ferramentas no curso, que são: entregas de tarefas, fóruns e questionários. Questionários e entregas de tarefas não são ferramentas que proporcionam interação. Onde a gente busca promover interação? Nos fóruns. Os fóruns, tanto os fóruns de dúvidas, quanto os fóruns que tem nas disciplinas, nos componentes curriculares, eles buscam trabalhar o que? O debate, a interação entre os alunos. A gente evita fazer fóruns com perguntas e respostas, que não promovam interação. A orientação que a gente passa para os professores, qual

é? Que o fórum seja uma roda de conversa, como é no presencial, onde eles podem opinar e trocar experiências com outros alunos, independente do tema que eles estão trabalhando, e promova essa interação. Então a gente busca, tanto com aluno-aluno, aluno-professor e professor-tutor, provocar essa discussão dentro dos fóruns. O aluno-professor, se o aluno tiver Moodle ele pode conversar diretamente com o professor por mensagem, mas isso é um caso isolado. Mas a interação deles, de se falar onde que acontece a interação entre esses alunos é através dos fóruns. Todas as disciplinas têm que ter fórum. Além do fórum de dúvidas que tem semanalmente, tem os fóruns de debate. Nesse ambiente do fórum que tem a interação. (Entrevistado 3)

Normalmente toda disciplina a gente abre com pelo menos três tipos de atividades. Então a primeira coisa é: em todas elas nós temos um fórum. Tanto fórum de questionamento entre professor... fórum de perguntas entre professor e discentes, mas eles também podem interagir entre eles. Nem em todas as disciplinas, mas em algumas disciplinas nós abrimos uns fóruns de respostas dos alunos no sentido de: eu dou minha resposta, outra pessoa comenta minha resposta, outra pessoa comenta minha resposta. Então quando você comenta pelo menos ou dá opinião em outras respostas dos alunos, a partir daí que nós vamos analisar e corrigir essas atividades. Não é só você responder. Você tem que responder e argumentar, criticar, concorda ou não concorda, explicar por que sim, por que não em cada uma das respostas dos outros alunos. Você não vai responder de todo mundo, né. Mas pelo menos de um ou dois você vai ter que ir lá “Concordo por isso, isso e isso. Não concordo, por isso, isso e isso.” Nós trabalhamos com questionário, marcamos chats, tem videoconferência, tá. (Entrevistado 6)

De acordo com a TAC de Habermas (2012a), a argumentação seria o modo pelo qual é possível alcançar verdades intersubjetivas, estabelecidas entre os sujeitos, na busca de consensos, mediante o uso de competências linguísticas e argumentativas. O consenso é obtido mediante a exteriorização de um discurso à competência crítica dos participantes da interação linguística, devendo este ser argumentativamente sólido, ou seja, aquele que enuncia deve ser capaz de justificar seu discurso e os participantes devem ser capazes de poder julgar competentemente a validade do que é enunciado. Ao afirmar que os alunos nos fóruns interativos devem expor sua opinião e criticar com argumentos a resposta de outros alunos, o entrevistado torna explícito que nos cursos se propõe o exercício da argumentação. Uma vez que um enunciado só é considerado racional se satisfizer as condições de um entendimento mútuo e a ideia de verdade só pode ser formada a partir do desempenho discursivo das pretensões de validade em um contexto de interação (HABERMAS, 2012a), o indivíduo que interage comunicativamente deve ser capaz de justificar a validade de seu enunciado. Explicar nos fóruns “por que sim ou por que não” ou “concordo por isso ou discordo por aquilo”, são formas de os alunos exercitarem essa reflexão direcionada e orientada ao entendimento visando a um consenso racional sobre o que é dito, sendo que, segundo a TAC, na prática comunicativa, os participantes, mediante as razões apresentadas, avaliam se os enunciados são válidos ou refutáveis, prevalecendo a lógica do melhor argumento.

Outras ações tomadas no intuito de melhorar a interação alunos-professores e alunos-

alunos foram o incentivo para formação de grupos de estudos nos polos presenciais e a proposta de atividades e utilização de recursos que vão além do que está no AVA para aproximar o contato entre os alunos:

Foi orientado para que eles pudessem se reunir também nos polos entre os alunos, agendarem horários, fazerem grupos de estudos, aproveitar e colocar atividades além do que está no ambiente virtual e eles também se conhecerem nos encontros presenciais e manter essa reunião ali no grupo para que um aluno acompanhe o outro nesse sentido de tentar melhorar também a interação entre eles e ampliar a discussão do que aconteça... do que está no ambiente virtual. A gente tem tentado fazer essa orientação e aí os nossos professores, tanto os mediadores virtuais como as equipes dos polos ficam acompanhando essas atividades. (Entrevistado 1)

Nesse momento do polo, existe a formação dos grupos de estudos junto aos alunos. Existe a orientação do tutor presencial junto com o tutor a distância e o professor que elaborou o material para a participação. E, em determinados momentos, a cada dois meses, o professor comparece ao polo para tirar dúvidas, para esclarecimentos em alguns momentos ou os alunos comparecem ao câmpus ofertante. (Entrevistado 5)

A gente sempre tenta buscar no curso para que o aluno não se sinta sozinho, ele entenda que tem uma equipe de professores com quem ele possa contar.[...] a gente sempre tenta usar ferramentas diferentes para que haja essa interação. Por exemplo, o caso do fórum. A gente utiliza fórum, não só os fóruns de dúvidas, para os alunos tirarem as possíveis dúvidas ou questionamentos com os professores, mas também a gente usa fóruns de discussão para aproximar, de repente, não só o aluno com o professor, como os próprios alunos. Teve casos de turmas que, apesar de o curso sempre ser focado apenas na plataforma, teve turma que eles criaram grupos no Whatsapp para se comunicarem. Então, de certa forma, apesar de ser um curso a distância, eles conseguiram se aproximar. (Entrevistado 4)

A busca pela interação é uma constante nas falas dos entrevistados. Há uma preocupação em não permitir que o aluno se sinta isolado, mas que se sinta parte de um grupo, interagindo com os professores e os demais alunos. Assim, o aluno da EaD deve ser autônomo, tendo liberdade para a autogestão do seu processo de construção do conhecimento, ou seja, “um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem” (TOLEDO, 2013, p.183), mas, ao mesmo tempo, não deve ser deixado “sozinho”, de forma que o papel do professor-tutor é essencial não somente na orientação das etapas do curso, mas também para incentivar o desenvolvimento da capacidade comunicativa e crítico-reflexiva dos alunos e a própria autonomia intelectual.

No ensino a distância, a gente sempre tem buscado utilizar algumas outras ferramentas para melhorar a interação com o aluno, para não ficar um curso somente autoinstrucional - o aluno vai lá faz o conteúdo e vai embora pra casa. Tipo assim, eu tô sozinha, fico sozinha em casa. Então a gente tem tentado encontrar meios para melhorar essa interação. Ainda não está da forma que a gente deseja, porque a gente tem alguns problemas técnicos, algumas coisas... mas a gente gostaria de ter maior interação mesmo com os alunos e entre eles. Melhorar essa parte de comunicação para que o aluno se sinta mais acolhido. Na EaD ainda falta um pouco isso, mas é uma questão ainda, eu acho, de ordem técnica. (Entrevistado 3)

Assim, percebe-se um empenho para fomentar ou oportunizar o estabelecimento de espaços de diálogo, ampliar as condições para ocorrer a participação coletiva e a formação de sujeitos políticos capazes de compreender as questões envolvidas e debatê-las de maneira racional e crítica e tomar decisões. Dito de outra forma, a abertura de espaços democráticos garantiria a preparação para o exercício da “autorreflexão das ciências” (HABERMAS, 2013a) - isto é, da técnica - necessária na atuação profissional, assim como o exercício da argumentação fundamentada em defesa de interesses coletivos.

A distância espacial parece constituir-se ainda em um obstáculo para o estabelecimento das interações, mas tem sido, aos poucos, superada na medida em que as ferramentas de comunicação vão se tornando cada vez mais acessíveis e vai se estabelecendo uma cultura de EaD. Portanto, apesar da distância física entre os envolvidos, a EaD apresenta potencial para o estabelecimento do diálogo e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo formativo por meio do desenvolvimento de tecnologias de comunicação. Logo, olhando para as categorias de análise, podemos deduzir que as TICs podem potencializar as possibilidades de formação emancipatória na perspectiva do paradigma da racionalidade comunicativa, ao propiciarem a interação entre as pessoas e criarem espaços para expressão de pensamentos e produção de conhecimentos.

Foi revelada, durante as entrevistas, a existência de uma heterogeneidade nos perfis dos alunos, sendo que alguns alunos apresentam dificuldades na própria utilização das tecnologias e ferramentas de comunicação, o que pode contribuir negativamente para o estabelecimento de interações e diálogos e atrapalhar o processo de aprendizagem:

Eu vejo a série de perguntas que eu recebo dos alunos, que são perguntas às vezes das mais simples possíveis, mas são dificuldades que eles apresentam não de conhecimento e sim do novo, do EaD, dessa dificuldade de recursos, tanto de Informática ou outro tipo de recurso, de ter esse contato, mas não presencial. (Entrevistado 6)

A tecnologia em si não seria um obstáculo, mas a dificuldade em empregá-la, de dominá-la como recurso se apresenta como questão problemática. As TICs se constituem como mecanismos facilitadores da comunicação e não fim em si mesmo, ou, retomando as afirmações de Toledo (2011, p.183): “Ora, o computador não produz intersubjetividade e, por conseguinte, não constrói o conhecimento. São os indivíduos, utilizando-se das tecnologias como ferramentas, que (re)significam sua realidade nas interações sociais.”

Assim, a escolha das ferramentas didáticas deve ser pensada de acordo com os objetivos pedagógicos, no intuito de reduzir ou eliminar as barreiras físicas e propiciar a interação, devendo-se tomar o cuidado ao eleger o uso de certos recursos, pois o uso de

tecnologias sofisticadas nem sempre garantem uma interação adequada e uma aprendizagem de qualidade.

Outro aspecto abordado por um dos entrevistados é a interação com a leitura e escrita, apontado como de grande importância para que ocorra a aprendizagem na modalidade EaD:

A gente varia as nossas possibilidades de interação e de conteúdo, mas assim... cada um é de uma forma, se você for analisar, na forma de aprendizagem. Porém, se você não sentar, não ler e não estudar, a maioria das pessoas não consegue aprender. Pelo menos eu penso dessa forma. Não adianta eu ter diversas atividades ali lúdicas e interativas, mas a interação com leitura e escrita, principalmente nesses cursos a distância, se não for feita... [...] (Entrevistado 6)

A fala do entrevistado torna claro que a compreensão e construção de conhecimentos passa necessariamente pelo momento da leitura, assim como pelo momento da interação nos fóruns. O conhecimento elaborado exogenamente (por outros) e que está presente nos conteúdos das apostilas e textos complementares que são lidos pelos estudantes passa primeiro pela análise individual de quem lê e, posteriormente, é refletido intersubjetivamente nas discussões e debates nos fóruns de discussão possibilitados pelo AVA. O conhecimento então é elaborado coletivamente pela formação de consensos no processo comunicativo mediado pelas TICs.

Assim, a leitura e a escrita podem ser compreendidas como outras formas de linguagem e, portanto, como constitutivas do saber e como condição para a validade do pensamento. Esclarece-se, ainda, no relato acima, que diferentes possibilidades de interação e conteúdos são utilizados no IFSP buscando-se alcançar os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos, reconhecendo-se, no entanto, que cada tipo de linguagem e cada recurso apresenta suas vantagens e limitações.

Pode-se verificar, portanto, que nas falas dos entrevistados aparecem categorias de análise sobrepostas, todas elas tendendo à razão comunicativa: o “foco da comunicação” nos cursos é a interação ativa, pois fica evidente que procura-se promover a interação nos cursos e o diálogo colaborativo por meio de fóruns, debates e outros recursos no AVA; o “escopo da formação” é voltado ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos alunos; e o “comportamento intelectual ideal” é a proatividade reflexiva, pois o aluno da EaD precisa ser o protagonista do processo de formação educacional.

Ao abordar quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem neste curso na modalidade EaD, foi relatado que a última oferta dos cursos do Profuncionário foi diferenciada em termos de sua própria estrutura docente visto que, devido ao corte de verbas, passaram a ser ofertadas

vagas institucionais, que seriam as turmas ministradas por docentes da instituição com atribuição de aulas na própria instituição, e que assumem tanto o papel de formador, quanto o de tutor, montando o conteúdo e interagindo com os alunos. E, também, continuaram a ser ofertadas vagas por meio das bolsas, nas quais as funções de formador e tutor virtual são realizadas por pessoas diferentes e fora do expediente de trabalho destes:

Nós temos um momento que é o curso ofertado por bolsa. Que daí a gente tem o papel do professor-tutor e do professor-formador, que são dois profissionais diferentes. O professor-formador ele não tem necessariamente contato com o aluno. Ele faz a transposição do material impresso para o material virtual, então ele pega a parte mais de conteúdo, de como trabalhar isso com o aluno, transformar para uma linguagem da EaD. E o professor-tutor faz a interação com o aluno. Ele não altera nenhum conteúdo da plataforma, porque a gente trabalha com um design instrucional fixo, então a disciplina já vai pronta para o tutor. E o tutor vai fazer a mediação através dos fóruns, das correções. Então isso é o que ocorre num curso com bolsa. O professor-formador conversa com o professor-tutor pra passar como que é feito, como que ele pensa a disciplina, quais os critérios de avaliação que foram pensados, porque aquelas atividades foram pensadas e, no final da disciplina, o professor-tutor dá uma devolutiva para o formador para saber se aquela disciplina atendeu aquilo que o professor-formador tinha imaginado para a disciplina.[...] no curso que a gente está ofertando institucionalizado foi diferente porque a gente não tem mais o papel do professor-tutor, ele está no professor que a gente chama de mediador. Esse professor mediador vai fazer a disciplina, elabora a disciplina. Quando a gente tem disciplina que tem mais de uma turma... olha, nós vamos ofertar no próximo semestre quatro turmas da mesma disciplina, e nós vamos ter disciplina com quatro professores. Eles vão elaborar a disciplina em conjunto e daí cada um vai ficar com uma turma da disciplina. A disciplina vai estar pronta antes, mas eles que vão fazer a parte de tutoria. Então é o mesmo professor que elabora o material que vai cuidar dos alunos. Isso na oferta institucional. Então, não tem um papel separado. (Entrevistado 3)

[...] devido ao contingenciamento de bolsas, então o nosso formador era o próprio tutor, de certa forma. Então nós preparávamos em cima do material que veio do Governo Federal, preparavam-se as disciplinas e o próprio tutor... ah, mas dividia turmas, então quando dividia turmas os dois tutores trabalhavam juntos para a preparação da disciplina e depois aplicavam. (Entrevistado 6)

Um grande desafio no formato das turmas ofertadas por meio de bolsas é a integração entre os tutores virtuais e os formadores, uma vez que os professores que atuam como tutores trabalham com a disciplina elaborada por outro professor, que é o formador que concebe as atividades e monta os conteúdos no ambiente de aprendizagem, não tendo liberdade para alterar o formato ou atividades que foram previamente planejadas e disponibilizadas no AVA. Assim, nem sempre os tutores se reportam aos formadores de uma forma associada.

A gente pensa “O professor... o tutor...Ah, não. Cada um no seu quadrado”. Na verdade não é bem assim. A gente sempre busca tentar... Claro, da maneira possível, integrar. Já teve caso de tutor que deu dica de disciplina, que poderia melhorar em tal aspecto. Então de repente não pensar em “você é o tutor, você é o professor”, mas tentar ter essa integração para melhorar. Porque, de repente, o professor faz a disciplina e para a turma dele está dando certo, mas o tutor pegou uma turma que a característica dela é totalmente diferente[...] Então, de repente, o tutor tá percebendo

que naquela turma não tá dando certo. Então, quando a gente consegue essa interação entre eles, consegue-se melhorar a disciplina. Mas, claro, nem sempre dá pra fazer, nem sempre é feito da forma como a gente gostaria. Mas a gente sempre tenta melhorar nesse aspecto. (Entrevistado 4)

Essa busca pela integração entre tutores e professores-formadores, citada pelo entrevistado, nos mostra uma perspectiva de compreensão da gestão educacional de forma democrática, participativa. Conforme já citado anteriormente, outro entrevistado afirmou que a democracia aparece mais efetivamente na prática cotidiana das equipes de trabalho que atuam na EaD no IFSP, no desenvolvimento do curso, na construção coletiva de projetos, na interação entre os professores do que nas políticas de EaD propriamente. Nesse sentido, a gestão educacional, enquanto categoria de análise, tenderia mais para a razão comunicativa.

Por outro lado, foi apontado que uma das vantagens da oferta institucionalizada é o fato de o professor ser ao mesmo tempo formador e tutor e ter maior liberdade para trabalhar a disciplina e autonomia para realizar ajustes conforme as necessidades que vão surgindo em seu contato direto com os alunos. Conseqüentemente, melhorar-se-ia a qualidade das interações entre professores e alunos pela mediação direta com os proponentes das disciplinas.

Ele vai conseguir, eu acho, que ter uma visão melhor. Já acontece isso né. A gente está ofertando desde o começo de 2017. O professor ele consegue ter mais liberdade para trabalhar a disciplina porque como é ele que elaborou, se ele vê que precisa, ele consegue corrigir ali. Mesmo ela estando pronta, ele tem mais autonomia, ele não precisa repassar para o professor-formador, para o professor-formador corrigir, e daí o professor-formador devolve para o tutor... Ele não faz isso. Ele já é a mesma pessoa, a mesma figura, né. (Entrevistado 3)

Então, a expectativa é de que assim... que o aluno lá sentado no computador dele entendesse essas disciplinas e, não entendendo, quem tivesse respondendo é essas mesmas pessoas que fizeram, entendeu? As mesmas pessoas que propuseram aquelas atividades. (Entrevistado 6)

Dentre as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores também foi citada a necessidade de conhecimentos mínimos dos professores nas áreas referentes aos conteúdos dos cursos, visto que não é obrigatória a formação na área específica da disciplina para o exercício da tutoria nas disciplinas.

[...] se os dois forem das áreas, legal. Agora se só um deles, se só o formador for da área e o tutor tiver um conhecimento muito pequeno sobre o assunto complica também, complica na hora de... porque é como se fosse uma aula, imagina assim como se fosse uma aula, a forma de escrever na plataforma o texto, se você é da área, escreve de um jeito, se você não é, de repente está fazendo uma cópia só ali... é complicado. Então, nós tentamos, na medida do possível, tentar juntar, tanto formador quanto tutor tenham um conhecimento mínimo da área, basicamente isso. (Entrevistado 6)

A décima questão procurava identificar qual a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário, ao que os entrevistados responderam tratar-se

de uma forma de o aluno colocar em prática os conhecimentos que ele adquire durante o curso em seu próprio ambiente de trabalho. Todas as atividades são realizadas tendo como objetivo a reflexão sobre como aplicar na prática, no dia a dia, o que ele está aprendendo para melhorar o local onde ele trabalha e intervir em sua comunidade, o que deve ser registrado, posteriormente, no Memorial Descritivo a ser apresentado na conclusão do curso.

[...] nada melhor do que ele aplicar na prática, no dia a dia dele, o que ele está aprendendo, ou melhor, usar aquilo que ele está aprendendo para melhorar o local onde ele trabalha. Então eu acho que isso... eu vejo isso como muito importante. Porque é um curso técnico e como qualquer curso técnico, se você não tem a parte prática, não é a mesma coisa. (Entrevistado 4)

Essa Prática Profissional Supervisionada é fazer o aluno refletir como as disciplinas podem auxiliá-lo no dia a dia, no seu fazer profissional. Então como que termina essa Prática Profissional Supervisionada? Com o desenvolvimento do Memorial Descritivo, onde o aluno está sendo chamado a resgatar todo o processo dele de crescimento, para ele rever todas as disciplinas e como cada disciplina foi melhorando a sua prática profissional. Então, desde o primeiro semestre, ele vai tendo essa prática profissional onde ele vai resgatando. Como que é feito esse registro desse resgate? No Memorial Descritivo. Então é trabalhado dessa forma, a gente dividiu a Prática Profissional Supervisionada junto com as disciplinas que se chamam Desenvolvimento de Memorial Descritivo. Então, no primeiro semestre, a gente tem “Fundamentos para Elaboração de Memorial Descritivo”, onde é falado sobre a prática, como que eles devem trabalhar essa prática deles ao longo dos três semestres. Daí, no segundo semestre, também e junto com isso em todas as disciplinas, eles vão trabalhando seu relato. Eles vão relatando como que aquele conteúdo está sendo importante para eles, o que aquilo está refletindo no dia a dia deles. E daí, no final do curso, ele termina isso com o Trabalho de Conclusão de Curso, que é o Memorial Descritivo, o desenvolvimento do Memorial Descritivo que só acontece por causa da Prática Profissional Supervisionada. (Entrevistado 3)

[...] uma forma de fazer esse acompanhamento de todos os componentes é a construção do Memorial Descritivo. Então, a cada atividade que o aluno vai vendo, a cada conteúdo que é abordado, sempre tem uma opção, uma área de prática que a gente chama de “pratique”, que ele vai pensar algo que ele poderia fazer para construir esse Memorial Descritivo e pensar na prática dele. E aí ele vai construindo esse Memorial Descritivo dele e pensando nessa questão da... de como ele ia fazer talvez um projeto de intervenção na comunidade onde ele está. Então, ele vai acompanhar, fazer essa prática dentro do local que ele trabalha. Então, parte dessas atividades acontece no polo, que também é uma escola, então ele pode pensar em projetos para acontecer ali, e parte fica organizada para que ele faça no próprio local de trabalho. (Entrevistado 1)

Alguns entrevistados apontaram que falta nos cursos um acompanhamento *in loco* dos alunos por um supervisor/orientador. A orientação acaba não ocorrendo no ambiente de trabalho e o que chega até os professores das disciplinas é apenas o relatório dos alunos, o que acaba se tornando uma “correção” do que já foi feito e não uma supervisão das atividades executadas na Prática Profissional:

A gente não tem, o que seria ideal, uma pessoa que fosse até o ambiente de trabalho dele para fazer essa avaliação do que ele está nos relatando. A gente, até então, confia na palavra do aluno, no relato do aluno. A gente não tem uma equipe técnica

que consiga supervisionar aluno por aluno no seu ambiente de trabalho. (Entrevistado 3)

Mas a parte supervisionada é um problema. Nós vamos analisar isso que veio deles, mas nós não vamos assim... Se eles nos questionarem para nós auxiliarmos eles durante a preparação desse trabalho, nós vamos ajudar. No entanto, se eles fizerem depois e mandarem, nós só vamos falar “olha isso aqui tá legal, isso não tá legal, isso aqui seria melhor se tivesse feito dessa forma ou daquela forma”, mas sem... isso não é supervisão, isso foi depois, né, isso é correção. Mas a supervisão, a ideia é que o professor da escola participe, mas alguns casos nós teremos e alguns casos nós não teremos. Nós estamos cientes disso. (Entrevistado 6)

Assim, a Prática Profissional Supervisionada acaba se tornando uma atividade, de certa maneira, solitária, pois, embora tenha a orientação dos professores das disciplinas, o que o funcionário irá praticar da porta da escola para dentro acaba sendo individual, sem garantias de um acompanhamento por outrem.

Entre os benefícios decorrentes dessa Prática Profissional Supervisionada, foi citado o estabelecimento do diálogo, troca de informações e conhecimentos entre alunos e professores. Os alunos trazem a realidade de suas escolas para dentro dos cursos pela interação com seus professores:

[...] a gente também aprende muito com eles. Têm muitas novidades que são praticadas nas instituições e que a gente não conhece. Então existe uma troca de informações através dessa Prática Supervisionada junto aos câmpus que realizam os cursos do Profucionário. (Entrevistado 5)

Na questão seguinte, foi perguntado aos entrevistados de que forma a construção do Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos. A reflexão sobre a sua prática, a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso, aparece em suas falas como a principal contribuição.

Você só consegue refletir sobre a sua prática se você tem um histórico dela, se você consegue criar um portfólio, ter um registro mesmo do que você está fazendo. Acho que o memorial contribui nesse sentido, especialmente pra pessoas que não estão acostumadas com isso, então ali você desenvolve outras habilidades: habilidades de comunicação escrita, o que é registrar para o outro a sua experiência. Então acho que, nesse sentido, o memorial descritivo vem contribuir. Quando a gente pensou nesse memorial, a gente discutiu, a gente pensou em dar a oportunidade de esse profissional de apoio ter contato com a escrita acadêmica, mas significativa, porque ele vai escrever a parte da experiência dele, né? E também vai permitir a orientação dos professores e de todos que estão acompanhando ele nesse processo. (Entrevistado 2)

Acho que ele compreende esta questão do reconhecimento mesmo. De ele pensar às vezes da...coisas que ele faz né, e que ele não percebia que isso influencia na educação ou coisas que ele poderia fazer, que aí na hora que ele começa a ser orientado nesse pensar dele dessa prática que ele atua, como isso influencia, até na construção desse Memorial quando ele vai relatando, ele tem essa questão também de registrar, de fazer o registro das atividades que ele pratica e ver o resultado disso, e o que isso pode mudar às vezes no local de trabalho dele, ajuda nessa formação

dele, se identificar aí como educador dentro do local de trabalho dele. (Entrevistado 1)

Então essa formação é pra sair um pouco daquilo que é só teórico e ver um pouco o aplicado. Essa é a função principal do... embora a gente chame de Memorial Descritivo, mas não é uma coisa só de descrever, deveria ser uma coisa de aplicar também. (Entrevistado 6)

Retomando o quadro das categorias de análise, pode-se afirmar que tanto o “escopo da formação”, quanto o “comportamento intelectual ideal”, tenderiam, pela fala do entrevistado, para a razão comunicativa, visto que a formação do Profuncionário no IFSP procura desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos alunos, ao suscitar o “pensar” sobre a sua prática profissional. Da mesma forma, o comportamento intelectual é voltado à proatividade reflexiva, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelos alunos, e refletidos por meio de comunicações intersubjetivas, são resgatados ao construir o Memorial Descritivo e aplicados conscientemente em seu ambiente de trabalho.

A questão 12 teve como enunciado: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) define que a educação ‘tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.’ De que forma os cursos do Profuncionário desenvolvidos no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?”

A qualificação para o trabalho foi destacada na resposta de todos os entrevistados como finalidade primeira do curso. No entanto, apareceu na fala dos entrevistados, de uma forma bem explícita, a preocupação em formar cidadãos críticos, que saibam posicionar-se utilizando as linguagens e conhecimentos, que compreendam o seu papel na sociedade e busquem soluções para as questões que surgem na comunidade onde estão inseridos:

[...]então entra nesse aspecto de ter essa relação de formar para o trabalho dele, de ampliar o conhecimento que ele tinha da prática dele como profissional, da qualificação dele, mas pensar desse conteúdo como cidadão também, de ver a preocupação de como ele influencia, como ele está envolvido, como ele está inserido na comunidade e o que ele pode fazer pra mudar aquela situação, o que ele poderia colaborar, pensando que ele está em um espaço colaborativo. (Entrevistado 1)

Ou seja, reforçando as afirmações anteriores, apresenta-se uma concepção educacional orientada à plena formação dos estudantes, integrando tanto a dimensão técnica (capacidade de disposição técnica) quanto a dimensão política (capacidade de ação esclarecida).

Olha, a própria proposta, e aí não é só no IFSP, acho que é o conceito do Profuncionário, trabalha nesses três eixos: cidadania, qualificação para o trabalho e esse pleno desenvolvimento, que é subjetivo, mas a gente tá entendendo esse pleno desenvolvimento como aquele profissional que vai ter condições de ser crítico, de se posicionar usando as linguagens e os conhecimentos, porque dá impressão também

que é só você ser crítico e sair falando. Não, você tem que ter elementos às vezes objetivos. Você tem que saber mexer numa planilha pra você se posicionar com seu diretor, você tem que saber escrever bem um relatório para você se posicionar. Então fica tudo muito bonito, né? A LDB é algo muito maior, lógico (risos), mas acho que aí a ideia do Profuncionário, quando a gente pensou o projeto é fazer esse cara também ter esse conhecimento objetivo do cotidiano dele, para que ele possa exercer essa cidadania, porque senão fica muito no discurso, né. Assim, se a gente pegar também só o que está por trás às vezes do discurso desse pleno desenvolvimento da cidadania... reflexão crítica só é possível se você tem conhecimento concreto, experienciado, vivenciado daquela realidade, não é? Como é que você critica alguma coisa que você não vive? Acho que no Profuncionário é interessante o próprio programa, não só no Instituto. É que ele tá na escola, e quando ele é convidado a interagir com esses conhecimentos lá na plataforma, isso é provocado. Então as atividades acabam incentivando que ele faça essa reflexão, que ele se posicione criticamente. Então eu acredito que tem uma coerência sim, talvez não tão idealizada quanto a gente espera de “Ah! Nossa! O aluno vai sair...” Até porque, a gente tem que ser muito objetivo, né? É um curso para formação de profissionais da educação. Ninguém tá querendo que ele saia da escola, para virar, por exemplo... para que o secretário vire o diretor. Não é o papel desse curso. Na verdade, é fazer com que ele seja crítico, que ele tenha formação plena e que ele transforme a realidade dele a partir desses conhecimentos. Então, dentro da própria proposta do Programa tá, né? (Entrevistado 2)

No trecho acima, o Entrevistado 2 afirma que o foco da formação possui três eixos: a formação para a cidadania (dimensão política), a qualificação para o trabalho (dimensão técnica) e a formação plena, que corresponderia ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, de maneira que o profissional saiba se posicionar usando as linguagens e os conhecimentos e consiga transformar a realidade dele a partir desses conhecimentos. A questão do desenvolvimento da competência linguística e a necessidade de o aluno saber expor (argumentar) de modo objetivo (racional) fica evidente em sua fala. Isso condiz com uma educação voltada à racionalidade comunicativa, isto é, uma educação potencializadora da competência comunicativa, uma formação que torna os sujeitos capazes de coordenar ações pelo entendimento e argumentação com outros interlocutores por meio de diálogos visando ao consenso. O conhecimento técnico estaria orientado às questões de fundo da práxis (mundo da vida), transformando o saber fazer da experiência cotidiana em uma prática ressignificada, reconstruída pela compreensão teórica e a reflexão crítica.

O curso do Profuncionário já vem trabalhando para atender isso, entendeu? Porque ali você fala “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. O Profuncionário vai além, porque é o desenvolvimento do educando para ele se transformar num educador, pra que ele possa entender qual é a importância dele dentro de uma escola, dentro da sociedade. Então ele já vem pensando em atender a LDB e vai além, nas matérias que são trabalhadas. [...]então são várias disciplinas que vão trabalhar como que ele vai melhorar ele e como que vai melhorar o papel dele em relação à sociedade. Acho que o Profuncionário foi muito bem pensado nisso. Ele busca bastante inserir a pessoa como cidadão, nosso aluno como cidadão. (Entrevistado 3)

Dessa forma, o Profuncionário é mostrado como um programa que vai além da

formação para qualificação no trabalho, abrangendo uma formação cidadã visando ao pleno desenvolvimento do educando. Essa preocupação em formar cidadãos é reiteradamente citada pelos entrevistados e condiz com a proposta presente nas Orientações Gerais do Profucionário e também na própria proposta político-pedagógica do IFSP de uma formação integradora (IFSP, 2014). A formação profissional, portanto, se dá no sentido da práxis humana, integrando valores ético-políticos e no desenvolvimento da capacidade de gerar conhecimentos a partir da racionalidade comunicativa (estabelecimento do diálogo) em uma perspectiva emancipatória. É, portanto, uma educação orientada à consolidação de uma sociedade democrática por meio de processos de interação e comunicação pelo uso das TICs na EaD, ou conforme afirmado por Pacheco (2011, p.29) a respeito da formação nos Institutos Federais: “[...] trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.”

Na questão 13, perguntou-se se a instituição tem incentivado o uso das TICs na educação (presencial e EaD). Uma das maneiras de a instituição incentivar o uso das TICs, segundo os entrevistados, é a formação pedagógica para os servidores aprenderem a utilizar essas tecnologias. Reuniões nos *campi* também têm sido promovidas pela própria Diretoria de Educação a Distância no intuito de incentivar o uso dessas tecnologias.

[...]a Diretoria de Educação a Distância virou Diretoria de Formação e Educação a Distância, então a formação de professores veio pra dentro da nossa Diretoria e a gente desenvolveu uma série de oficinas e ações onde a ênfase era o uso da tecnologia. A gente também tá fazendo uma série de orientações, individuais quase, via webconferência com os câmpus que estão tentando implementar os 20% dos cursos a distância. A gente também tem feito uma série de discussões com os câmpus que têm interesse em fazer a oferta de cursos a distância. (Entrevistado 2)

E também existem as reuniões com a Diretoria de Ensino a Distância que promove as visitas nos câmpus para incentivar o uso da tecnologia, bem como a qualificação do profissional, a capacitação dos nossos profissionais na formação pedagógica deles também, utilizando da forma tanto presencial como a distância para capacitá-los a exercer melhor as suas atividades. (Entrevistado 5)

O uso dos recursos pedagógicos utilizados nos cursos a distância para auxílio nos cursos presenciais, como o AVA Moodle, também foi apontado como uma das frentes de incentivo ao uso de tecnologias na educação no IFSP. No entanto, no âmbito do ensino presencial, o AVA não tem sido utilizado pelos *campi* com todo o seu potencial interativo, ficando muitas vezes limitado a postagem de conteúdos e realização de provas:

Muitos professores daqui, no presencial, trabalham com o Moodle, tanto para recebimento de material, mas também como postagem de conteúdos, postagem de provas. Tem professores das áreas técnicas que os alunos fazem prova no Moodle. Então tem uma série de coisas desse tipo de aplicação, desse tipo de ferramenta. No

entanto, eu acho pouco ainda. A gente tem muito mais para oferecer.
(Entrevistado 6)

Novamente, as dificuldades na própria utilização das tecnologias e ferramentas de comunicação aparecem na fala dos entrevistados, mas dessa vez no âmbito dos próprios docentes da instituição. O incentivo ao uso das TICs e a criação de uma cultura de EaD no IFSP encontra obstáculos no fato de os docentes não dominarem todos os recursos, não utilizando todas as possibilidades de interação trazidas com as novas tecnologias, subutilizando o AVA como repositório para transmissão de informações aos alunos em uma concepção passiva.

Outra vez é levantada a questão de que a existência das tecnologias por si só não basta, sendo necessário que os professores que vão utilizá-las sejam preparados para isso, aprendendo a utilizar os seus recursos e as inúmeras possibilidades pedagógicas:

Aqui na escola a gente tem um Moodle só com os cursos presenciais [...]eu já fiz alguns treinamentos e pretendo realizar outros treinamentos pra incentivar, pra ensinar os professores a usarem a ferramenta. Porque acaba que tem professor que chega aqui que nunca usou a ferramenta, mesmo sendo professor antigo que tem mais de décadas de experiência, mas nunca acabou usando a ferramenta.
(Entrevistado 4)

Não adianta a equipe de EaD ter o domínio das ferramentas, mas quem lida lá na ponta não ter. Antes de você até mudar esse ambiente, você vai precisar de muito tempo ainda desenvolvendo a fluência digital, conceitual dos professores.
(Entrevistado 2)

Ressalta-se o uso pelo Entrevistado 2 do termo “fluência digital”, isto é, trata-se do domínio de uma nova “linguagem”, que é natural aos nativos digitais, mas não aos docentes e àqueles alunos que pertencem a gerações anteriores, sendo necessária essa “alfabetização” tecnológica, de forma que as TICs se constituam como mecanismos facilitadores da comunicação entre professores e alunos e não como um empecilho para o estabelecimento do diálogo no processo de aprendizagem.

O uso de videoconferências em tempo real foi apontado como um dos avanços em relação aos recursos que têm sido utilizados pela instituição, por permitir o contato síncrono dos professores com os alunos:

[...] a gente tem fomentado de usar essas conferências para que o aluno além só do texto ou do áudio, ele também tenha a opção do vídeo, de compartilhar o ambiente e a gente poder ter esse contato síncrono ali entre os participantes. Então, a gente chegou a fazer algumas atividades, os professores não estavam no polo, mas a gente transmitiu a apresentação, o professor deu a aula ao vivo ali e o aluno pode perguntar, tirar dúvida, usando microfone, câmera e bate-papo. Então a gente fez o uso recente de colocar essa conferência web também no sistema. (Entrevistado 1)

Um dos entrevistados ressaltou a importância da utilização de novas tecnologias diante

de uma geração de alunos altamente conectada, que busca informações e se conecta a redes sociais por meio de seus *smartphones*:

Pro aluno é melhor. Ele tem mais acesso. Fora que a geração de hoje está altamente conectada e o Moodle dá até para acessar do celular. Nosso layout aqui do Moodle da escola é responsivo, então você consegue acessar pelo celular. Então, às vezes, o próprio aluno não tem um computador na casa, mas tem um celular. (Entrevistado 4)

A última pergunta se referia ao Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado para o desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD. Os entrevistados relataram que o AVA atualmente utilizado é o Moodle, um *software* livre e amplamente utilizado mundialmente, que foi definido pelo IFSP como ambiente oficial e que, segundo eles, possui muitas vantagens, como o fato de ser livre e gratuito, e permitir personalização de acordo com as necessidades dos usuários, assim como a integração de recursos. Eles foram unânimes em afirmar que o Moodle é adequado à proposta político-pedagógica do IFSP e atende plenamente as necessidades institucionais:

O IF definiu ele como ambiente oficial.[...] Então, o Moodle tem atendido a gente na questão da proposta nossa político-pedagógica e agora, com mais esses recursos que a gente vem buscando de integrar ele para facilitar esse contato dos alunos e professores, o Moodle tem sido útil nesse sentido, ele tem atendido as expectativas que a gente precisa para atender esses cursos a distância. (Entrevistado 1)

Então ele é como se fosse um “diamante”, quando você pega está em estado bruto, mas como ele vai ficar depende de como você vai lapidar ele. Ele é altamente personalizável. Dá para você colocar diversos recursos no Moodle. [...] É só essa questão de quem está mexendo, ou da instituição como um todo, parar e pensar “O que eu preciso adicionar nessa ferramenta para que ela atenda as minhas necessidades?” (Entrevistado 4)

Foi relatado que o Moodle possui uma série de recursos que acabam nem sendo utilizados. A falta de uma equipe especializada para auxiliar os professores a utilizarem os recursos existentes de uma melhor forma foi apontado como um ponto negativo a ser revisto.

O Moodle atende muito bem as necessidades. O que a gente não tem é uma equipe que possa nos auxiliar na forma de melhorar. Um designer instrucional, por exemplo, ajudaria a gente a desenvolver novas... não novas ferramentas.... mas novas maneiras de se utilizar a mesma ferramenta. (Entrevistado 3)

Portanto, o AVA Moodle, enquanto ferramenta, atende a proposta político-pedagógica conforme as configurações e funções que lhes sejam atribuídas e que, conforme relatado pelo Entrevistado 2, “reflete a arquitetura pedagógica do curso”, que consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

4.2 O olhar dos professores-tutores e professores-formadores

Com o objetivo de analisar o ponto de vista dos envolvidos no processo pedagógico de EaD na instituição em relação às políticas, concepções e diretrizes pedagógicas de EaD na instituição, foi elaborado, como instrumento de coleta de dados, um questionário, com sete questões objetivas, por meio da ferramenta *Google Forms*, destinado aos tutores virtuais e professores-formadores. Os convites para participação nesta pesquisa foram enviados, por *e-mail*, aos 23 professores-formadores e tutores que estavam atuando nos cursos de Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar do Profuncionário no ano de 2017. Somente sete professores participaram respondendo ao questionário, o que corresponde a 30,43% dos professores convidados. Os questionários foram disponibilizados no período de 21 de novembro a 20 de dezembro de 2017.

Na primeira questão, pediu-se aos respondentes que escolhessem e enumerassem os quatro principais objetivos pedagógicos, em ordem de relevância, sendo “1” o mais relevante hierarquicamente, em relação aos conteúdos e finalidades dos cursos técnicos do Profuncionário, entre seis possibilidades conforme alternativas listadas abaixo:

- (A) Formação direcionada ao desenvolvimento da competência crítico-reflexiva e da autonomia intelectual e cidadã do indivíduo.
- (B) Formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e habilidades no uso de tecnologias diversas, da internet, de computadores e de *softwares*.
- (C) Formação direcionada ao desenvolvimento de competências comunicativas colaborativas, de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal.
- (D) Formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais orientadas à eficiência (otimização de recursos), à eficácia (alcance de metas e objetivos estabelecidos) e à minimização de custos e despesas.
- (E) Formação direcionada ao desenvolvimento de atitudes e habilidades de exercício de liderança, coordenação, direção e execução de diretrizes e planos de ação.
- (F) Formação direcionada ao desenvolvimento de capacidades de administração financeira, orçamentária e/ou de gestão patrimonial e gestão estratégica.

Quadro 2 – Escala de relevância/prioridade conferida aos objetivos pedagógicos

Respondente	Prioridades			
	1	2	3	4
I	C	F	D	B
II	C	D	F	E
III	A	C	B	D
IV	E	D	F	C
V	D	B	F	C
VI	B	D	E	F
VII	B	C	D	E
Moda(s)	B e C	D	F	C e E

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários respondidos.

Como pode ser observado no Quadro 2, as categorias consideradas mais relevantes/prioritárias do ponto de vista dos respondentes, com a atribuição do valor “1”, ambas por 28,57% dos respondentes cada, foram as alternativas “B” e “C”, equivalentes, respectivamente, à “formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e habilidades no uso de tecnologias diversas, da internet, de computadores e de *softwares*”, e à “formação direcionada ao desenvolvimento de competências comunicativas colaborativas, de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal”, o que nos revela uma preocupação em propor atividades pedagógicas que proporcionem interações colaborativas e construções coletivas de conhecimento, por meio do desenvolvimento de competências para uso de tecnologias diversas, assim como competências voltadas ao relacionamento interpessoal e trabalho em equipe. Isso condiz com os relatos dos gestores entrevistados, visto que eles afirmaram que o uso de tecnologias faz parte da formação dos alunos, tanto por meio de disciplinas como Informática Básica, como pela própria ambientação no AVA utilizado para os cursos e, da mesma forma, afirmaram que são realizados esforços no sentido de promover atividades colaborativas que suscitem a interação entre os alunos. Poderia-se inferir, a partir desse resultado, que os cursos do Profucionário no IFSP teriam como intenção pedagógica a comunicação dialógica, conforme a TAC de Habermas, pois a racionalidade comunicativa teria como propósito a busca cooperativa da verdade, tendo o entendimento intersubjetivo como critério de validação, e esses cursos a distância procuram enfatizar os aspectos inerentes a ela, como a interação e o incentivo ao estabelecimento de diálogos sem coerção, por meio de atividades que propõem debates coletivos, com a exposição de ideias, argumentação, colaboração em equipe - tudo isso permeado pelo uso das tecnologias com as quais os alunos

também aprendem a lidar.

Ressalta-se que a alternativa “D” que corresponde à “formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais orientadas à eficiência (otimização de recursos), à eficácia (alcance de metas e objetivos estabelecidos) e à minimização de custos e despesas”, foi a mais assinalada, sendo que todos os respondentes consideraram que ela tem algum grau de relevância. Esta também foi a moda estatística correspondente ao valor 2, com três respondentes considerando-a o segundo objetivo pedagógico mais relevante. Isso nos revela que aspectos instrumentais, associados ao mercado de trabalho, como eficiência, eficácia, otimização de recursos e minimização de custos foram considerados, pelos professores-tutores e professores-formadores, como objetivos pedagógicos bastante importantes nos cursos do Profucionário.

Em segundo lugar, a alternativa “C”, referente ao desenvolvimento de competências comunicativas colaborativas, foi citada por seis respondentes (85,71%), sendo esta uma das modas dos valores 1 e 5. Ou seja, foi o mais citado nos dois extremos, tanto como o mais relevante para alguns, quanto o menos relevante para outros.

Em terceiro lugar, as alternativas mais citadas, com cinco menções (71,43%) em diferentes escalas de valor, foram as alternativas “B” e “F”. A alternativa “F” corresponde à “formação direcionada ao desenvolvimento de capacidades de administração financeira, orçamentária e/ou de gestão patrimonial e gestão estratégica”. Isso nos mostra que, do ponto de vista dos respondentes, são relevantes também os objetivos pedagógicos voltados para a formação técnico-instrumental. Vale ressaltar que, sobretudo no curso de Secretaria Escolar, existem disciplinas no núcleo de formação específica que têm como objetivo fornecer esses conhecimentos técnicos direcionados a área de sua formação profissional, como administração de materiais, contabilidade, gestão na escola e que justificam, de certa forma, o fato de esta ser uma das alternativas consideradas prioritárias.

A alternativa “A”, equivalente à “formação direcionada ao desenvolvimento da competência crítico-reflexiva e da autonomia intelectual e cidadã do indivíduo”, foi citada como a mais relevante por um único respondente. Esse fato vai contra as expectativas iniciais de que mais professores considerassem esse item importante, visto que a formação crítico-reflexiva, voltada para a autonomia intelectual e para a cidadania, encontra-se presente por reiteradas vezes nos documentos orientativos do Programa Profucionário e nos princípios que regem os documentos institucionais do IFSP. Isso nos revela um distanciamento entre as concepções e diretrizes político-pedagógicas e aquilo que é de fato incorporado no cotidiano dos processos educacionais.

O fato de a alternativa “A” ter sido considerada a menos relevante pela maioria dos respondentes também é, de certa forma, contraditório, visto que ao se considerar como prioritária a “formação direcionada ao desenvolvimento de competências comunicativas colaborativas, de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal” (alternativa “C”), esperava-se que o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva e o desenvolvimento da autonomia intelectual fossem citados como consequentes e relevantes objetivos do estabelecimento de comunicações colaborativas, na mesma proporção. Essa resposta também entra em contradição com a posição dos gestores, que conferem uma grande relevância à dimensão política da formação e afirmaram ademais, em suas entrevistas, haver um equilíbrio entre a formação de habilidades e competências técnicas e a formação voltada ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva ou uma ênfase maior nessa última.

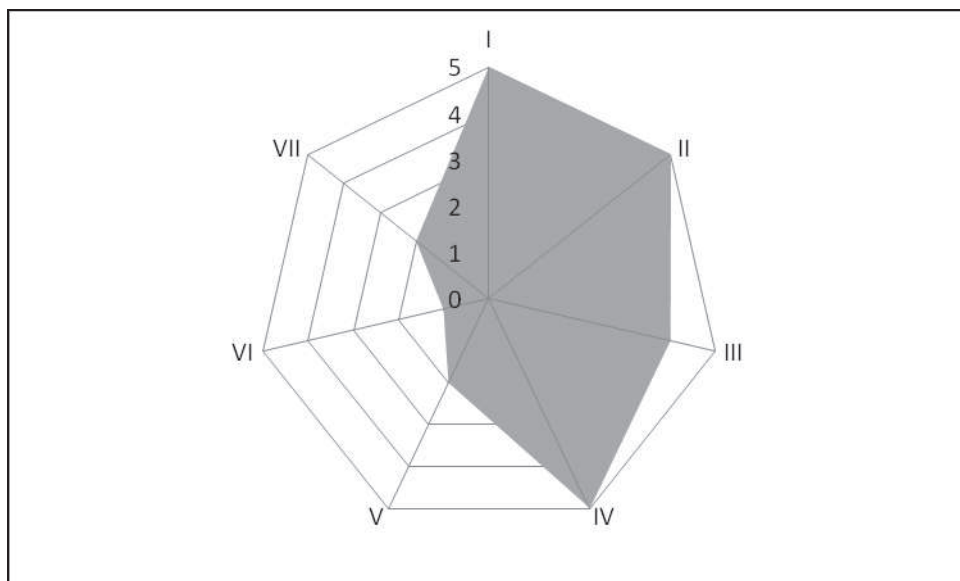
Também foi assinalado por quatro respondentes a alternativa “E”, referente à “formação direcionada ao desenvolvimento de atitudes e habilidades de exercício de liderança, coordenação, direção e execução de diretrizes e planos de ação”. A menção à alternativa “E” condiz com o que foi citado pelo Entrevistado 3, que afirmou que muitos alunos saem do curso aptos a prestarem exames para cargos de gerência, o que nos leva a crer que os conteúdos trabalhados nos cursos tenham como um dos focos o desenvolvimento de habilidades voltadas ou necessárias para o exercício de coordenação, direção e planejamento.

Nas questões seguintes, solicitou-se aos respondentes atribuírem um valor julgado adequado em termos de intensidade em direção a um dos dois polos propostos, dentro da escala apresentada de 1 a 5. Assim, assinalar “1” ou assinalar “5” representa que a intensidade total recai nas variáveis representadas por cada um dos polos. Assinalar “3” representa um equilíbrio entre os dois polos. Assinalar “2” representaria uma maior ênfase em direção ao polo da variável identificada no polo “1”, assim como assinalar “4” representaria uma maior ênfase em direção ao polo da variável identificada no polo “5”.

A segunda questão, seguindo o modelo explicitado acima, procurava identificar, a partir da experiência dos respondentes, qual seria o foco da comunicação no desenvolvimento do curso:

2) A partir de sua experiência enquanto professor atuante em um curso técnico a distância do Profucionário, o foco da comunicação no desenvolvimento do curso tem sido mais a recepção passiva de informações (verdade imposta externamente, obediência hierárquica, solução impositiva) ou mais a interação (busca pela verdade consensual, entendimento mútuo, solução coletiva). Considere “1” para o polo **recepção passiva de informações** e “5” para o polo **interação**.

Gráfico 1 – Foco da comunicação: **recepção passiva de informações(1)** x **interação(5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

Três respondentes – que representam 42,85% do total – assinalaram o valor 5, configurando-se este como sendo a moda estatística, e revelando que a maioria acredita que o foco da comunicação é a interação voltada à busca pela verdade consensual, entendimento mútuo, solução coletiva.

A média aritmética calculada é 3,43, com desvio-padrão (DP) de 1,72 e coeficiente de variação de Pearson (CVP) de 50,12%, o que significa que não há homogeneidade de opiniões entre os respondentes. A média aritmética pode expressar, na metodologia desenvolvida, a aproximação a determinado polo. Dessa forma, o valor 3,43 indica que, em média, os professores envolvidos na oferta do Profuncionário creem que a interação seja o principal foco da comunicação. Apenas um respondente assinalou o extremo oposto de valor 1, dois assinalaram o valor 2 e um respondeu o valor 4.

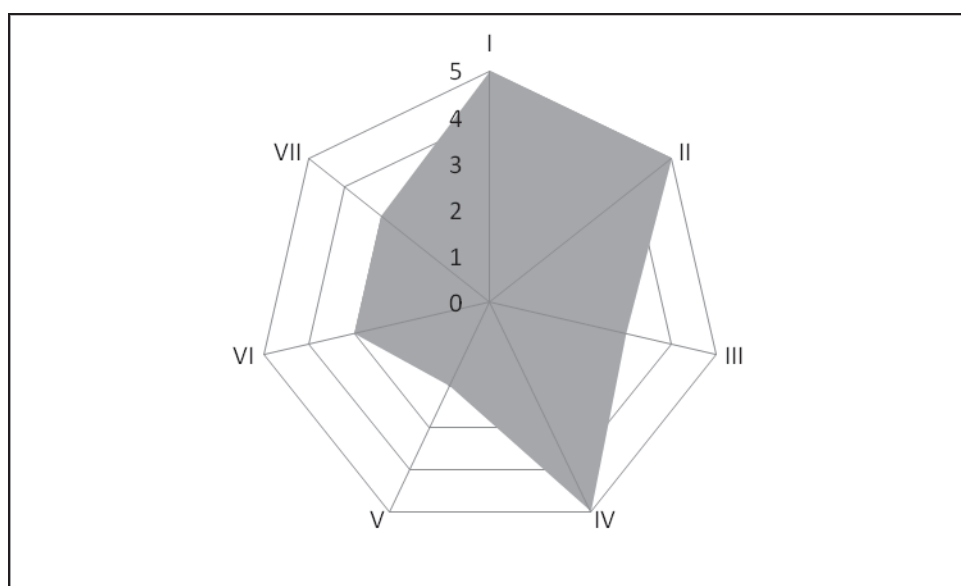
A terceira questão, seguindo o mesmo padrão da anterior, buscava identificar qual tipo de capacidade (analítico-abstrata ou crítico-reflexiva) estaria sendo priorizada na formação do Profuncionário do IFSP:

3) A partir de suas observações enquanto professor atuante no Profuncionário, o escopo de formação prioriza o desenvolvimento da capacidade analítico-abstrata ou a capacidade crítico-reflexiva dos alunos? Considere “1” para o polo **capacidade analítico-abstrata** e “5” para o polo **capacidade crítico-reflexiva**.

Os resultados para essa questão compõem uma variável bimodal, ou seja, três respondentes assinalaram o valor 3 e três respondentes assinalaram o valor 5, sendo, portanto, 3 e 5 as modas estatísticas. Um único respondente assinalou o valor 2 e nenhum assinalou os valores 1 e 4.

A média aritmética calculada é 3,71, com desvio-padrão (DP) de 1,25 e coeficiente de variação de Pearson (CVP) de 33,75%. O coeficiente de variação evidencia uma maior homogeneidade nas respostas dos professores, com a concentração nos valores 3 e 5. Tais dados nos revelam que o escopo de formação dos cursos, segundo os respondentes, tende ao desenvolvimento da capacidade-crítico reflexiva.

Gráfico 2 – Escopo de formação: **capacidade analítico-abstrata (1) x capacidade crítico-reflexiva (5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

Esse resultado, de certa forma, entra em contradição com as respostas correspondentes à questão 1, visto que apenas um respondente considerou a alternativa “A” (Formação direcionada ao desenvolvimento da competência crítico-reflexiva e da autonomia intelectual e cidadã do indivíduo) como objetivo pedagógico relevante em relação aos conteúdos e finalidades dos cursos.

Ou seja, o escopo de formação priorizaria o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos alunos, mas a formação direcionada para o desenvolvimento dessa competência não foi considerado um objetivo pedagógico considerado relevante. Portanto, não há uma coerência nas respostas dos entrevistados quanto ao desenvolvimento dessas capacidades

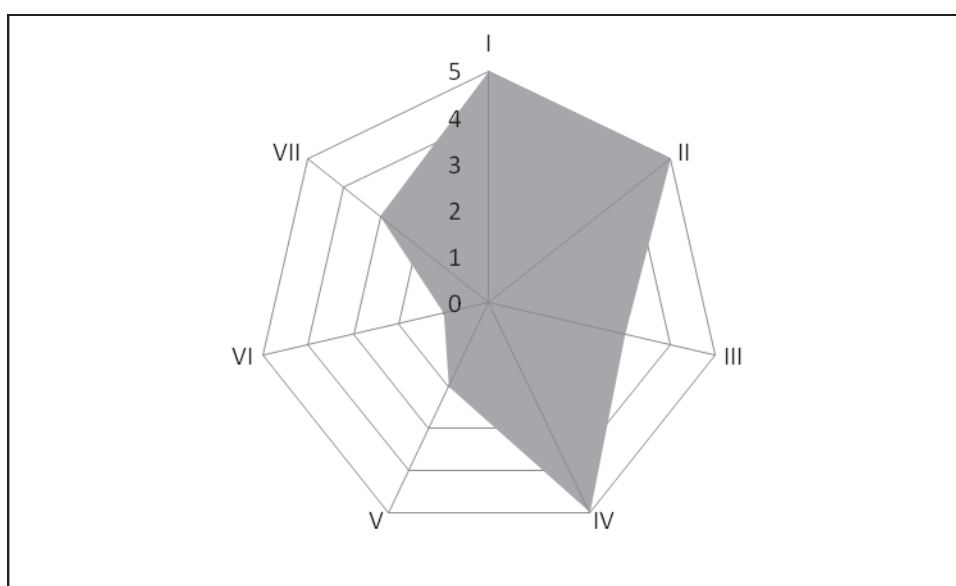
dialógicas e crítico-reflexivas enquanto objetivo pedagógico prioritário em relação ao escopo de formação, que, segundo eles, é pautado em uma pedagogia crítica e prevê o desenvolvimento dessa autonomia intelectual em um sentido amplo de esclarecimento, pela ótica da TAC de Habermas.

A quarta questão se refere às expectativas de comportamento intelectual do aluno, ou seja, a forma como o conhecimento é apropriado e aplicado:

4) Na sua opinião, o comportamento intelectual ideal esperado dos alunos tende a heteronomia e proatividade funcional (conhecimento é algo elaborado por outros e neutro, cabendo ao indivíduo dele se apropriar e aplicá-lo) ou autonomia e proatividade reflexiva (conhecimento é algo elaborado previamente por outros e refletido em comunicação intersubjetiva, reelaborado intrinsecamente pelo indivíduo e aplicado conscientemente). Considere “1” para o polo **heteronomia e proatividade funcional** e “5” para o polo **autonomia e proatividade reflexiva**.

A moda estatística, ou seja, a maior parte das respostas se concentrou no valor 5, com três respondentes (42,85%) tendo assinalado esse valor. Duas pessoas assinalaram o valor 3, o que corresponde a 28,57%. Os valores 2 e 1 foram assinalados por um único respondente. O valor 4 não foi indicado.

Gráfico 3 – Comportamento intelectual ideal esperado dos alunos: **heteronomia e proatividade funcional (1) x autonomia e proatividade reflexiva(5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

A média aritmética calculada ficou em 3,43, com desvio-padrão (DP) de 1,62 e coeficiente de variação de Pearson (CVP) de 47,20%.

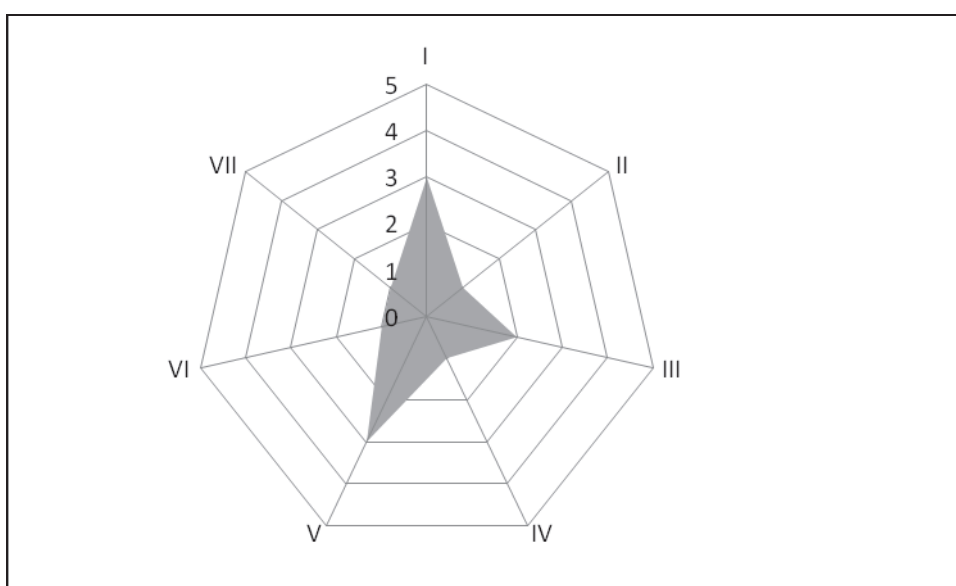
Isso significa que o comportamento intelectual ideal esperado dos alunos tende, segundo os respondentes, à autonomia e proatividade reflexiva. No entanto, não houve consenso entre os respondentes, o que significa que, para parte dos respondentes, os alunos ainda estariam se apropriando acriticamente dos conhecimentos, isto é, submetidos a um modelo de ensino predominantemente instrumental, onde os conhecimentos são adquiridos de uma forma passiva pelos alunos, ou seja, não são conhecimentos construídos por meio do entendimento mútuo estabelecido por diálogos onde se busca a verdade consensual.

A quinta questão procurava evidenciar qual o papel das TICs na EaD em relação aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e o tipo de interação estabelecida entre eles com o uso dessas tecnologias:

5) A partir do seu ponto de vista e de sua experiência na EaD, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializam mais as formas e meios de comunicação e acesso a informações, dados e fontes diversas ou mais as interações subjetivas com possibilidades de formação emancipatória.

Considere “1” para o polo **acesso a informações, dados e fontes diversas** e “5” para o polo **interações subjetivas**.

Gráfico 4 – Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): **acesso a informações, dados e fontes diversas (1) x interações subjetivas(5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

No Gráfico 4, pode-se observar o conjunto das respostas que se apresenta por meio da mancha formada na teia, entre as escalas correspondentes aos valores de 1 a 3.

Nessa questão, quatro respondentes, ou seja, 57,14% dos respondentes assinalaram o valor 1, que se constitui como a moda estatística. Ou seja, a maioria dos respondentes assinalou o polo extremo correspondente às TICs como potencializadoras do “acesso a informações, dados e fontes diversas”. Outros dois respondentes indicaram o valor 3 e um indicou o valor 2. Os valores 4 e 5 não foram assinalados.

A média aritmética calculada ficou em 1,71, o coeficiente de variação de Pearson (CVP) de 55,49%, com desvio-padrão (DP) de 0,95, o menor desvio-padrão encontrado na pesquisa.

Este resultado nos evidencia que, na visão dos professores-tutores e professores-formadores, que têm um contato mais direto com os alunos e com as atividades pedagógicas, as TICs têm potencializado mais o acesso a informações do que o estabelecimento de interações subjetivas com possibilidades emancipatórias.

Este dado condiz com os relatos dos gestores nas entrevistas, que nos revelaram que ainda não foi possível atingir um nível satisfatório de interações intersubjetivas entre alunos e entre alunos e professores por meio das atividades e recursos utilizados no AVA. Vale ressaltar que, na entrevista, eles ainda apontaram não se tratar de um problema nas tecnologias utilizadas ou no AVA (Moodle), mas sim da necessidade de rever as metodologias pedagógicas de forma a ampliar as possibilidades de interação e torná-las mais efetivas com os recursos disponíveis.

Portanto, potencializar as TICs como meios para criar espaços dialógicos e oportunizar interações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem seria uma proposta profícua, pois, para Habermas a emancipação se daria por meio do consenso alcançado pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade em um agir comunicativo com base na interação, no diálogo.

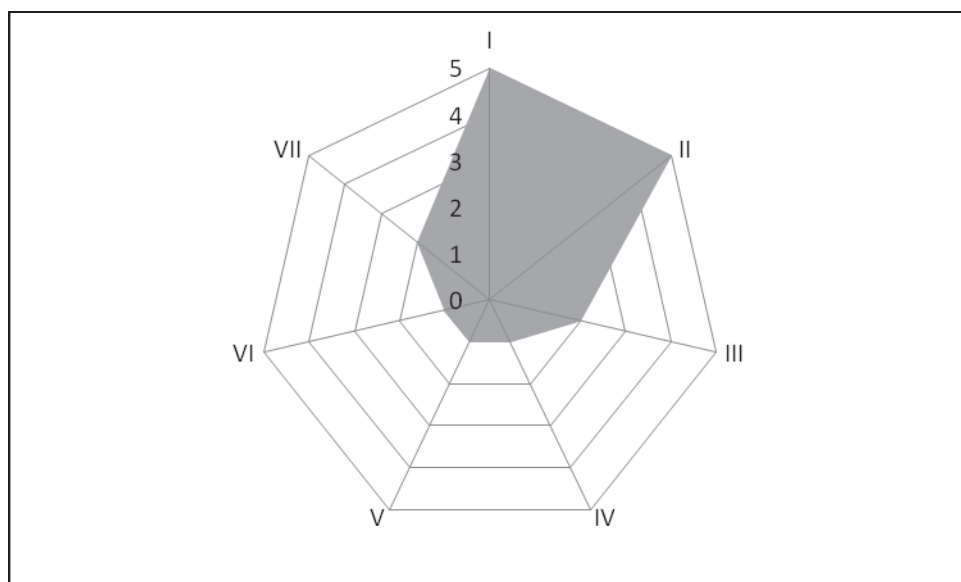
A proposta da questão 6 era identificar se a gestão educacional no IFSP tenderia, no ponto de vista dos participantes da pesquisa, a ações instrumentais e burocráticas ou democráticas:

6) No seu ponto de vista, a gestão educacional no IFSP estaria mais orientada a ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas ou ações sociais (participativas) e democráticas? Considere “1” para o polo **ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas** e “5” para o polo **ações sociais (participativas) e democráticas**.

Três pessoas indicaram o valor 1, constituindo-se a moda estatística. Dois assinalaram o valor 2 e, outros dois, o valor 5. A média aritmética calculada ficou em 2,43, aproximando-se do valor 3, que corresponderia a um equilíbrio entre os dois polos, e o desvio-padrão (DP) foi 1,81.

O coeficiente de variação de Pearson (CVP), igual a 74,64%, foi o maior coeficiente de variação encontrado na pesquisa, evidenciando a heterogeneidade das respostas, que se distribuem nos polos extremos opostos.

Gráfico 5 – Gestão educacional: **ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas (1)** x **ações sociais (participativas) e democráticas (5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

Embora o resultado tenha sido heterogêneo, revelou-se que, para os tutores e formadores, a gestão educacional estaria mais orientada a ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas.

Essa heterogeneidade nas respostas também apareceu nas entrevistas, pois parte dos entrevistados afirmou haver na gestão educacional um caráter social envolvendo práticas participativas e democráticas para tomadas de decisões, sobretudo aquelas que envolvem as políticas educacionais e diretrizes internas. Por outro lado, alguns entrevistados afirmaram haver uma centralização das decisões estratégicas na Reitoria, com restrições na autonomia delegada aos *campi*.

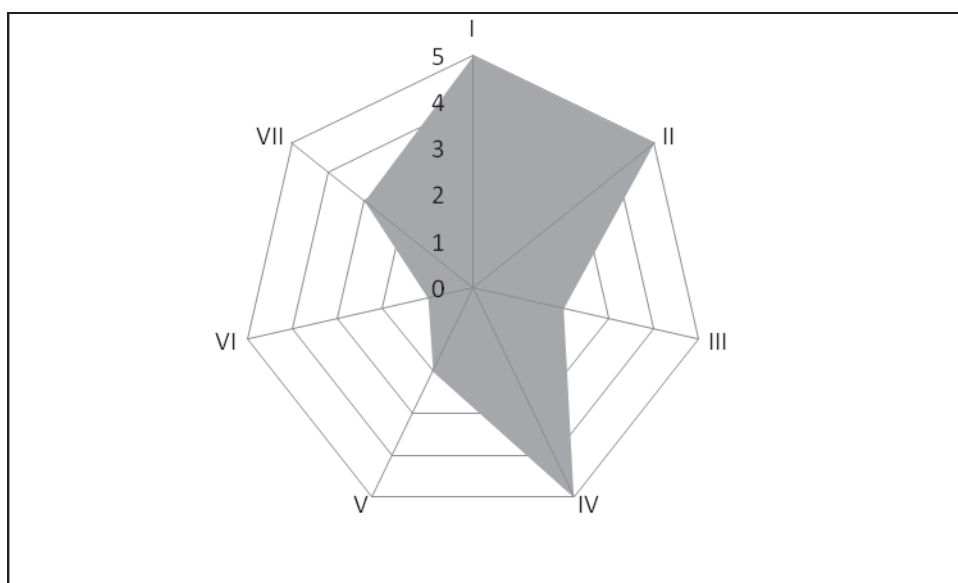
Na questão 7, procurou-se compreender qual era a percepção dos professores atuantes nos cursos do Profucionário em relação às políticas de EaD da instituição, conforme reproduzido a seguir:

7) No seu ponto de vista, as políticas de EaD da instituição estariam orientadas pela busca de soluções estritamente com eficiência técnica e econômica ou orientadas pela busca de soluções democráticas (deliberação e consenso), considerando aspectos técnicos e econômicos?

Considere “1” para o polo **eficiência técnica e econômica** e “5” para o polo **soluções democráticas**.

Nesta questão, três pessoas assinalaram o valor 5, correspondente à moda estatística. Duas pessoas assinalaram o valor 2 e os valores 1 e 3 foram assinalados por um respondente cada.

Gráfico 6 – Políticas de EaD: **eficiência técnica e econômica (1)** x **soluções democráticas(5)**.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

A média aritmética calculada ficou em 3,28, com desvio-padrão (DP) de 1,70 e coeficiente de variação de Pearson (CVP) de 51,87%. Isso nos revela que, embora a média tenha ficado bem próxima do valor 3, há uma ligeira tendência ao polo das soluções democráticas.

Esse resultado é revelador, pois, se comparado à questão anterior, nos indica que embora as políticas de EaD na instituição sejam orientadas pela busca de soluções democráticas (deliberação e consenso), a gestão educacional no IFSP estaria ainda mais

orientada a ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas. Ou seja, a gestão educacional estaria caminhando em sentido oposto às políticas educacionais.

Portanto, outra proposta considerada favorável ao desenvolvimento de políticas de Educação Profissional a Distância no IFSP em uma concepção emancipatória seria buscar alinhar a orientação entre a política e a gestão educacional no IFSP. Nesse sentido, a concepção de gestão social, elaborada por Tenório (2016), poderia ser aplicada à gestão da educação como forma de solucionar a colonização sistêmica na gestão educacional, harmonizando, desta maneira, o mundo da vida e o mundo do sistema pelo agir comunicativo, desfazendo os limites impostos entre as duas esferas e restabelecendo o poder crítico da razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD encontra-se inserida na conjuntura das políticas de expansão da RFEPCT visando atender, ao menos em partes, as demandas por ampliação da oferta de EPCT. Ao mesmo tempo em que o Governo Federal, com o Plano de Expansão e reestruturação da RFEPCT, criava novas unidades físicas para a oferta de EPCT na modalidade presencial, instituíam-se, enquanto ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, programas de EaD com o propósito de ampliar e democratizar o acesso à educação profissional por meio da oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados e municípios: os programas e-Tec Brasil e Profucionário.

Sobre o Profucionário, objeto desta pesquisa, cabe ressaltar que se trata de um programa de formação dos funcionários da Rede Pública de Educação Básica criado a partir de uma política própria, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fruto de reivindicações da categoria de trabalhadores da educação pela valorização do profissional de apoio à Educação Básica, mediante ações de ampliação de oportunidades de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira, reconhecendo os profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo.

No contexto do IFSP, particularmente, a EaD surge no momento em que a instituição vivenciava a transição de CEFET para IFET, ou seja, durante o processo de construção de sua nova identidade, o que implicava nova estrutura, nova organização, novas concepções educacionais. Os primeiros passos foram dados com a adesão do IFSP ao Programa e-Tec Brasil e, logo após, em 2012, com o início da oferta dos cursos técnicos em Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar do Profucionário.

Diante da complexidade da modalidade EaD, que se impõe enquanto novo paradigma educacional, com a abordagem de novas metodologias didáticas em um contexto social de formação da cultura digital, e dos desafios a serem enfrentados para alcance dos objetivos propostos para a EPCT, esta pesquisa procurou identificar que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas nos cursos a distância do IFSP.

Tomamos como base teórico-epistemológica a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas, que propõe a reconstrução da proposta emancipatória moderna, buscando superar a visão reducionista da racionalidade instrumental por meio de sua concepção de racionalidade

comunicativa. A possibilidade de uma razão com poder crítico renova as esperanças de emancipação pela educação, por meio da potencialização de uma formação para a competência comunicativa, de forma a permitir que os sujeitos se tornem capazes de participar de forma mais crítica e reflexiva na sociedade e de coordenar as ações por meio do estabelecimento de consensos com outros participantes de uma interação linguística.

Ao propor-se estudar as políticas educacionais e concepções pedagógicas na EaD, mais especificamente na educação profissional técnica de nível médio, considerou-se, por um lado, as políticas que regem a EPCT e os IFETs; por outro, as políticas que regem o Programa Profucionário e, ainda, as políticas que regem a EaD; e, por fim, as políticas educacionais no âmbito da instituição pesquisada, que é o IFSP.

Conforme afirmado durante as entrevistas, a legislação que rege as políticas educacionais para EaD impacta diretamente na elaboração de diretrizes internas da instituição, estando atreladas às determinações legais das condições de oferta dos cursos, sobretudo para os programas governamentais.

A gestão democrática nas instituições educacionais, conforme abordamos em seção específica, aparece como princípio obrigatório na Constituição Federal e em diversos outros dispositivos legais, como a Lei nº 9.394/96 e o PNE. A própria lei de criação dos IFETs (Lei nº 11.892/2008) busca garantir a participação da comunidade acadêmica na construção da proposta de estatuto e do Plano de Desenvolvimento Institucional, assim como estabelece órgãos superiores de caráter consultivo e deliberativo – o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior – garantindo a representação dos diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (docentes, estudantes, servidores técnico-administrativos, egressos e representantes da sociedade civil). Tais dispositivos legais vem assegurar práticas democráticas de gestão por meio de uma democracia representativa. A participação política é possibilitada, no IFSP, não somente por meio da escolha dos diretores e representantes nos colegiados, mas também pela atuação da comunidade acadêmica em comissões, grupos de trabalho, consultas públicas. A gestão democrática convoca todos (docentes, profissionais da educação e comunidade) a assumirem um compromisso sociopolítico participando dessa gestão e tomando decisões em prol da coletividade. No entanto, somente a abertura desses espaços democráticos não tem atendido às expectativas de participação e engajamento da comunidade no IFSP, sobretudo nas discussões relacionadas à EaD. O número de pessoas que se envolvem com a temática da EaD na instituição se mantém circunscrito àqueles que já tinham algum interesse prévio ou afinidade com a EaD.

A discussão sobre as políticas de EaD na instituição, tão necessária para a

consolidação desta modalidade de ensino, só aparece nas diretrizes internas com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, publicado em 2014, ou seja, cinco anos após a instituição ter iniciado a oferta de seus primeiros cursos a distância, o que nos induz a pensar que não houve um planejamento prévio sobre como consolidar a EaD na instituição e nem foram estabelecidos planos a longo prazo para oferta de educação nesta modalidade.

As entrevistas também revelaram a existência de uma centralização de determinadas decisões estratégicas na Reitoria, de modo que os *campi* sentem uma necessidade maior de liberdade e autonomia para gerenciamento e execução de algumas ações. Em uma democracia deliberativa (HABERMAS, 1998), as deliberações devem se realizar por meio de processos de entendimento que tenham a intersubjetividade e a horizontalidade das relações como suas características. Porém, no IFSP parece haver ainda muitos obstáculos, no âmbito da própria estrutura organizacional, de maneira que a burocracia e a hierarquização nas relações têm se tornado empecilhos para o pleno estabelecimento de processos democráticos fundados na racionalidade comunicativa, assegurando aos *campi* maior liberdade para ação política de modo a exercer a autonomia da autogestão.

Assim, a gestão educacional no IFSP estaria ainda orientada às ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas. No entanto, as políticas educacionais, no geral, orientam a busca de soluções democráticas, sendo que no IFSP podem ser observadas ações que criam espaços para a participação democrática da comunidade acadêmica. Assim, acredita-se que haja uma tendência de que as tomadas de decisão na instituição sejam cada vez mais realizadas de maneira coletiva, com o engajamento de todos em uma perspectiva racional comunicativa.

Olhando-se para a proposta de criação dos IFETs, a partir de sua legislação, verifica-se que as políticas públicas afirmam a necessária relação e contribuição dessas instituições ao desenvolvimento socioeconômico local e regional. No âmbito do IFSP, observa-se que são seguidas as mesmas diretrizes, sendo o PDI da instituição o próprio reflexo das políticas que são exaradas na dimensão macro.

Com relação ao escopo da formação, a práxis educativa visando uma formação integradora é estabelecida como missão do IFSP. Essa formação integradora busca superar as dualidades historicamente construídas entre formação para o trabalho e formação intelectual/humanística e entre teoria e prática, assim como romper com o formato consolidado de tratamento do conhecimento de forma fragmentada. A proposta é que a formação humana e cidadã deve preceder a qualificação para o trabalho. Tais concepções vão ao encontro das propostas político-pedagógicas do Programa Profuncionário de oferecer uma

formação profissional aos funcionários da educação que ultrapasse as competências técnicas, abrangendo também a formação humana e cidadã, por meio de um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas, visando à construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para que eles se qualifiquem como profissionais, cidadãos, gestores e educadores. Um dos princípios do programa é a indissociabilidade entre teoria e prática, considerando a teoria como meio para reconstrução crítica e ressignificação da prática, pela problematização do saber fazer da vivência cotidiana dos funcionários da educação, de forma que os conhecimentos contribuam para o aperfeiçoamento no exercício de suas funções e na reflexão de suas práticas. Portanto, do ponto de vista dos entrevistados, haveria um equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana nos cursos do Profucionário.

A fundamentação pedagógica e/ou filosófica na concepção dos cursos do Profucionário no IFSP é advinda do próprio Programa, sendo incorporada no PPC dos cursos. A temática da democracia no Profucionário do IFSP aparece, de acordo com as entrevistas, articulada no âmbito dos conteúdos dos cursos e não nas políticas institucionais de EaD, especificamente. A democracia estaria mais presente na prática cotidiana das equipes que trabalham com EaD, na própria gestão do trabalho.

No âmbito da oferta dos cursos do Profucionário no IFSP, constatou-se que se busca, de fato, pôr em prática a proposta de uma educação integradora, por meio da articulação entre conhecimentos técnicos e conhecimentos humanos voltados à formação cidadã dos alunos e há também uma preocupação, por parte dos envolvidos na oferta dos cursos do Profucionário, em desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos alunos provocando a reflexão por meio de fóruns de discussão e atividades interativas nos cursos.

Por fim, as políticas que orientam o IFSP apresentam a possibilidade de mudanças na educação profissional e tecnológica e de ruptura com uma racionalidade unicamente instrumental, em uma perspectiva de emancipação humana.

A busca da democratização da EPCT por meio da EaD impôs novos desafios e novas possibilidades com a utilização das TICs rompendo barreiras de distância física e criando espaços educativos nos quais é possível uma maior interação entre as pessoas e a produção de conhecimentos por meio da argumentação e reflexão crítica em comunicações intersubjetivas, na ótica da racionalidade comunicativa.

Pôde-se observar, por meio dos relatos, que são grandes os desafios enfrentados para integrar e articular, na educação profissional a distância, a formação técnico-científica à formação humana plena, afastando-se de uma concepção educacional unicamente

instrumental e funcional, de maneira a formar o aluno para o trabalho e para a vida em sociedade em uma perspectiva educacional emancipatória. Embora exista no IFSP uma política em prol de uma educação integradora que visa à formação de um indivíduo autônomo e consciente, de um cidadão participativo e engajado na consolidação de uma sociedade democrática, os processos de formação ainda se encontram inseridos em um contexto político e socioeconômico embasado em uma racionalidade técnico-instrumental. Além disso, as metodologias de ensino na EaD ainda não transcenderam o “tradicional”, de forma que, mesmo com tecnologias que apresentam inúmeras possibilidades didáticas de interação, há dificuldades em aproveitar essas ferramentas no intuito de se promover uma aprendizagem mais dialógica e voltada à reflexão crítica. De acordo com os respondentes da pesquisa, as TICs ainda potencializariam mais as formas e meios de comunicação e acesso a informações, dados e fontes diversas do que as interações subjetivas com possibilidades de formação emancipatória.

A concepção da EaD com foco na interação e na construção crítica de conhecimentos é estabelecido como um caminho possível para uma educação emancipatória, na perspectiva da racionalidade comunicativa, porém há muito ainda a ser desenvolvido para que seja estabelecido, de forma satisfatória, uma nova práxis educativa por meio de processos dialógicos, visando uma formação plena que englobe não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também valores humanos, com vistas ao exercício da cidadania e à participação consciente e ativa em sociedade, buscando superar a visão tecnicista de aquisição de conhecimentos pautada pela relação meio-fim.

Ao realizar a análise das entrevistas com os gestores, assim como dos questionários com os tutores e formadores, apontaram-se as prevalências dos paradigmas de racionalidade (razão instrumental ou razão comunicativa) nos aspectos e dimensões pesquisados e, ao concluir aqui o balanço nas considerações finais, apontam-se duas principais propostas como possibilidades para o alcance dos objetivos institucionais de uma educação plena e cidadã, emancipatória sob a ótica da racionalidade comunicativa. A primeira proposta seria buscar potencializar as TICs como meios ou instrumentos para criar espaços dialógicos e oportunidades de interações entre alunos e entre alunos e professores, na perspectiva teórica elaborada por meio da TAC e da noção de política deliberativa de Habermas. A segunda proposta seria o alinhamento de orientação entre a política e a gestão educacional no IFSP, no que tange à condução da EaD. Nesse sentido, a concepção de uma gestão social da educação seria uma forma de tentar contornar a colonização sistêmica no âmbito da gestão educacional, restabelecendo o poder crítico da razão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 49-69.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARRIADA, Mônica Carapeços; RAMOS, Edla Faust. **Como promover condições favoráveis à aprendizagem cooperativa suportada por computador?** Florianópolis: Departamento de Informática e Estatística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Disponível em: <www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/AprendizagemCooperativaRBIE.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BANNEL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BARROS, Joy Nunes da Silva. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação a distância**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> Acesso em: 27 jun. 2017

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 10 mar. 2017

_____. **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016**, que define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2016

_____. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 11 mar. 2017

_____. **Orientações Gerais – Profucionário**. 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_orientacoesgerais.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pde-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 21 set. 2016

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012**. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proies-apresentacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/30101-publicacoes-catalogos-de-cursos-tecnicos-e-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 21 jul. 2017

_____. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 30 set. 2016

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF, 2007. 43 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2016

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 27 set. 2016

_____. **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017

_____. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm> Acesso em: 11 out. 2016

_____. **Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2007. Seção 1, p. 8.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>> Acesso em: 27 set. 2016

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: 27 set. 2016

_____. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. **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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 out. 2016

_____. **Decreto nº 2.494, 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em: 30 set. 2016

_____. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. **Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 30 jul. 2016

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 27 set. 2016

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jul. 2016

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm> Acesso em: 27 set. 2016

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 24 set. 2016

_____. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm> Acesso em: 24 set. 2016

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 set. 2016

_____. **Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942.** Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2016

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 10 out. 2016

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 10 set. 2016

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 10 out. 2016

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 30, jan./jun. 2010.

CEFET-SP. **Resolução n.º 381/08, de 02/09/2008**. Aprova alteração do Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/78-resolues-2008.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, p.11-37 jan./abr. 2012

COSTA, Renata Luiza. Rede e-Tec: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou Expansão do Neoliberalismo? **Em Debate**. Florianópolis, n. 8, p. 90-109, jul-dez, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/issue/view/1557> >. Acesso em: 29 jul. 2016.

DELGADO, Darlan Marcelo; GOMES, Luiz Roberto. **Inovação em política e gestão da educação profissional e tecnológica: uma abordagem pela teoria crítica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

DEVECHI, Catia PiccoloViero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p.409-426, maio-ago. 2011.

FARIA, Adriano Antonio; VECHIA, Ariclê; MOCELIN, Márcia Regina; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A história da Educação a Distância no Brasil. In: **Anais eletrônicos do X Congresso Nacional de Educação – Educere**. Curitiba, PR: 2011. p. 3790-3801. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5128_2836.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, ano XXI, n. 54, agosto, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5268.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. Cultura digital e formação: implicações políticas do movimento de expansão da EaD no Brasil. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 27, p. 29-39, mai./set. 2013.

_____. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a.

_____. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v.15, n.2, p.53-63, dez. 2007b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. São Paulo: Editora Unesp, 2013a.

_____. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2013b.

_____. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **The inclusion of the other: studies in political theory**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 97-124 (Coleção Os Pensadores, v. 48).

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2263-comissao-publica-versao-final-do-pdi-2014-2018.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Secretaria Escolar**. Boituva, 2012a. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/05-boituva-campus-avancado.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Multimeios Didáticos**. São João da Boa Vista, 2012b.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: **Textos Seletos**. Edição Bilingue. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LANGHI, Celi. **Materiais instrucionais para o ensino a distância**: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1988.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, ano 02, v. 02, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PUCCI, Bruno. Educação a distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino César Guimarães da; DURÃO, Facio Akcelrud. (Orgs.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

SIEBENEICHLER, Flavio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**. São Leopoldo, RS, vol.7, n.3, p. 217-230, set./dez. 2006.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Uma alternativa: gestão social**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2016.

TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. A formação inicial de professores na modalidade de educação a distância – EaD: o desafio da presença da ausência. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 173-189, jul./dez. 2011.

VIZEU, Fábio. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 45, n.4, p.10-21, out./dez. 2005.

VOIROL, Olivier. Teoria Crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n.93, p.81-99, jul. 2012.

WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

ZATTI, Vicente. Reconstrução habermasiana do projeto emancipatório moderno: educação técnico-científica e mundo da vida. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org.) **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

ZATTI, Vicente; JESUS, Edson Regis de; SILVA, Marlon André da. Educação, técnica, ciência e emancipação. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

1. De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? Quem é consultado e/ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD do IFSP?
2. De que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?
3. De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância?
4. Qual é o foco da formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?
5. Existe uma fundamentação pedagógica e/ou filosófica na concepção do curso EaD do Programa Profucionário ministrado pelo IFSP?
6. O que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências profissionais e político-sociais?
7. Os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?
8. As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, nos cursos do Profucionário, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá a interação entre tutores e alunos? E entre os alunos?
9. Quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem neste curso na modalidade EaD?
10. Qual a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?
11. De que forma a construção do Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos?
12. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário desenvolvidos no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?
13. A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação (presencial e EaD)? De que maneira? Por quais meios?
14. Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado para o desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD? Este AVA pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Administração Central

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Políticas de Educação Profissional a Distância no IFSP: uma análise do Profuncionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo”*

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto. Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é identificar que tipo de racionalidade (instrumental ou emancipatória) prevalece nas políticas e nas concepções pedagógicas nos cursos a distância do IFSP.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza.

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
Orientador
e-mail: profdarlandelgado@gmail.com

Soraya Menezes de Queiroz
Pesquisadora
e-mail: soraya.queiroz@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa
Nome e Assinatura

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 1

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Entrevistado 1

Duração: 00:18:40

(Início)

P: Primeiramente, gostaria de agradecer novamente por você estar participando. Bom, vamos dar início à entrevista, né. A primeira questão é de que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de Educação a Distância aqui no Instituto Federal? Quem é consultado, convidado a participar desse processo de formulação de políticas?

R: Certo. Eu que agradeço do interesse seu da pesquisa nessa área. A gente precisa. Como eu estava comentando antes, sempre tem essa procura por quem está pesquisando nessa área do Profuncionário e da parte de EaD também. Há muita coisa para ser estudada aqui no IF ainda. As políticas de EaD seguem as mesmas rotinas das políticas do IF como um todo. Tem os nossos conselhos, alguns dos conselhos são deliberativos e outros consultivos. Então, qualquer documento que a gente vai formular tem que passar por esses conselhos. E aí, nesses conselhos, tem a garantia das representações dos nossos segmentos do IF. Então, tem a participação da comunidade externa, dos nossos técnico-administrativos, dos professores e alunos. Então, sempre que vai sair algum assunto, algo que precisa regulamentar, que veio por necessidade de legislação ou alguma coisa, isso normalmente fica na área que é responsável por aquele programa, aquela política, mas, se escreve algum documento, tem que fazer sempre essa consulta para o conselho relacionado, para que seja escrito com a participação da comunidade. Então, um exemplo que pode dar, de 2015, quando a gente foi construir alguns documentos da EaD, a gente fez o convite para todos os câmpus de quem tinha interesse de pensar nas políticas da EaD do Instituto Federal, como uma EaD que não dependesse de bolsa e sim do próprio esforço dos nossos técnicos, dos nossos docentes. Fez-se esse convite para os nossos servidores, a gente marcou reuniões, levantaram-se as temáticas que precisavam de definição de políticas. E aí desses grupos de trabalho que acabaram se formando, o pessoal organizou alguns documentos que acharam interessante que fosse registrado dentro do IF. E eles passaram a seguir o trâmite de formulação pelos conselhos. Um deles, pode citar, que foi aprovado no ano passado, foi a regulamentação dos polos de apoio presencial. O IF não tinha um documento específico. Ele só tratava no seu Estatuto que tinha que ter um regulamento

dos polos de apoio presencial pros cursos EaD. E aí foi criado dentro dessa reunião com os representantes dos câmpus um documento sobre os polos de apoio, isso foi encaminhado para o Conselho Superior. E lá, no Conselho Superior, com essa representação dos nossos segmentos, foi aprovado o regulamento para que acontecesse a organização dos nossos polos. Então pra cada assunto que sai é levado ao conselho competente, e nesse conselho tem a garantia de ter as representações e, sempre que é possível, a gente abre a consulta das minutas dos documentos na comunidade pelo portal da instituição. Segue esse rito na hora de aprovar uma política, um documento. Quem coordena é a área na pró-reitoria ou na assessoria que cuida disso, mas tem essa garantia de a comunidade acadêmica participar da construção da política.

P: Está certo. E de que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: Acho que cai nesse ponto mesmo. Muitas das coisas a gente acaba... Como é um processo que não estava já no IF de São Paulo de já tocar a EaD por conta, a gente acabou sendo acionado por um programa que nasceu no Governo ou de uma meta de um programa, isso vem pro IF como uma oportunidade de aderir. E aí então sempre que tem uma legislação e isso vai impactar no nosso procedimento, a gente vai olhar a legislação e ver o que muda, talvez, no procedimento aqui dentro e aí faz esse rito que a gente comentou antes, de repassar pros setores para fazer a análise. Recentemente, agora, teve as mudanças aí da questão EaD, do marco regulatório, dos referenciais que a gente usa para a EaD. Só agora a gente está revisando nossos documentos para ver se não impacta no processo que a gente fez. Por exemplo, o do polo, a gente estava preocupado agora do nosso regulamento que tinha aprovado no ano passado ser impactado pela legislação que acabou de ser alterada, mas ainda bem que dessa vez a gente não teve nenhum impedimento, o nosso regulamento atende. Mas se tivesse identificado um problema que nosso regulamento fosse contrário à legislação, a gente teria que voltar de novo, fazer a correção e mandar outra vez para o nosso conselho para fazer a alteração. Então ela impacta diretamente. Sempre tem uma mudança, que muda nosso programa aqui. Até porque a gente, muitas vezes, é financiado ou recebe o recurso vinculado ao programa, e a gente tem que atender a legislação que é aprovada fora daqui. Impacta diretamente na regra que a gente usa aqui ou na política que a gente segue. Então, na oferta mesmo do Profucionário, quando a gente fez a última oferta agora, foi um fomento deles. A Setec falou que repassaria uma verba para que se fizesse oferta do Profucionário. Então fez as regulamentações, e a gente foi atrás para atender essa demanda e colocar a oferta do curso. Então, fica relacionado diretamente à legislação que sai.

P: E de que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e também da democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Isso fica dentro do próprio PPC. A gente sempre se preocupa de ver se estão essas discussões dentro da proposta de curso. E no caso do Profucionário tem até essa garantia. Um dos nossos cadernos que a gente segue do catálogo lá, e do próprio material de orientação, é a Gestão Democrática das Escolas, né. Então já se discute essa questão de todo mundo participar dessa democracia que tem que acontecer dentro das escolas. Então, isso já é envolvido dentro do próprio currículo do curso, de ter que abordar esses assuntos ou ver como que isso impacta nas decisões ou na formação do aluno. Então, mais até no Profucionário isso está garantido dentro do curso, por ser até um componente curricular, um deles já abordar esse aspecto. E nos outros cursos fica dentro da construção do PPC e aí há esse pedido de fazer essa formação integral do aluno, de olhar sempre o envolvimento dele no mundo do trabalho, né. Não só a parte técnica ali, mas envolver outros aspectos da formação dele

P: E qual é o foco de formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?

R: Acho que esse é um diferencial. Quando... a gente sempre toca nesses assuntos, quando vai até começar o curso pra orientar esse pessoal, porque ele é um curso de formação em serviço. Então a gente sabe que o aluno que está vindo para esse curso já atua nessa área. Mas um dos, entre os vários aspectos, que se olha é a questão da formação como educador. É ele se entender como também um educador. E é para a categoria do não docente. Às vezes ele está na escola, e ele não pensa que ele também está envolvido nessa questão da educação. Então, acho que o foco principal, a gente alerta sempre na hora de olhar é meio que... não sei se essa palavra seria a certa... de convalidar os conhecimentos que ele tem da parte técnica, dos procedimentos, mas a gente coloca o aluno como... para entender que ele é um educador também. Que ele está ali se formando como um educador para atuar na escola que ele trabalha. Ele passa a perceber que ele também faz parte do processo educacional. Ele não é só um apoio para alguma coisa, ajudando só o docente. Ele também compõe essa construção desse conhecimento, da questão da educação dentro da escola. Então, acho que um foco que a gente sempre aborda, principal nessa questão, é a formação como educador, dentro dos aspectos dos cursos do Profucionário.

P: Existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção do curso do Programa Profucionário aqui no Instituto?

R: Tem. A gente segue... nessas questões, os cadernos de orientação que vão balizar aí, vão orientar todo o curso. Tem todo esse aspecto de ele se enxergar nessa posição aí de

participante do processo né. Isso está determinado já nos cadernos de orientação do curso. Então é seguida essa orientação de ele se enxergar de uma outra maneira dentro da escola.

P: Os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: Comentando essa questão da educação, é mais crítico-reflexiva mesmo, porque a gente tenta trazer a experiência que o aluno já tem do cotidiano dele. A gente pega pessoas, às vezes, de um outro segmento municipal ou estadual, então ele já tem a prática, o conhecimento que ele tem ali do que ele usa. Mais nessa discussão de fazer a reflexão sobre a atuação dele, o que isso influencia. Então é mais nesse sentido que a gente tenta abordar nos encontros presenciais ou nos materiais na hora da entrega, ou da construção do Memorial Descritivo dele, o que ele pode fazer de intervenção na comunidade que ele atua. Então é mais nesse sentido que o professor aborda.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? E de que forma essa interação ocorre entre tutores e alunos? E entre os próprios alunos?

R: Esse é um ponto que a gente já tem que percorrer bastante ainda para garantir, porque hoje a gente consegue garantir um pouco mais de interação entre professor e aluno, pelo acompanhamento, mas a gente tem ainda uma dificuldade de garantir a interação dos grupos de alunos. Às vezes alguns trabalhos ainda não funcionam como a gente gostaria da interação entre aluno-aluno. Às vezes ele fica preocupado de garantir que ele fez a atividade, que ele fez a entrega dele, mas as propostas tentando fomentar essa questão do trabalho em grupo, isso ainda é uma dificuldade para garantir esse trabalho em grupo entre alunos do projeto. Então a gente garante maior interação entre professor e aluno, mas entre alunos tem, mas mais por atividades que a gente faz essas propostas. Nessa última oferta agora, o pessoal estava com um pouco de dificuldade, questão de idades diferentes, ou novidade na plataforma, não conhecia o ambiente que a gente utilizava aqui. Foi orientado para que eles pudessem se reunir também nos polos entre os alunos, agendarem horários, fazerem grupos de estudos, aproveitar e colocar atividades além do que está no ambiente virtual e eles também se conhecerem nos encontros presenciais e manter essa reunião ali no grupo para que um aluno acompanhe o outro nesse sentido de tentar melhorar também a interação entre eles e ampliar a discussão do que aconteça... do que está no ambiente virtual. A gente tem tentado fazer essa orientação e aí os nossos professores, tanto os mediadores virtuais como as equipes dos polos ficam acompanhando essas atividades.

P: E quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e dos professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem?

R: A gente tem... Nessa nomenclatura que a gente está usando, até é o que está acontecendo dentro do IF né. A gente não separa mais só o tutor, a gente mudou até o formato, todo mundo como professor mediador, nesse sentido. Então, a gente tem os professores, aí os que fazem a formação, que vão responder pela disciplina ali, tem os conteudistas e formadores. Os conteudistas preparam os materiais, ou caderno, ou uma orientação na plataforma, os formadores também preparam o ambiente virtual e o professor que antes era o tutor, agora é o nosso mediador virtual, faz a mediação pedagógica no curso, então ele acompanha as dúvidas ali nos ambientes e tem esse respaldo do professor formador ali que também vai tirar alguma dúvida que ultrapasse, ou que a pessoa não consiga responder ali, vai passar para o nosso formador também nesse papel. Então, tem essas duas atuações, o formador prepara mais o ambiente, o que vai ser abordado, quais são as estratégias, quais são os objetivos que se quer alcançar e o nosso professor mediador faz a mediação pedagógica mesmo, de orientar os alunos para alcançar aqueles objetivos que ficaram definidos no mapa, na trilha de aprendizagem que ficou definido para aquele componente curricular.

P: Nos cursos do Profucionário existe a Prática Profissional Supervisionada. Qual seria a função dessa Prática Supervisionada?

R: Como comentado anteriormente, no programa do curso tem essa PPS, Prática Supervisionada, acompanhando todos os componentes. Então, uma forma de fazer esse acompanhamento de todos os componentes é a construção do Memorial Descritivo. Então, a cada atividade que o aluno vai vendo, a cada conteúdo que é abordado, sempre tem uma opção, uma área de prática que a gente chama de “pratique”, que ele vai pensar algo que ele poderia fazer para construir esse Memorial Descritivo e pensar na prática dele. E aí ele vai construindo esse Memorial Descritivo dele e pensando nessa questão da... de como ele ia fazer talvez um projeto de intervenção na comunidade onde ele está. Então, ele vai acompanhar, fazer essa prática dentro do local que ele trabalha. Então, parte dessas atividades acontece no polo, que também é uma escola, então ele pode pensar em projetos para acontecer ali, e parte fica organizada para que ele faça no próprio local de trabalho.

P: E de que forma a construção desse Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos?

R: Acho que ele compreende esta questão do reconhecimento mesmo. De ele pensar às vezes da...coisas que ele faz né, e que ele não percebia que isso influencia na educação ou coisas que ele poderia fazer, que aí na hora que ele começa a ser orientado nesse pensar dele dessa

prática que ele atua, como isso influencia, até na construção desse Memorial quando ele vai relatando, ele tem essa questão também de registrar, de fazer o registro das atividades que ele pratica e ver o resultado disso, e o que isso pode mudar às vezes no local de trabalho dele, ajuda nessa formação dele, se identificar aí como educador dentro do local de trabalho dele.

P: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: Ele vem nesse sentido de tentar trazer o que ele já conhece ou que ainda falta talvez aumentar a qualificação dele para o trabalho, às vezes alguma...como na biblioteca dele, como que ele atua ali, já que a formação dele não é de bibliotecário, mas o que ele precisaria conhecer ali para ele trabalhar na biblioteca vai vincular essa questão de ele ser um educador, e pensar ele como cidadão, como ele contribui para a sociedade, para o âmbito dele, então entra nesse aspecto de ter essa relação de formar para o trabalho dele, de ampliar o conhecimento que ele tinha da prática dele como profissional, da qualificação dele, mas pensar desse conteúdo como cidadão também, de ver a preocupação de como ele influencia, como ele está envolvido, como ele está inserido na comunidade e o que ele pode fazer pra mudar aquela situação, o que ele poderia colaborar, pensando que ele está em um espaço colaborativo.

P: A instituição tem incentivado o uso de tecnologias de comunicação e informação na educação tanto presencial quanto nos cursos EaD? E de que maneira isso tem ocorrido?

R: Uma ferramenta recente que a gente tem experimentado usar nas últimas ofertas e é um projeto-piloto ainda é... a gente tem colocado uma conferência web de um sistema que fornecido pela Rede Nacional de Pesquisa, que é um órgão do Governo também que está em parceria com a gente e esse ambiente de conferência web está integrado ao nosso ambiente acadêmico, então a gente tem fomentado de usar essas conferências para que o aluno além só do texto ou do áudio, ele também tenha a opção do vídeo, de compartilhar o ambiente e a gente poder ter esse contato síncrono ali entre os participantes. Então, a gente chegou a fazer algumas atividades, os professores não estavam no polo, mas a gente transmitiu a apresentação, o professor deu a aula ao vivo ali e o aluno pode perguntar, tirar dúvida, usando microfone, câmera e bate-papo. Então a gente fez o uso recente de colocar essa conferência web também no sistema. A gente não tinha esse recurso e aí incluíram essa opção também de dar essa conferência web nos cursos nossos agora recentemente.

P: Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado para o desenvolvimento dos cursos EaD? E esse ambiente, no caso, pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pela instituição?

R: O Instituto Federal de São Paulo utiliza o ambiente Moodle, que é um software livre, então a gente tem essa opção de não fazer o pagamento de nenhum outro software, a gente usa um software livre que é amplamente usado no mundo, que é o ambiente Moodle. O IF definiu ele como ambiente oficial. Então, no ano passado foi levado ao Comitê de TI e um outro comitê que tem representação da área de Tecnologia da Informação, e aí sabendo dessa experiência que a gente tinha desde 2009, quando começou a EaD, com o Moodle, a gente falou vamos estabelecer que esse é o nosso ambiente oficial, que ele tem atendido as propostas dos nossos cursos. Então, a gente mantém ele e aí reforça essa questão da formação continuada de quem vai atuar com ele. Então, o Moodle tem atendido a gente na questão da proposta nossa político-pedagógica e agora, com mais esses recursos que a gente vem buscando de integrar ele para facilitar esse contato dos alunos e professores, o Moodle tem sido útil nesse sentido, ele tem atendido as expectativas que a gente precisa para atender esses cursos a distância.

P: Bom, chegamos ao final de nossa entrevista e eu quero agradecê-lo pela participação.

R: Obrigado! (Fim da transcrição)

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 2

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Entrevistado 2

*** : Trecho suprimido para preservar a identidade do respondente

Duração: 00:27:16

(Início)

P: De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? Quem é consultado ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD?

R: Então, atualmente, a gente tem procurado envolver a comunidade do Instituto e isso começou com as ações aí dos fóruns permanentes de ensino. Então aconteceram vários encontros, na verdade, na ESAF, no ano passado. São pessoas que demonstraram interesse em participar, inclusive para elaborar a minuta de 20%, da implementação dos 20% a distância nos cursos, a própria resolução de polos de Educação a Distância no Instituto, e a questão das bolsas, como é que funcionariam as bolsas. São os três grandes regulamentos que hoje a gente tem: dois publicados e um para ser publicado, foram discutidos com essa comunidade que tem interesse na Educação a Distância, né. Porque na história do Instituto, infelizmente, a Educação a Distância não é discutida amplamente. Ela não chega no âmbito de uma discussão realmente forte, no sentido de envolvimento e engajamento da comunidade, até porque a EaD é nova no Instituto se a gente considerar o PDI. O Plano de Desenvolvimento Institucional só começou a tratar de Educação a Distância como algo voltado para o ensino, a partir de 2014, se eu não me engano. Então, assim, a gente tentou... ainda estamos tentando provocar a comunidade para essas discussões. A gente conseguiu alguns avanços, na gestão aí do *** principalmente, né. Mas ainda não é tão participativo e a gente não consegue atingir o engajamento da comunidade como a gente gostaria. Então, assim, se a gente pensar quem é consultado... são as pessoas que acabam se... já abre isso né, o Fórum Permanente de EaD foi aberto, então vieram pessoas de diferentes câmpus, de diferentes setores do Instituto, mas que já tinham algum interesse em EaD. Então acho que é isso assim... e essas decisões, né, elas têm sido muito ainda voltadas dentro da PRE na figura da Diretoria de Educação a Distância. Essas tomadas de decisão, assim, mais estratégicas acabam indo pela PRE, vamos dizer assim.

P: De que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: Totalmente, né. Porque... A gente teve nesse ano de 2017 uma série de legislações novas

sendo publicadas que impactou totalmente na maneira como a gente pode fazer Educação a Distância no Instituto e em outras instituições também. Então, essa nova legislação, por exemplo, deu muita abertura, embora ela ainda não atenda a natureza do Instituto, porque diferente de uma universidade que tem a sede, o conceito de sede no Instituto, a gente não tem isso né, porque a gente tem a Reitoria e os câmpus, então até na hora que você vai fazer avaliação de EaD, quando você recebe, tem essa confusão. Porque o que é a sede do Instituto? Pra gente, a gente vai chamar de sede o que? De repente a Reitoria é uma sede? Então se você pegar o discurso da legislação, a gente ainda não tem... os Institutos Federais ainda vão penar um pouco, então a gente sofre como todos os Institutos nesse sentido, né. Então elas acabam atacando nesse sentido, a legislação acaba sendo pensada muito para as universidades, quando a gente está falando aí de ensino superior. No nível técnico, acho que desde 2015, 2016 a legislação impactou, mas também já vem sendo atendida. Mais principalmente no ensino superior, que é o grande gargalo, a legislação impacta, mas a gente fica sem as diretrizes, ao mesmo tempo, do que fazer. Quer um exemplo? Pós-graduação. Hoje a gente não tem uma regulamentação sobre o que é a pós-graduação EaD. Assim, não tá muito claro, nem dos 20% na pós. Caiu a Portaria 40 e aí o que a gente faz? Pode por 20% a distância na pós? Não tem nenhuma legislação hoje que fala que sim, nem que não. Porque lá a portaria nova fala, né, graduação, ou seja, não é mais ensino superior. Então acaba impactando aí o Instituto por não ter a cultura de Educação a Distância, ainda é novo. Aí, então, demora muito mais esse entendimento pra comunidade, tanto que a gente ainda está em discussão da regulamentação sobre a pós-graduação a distância. A gente tem uma minuta que tá ainda sendo revista e discutida, mas ainda não foi publicada como instrução normativa. A nossa instrução normativa sobre os 20% ainda está para ser publicada, para você ver como é moroso, porque falta esse entendimento da própria comunidade, né...interpretar a lei e olhar a realidade do Instituto.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Olha... (risos) A verdade verdadeira é que eu acho que a gente não parou para pensar nisso enquanto instituição, acho que...eu nem sei se paramos para isso no presencial, tá. Isso é uma opinião minha, não é uma visão institucional. Não estou respondendo agora como ***, mas como *** servidora. Mas, institucionalmente falando, hoje a gente tem no PDI alguma coisa que vai se articular nesse tripé aí, principalmente de trabalho, ciência e tecnologia. Agora democracia... eu acho que ela não tem sido materializada no discurso das nossas políticas não, assim, falando de EaD no sentido de que a EaD pode ser uma nova modalidade de

democratizar o conhecimento. Porque eu acho que isso não é ruim, eu acho que isso é até coerente com a nossa jornada, com a nossa idade em EaD. Ainda estamos construindo o que é Instituto Federal, então ainda estamos construindo o que é Educação a Distância no Instituto Federal. Então, acho que a ideia de trabalho, ciência e tecnologia, isso acaba vindo muito na prática, no cotidiano, mas a democracia enquanto conceito ali do desenvolvimento de um curso a distância... Acho que ela se materializa mais nas equipes, na gestão do trabalho, isso sim. A gente sempre teve na EaD, pelo menos em algumas gestões, essa visão muito democrática de como as equipes que trabalham com Educação a Distância, até na construção de alguns projetos de curso, igual nos cursos do Profucionário, acho que houve um forte manejo democrático entre as equipes envolvidas, então acho que foi um exemplo de integração, entre técnicos-administrativos e professores, como a gente não vê muitas vezes em cursos presenciais. Acho que isso é legal no Instituto. Acho que a democracia vem muito mais no desenvolvimento do curso, ali na prática, na construção, na discussão, no envolvimento das equipes com o trabalho do que na política mesmo, entende? Acho que ela se manifesta mais na prática do que na política.

P: Qual é o foco da formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?

R: O foco é uma formação... na verdade, a minha visão do Profucionário é o empoderamento do funcionário da escola como agente transformador também. Porque a escola é sempre muito voltada para aquele discurso da docência, como se só o docente fosse o grande responsável pela educação né, dos alunos, enfim... seja em qualquer nível. E o Profucionário vem mostrar para esse profissional de apoio à educação que mesmo ele sendo o profissional da merenda, ele sendo o profissional da secretaria, ele sendo o profissional que apoia na biblioteca, ele também tem uma função social de educador. Então eu acho que o papel, o foco da formação é esse. Então não é só pedagógica... igual eu vejo muito discurso rolando. Não é só a... Quando a gente fala de formação e de educação, a gente está falando da convivência, dos valores humanos, da valorização daquele espaço enquanto lugar onde a gente vai realmente para melhorar, para ser alguém melhor. Então acho que a ideia do foco do Profucionário é essa. Não é só aquela ideia de “pedagogizar” a atividade de uma pessoa da secretaria da escola, por exemplo. Acho que isso é um engano. Acho que ele vai aprender coisas, que ele vai conseguir enxergar a escola de uma outra maneira. Ele vai ter um olhar mais educacional sim, um olhar de gestão. Quer dizer, vai ampliar o olhar desse funcionário, desse servidor.

P: Existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção do curso EaD do Programa Profucionário ministrado aqui no IFSP?

R: Então, o Profuncionário já vem com uma base conceitual, uma concepção filosófica já muito bem definida, pela própria natureza do programa. A gente vê isso muito no discurso do material didático e na maneira como ele foi conduzido desde a implementação. É inclusive uma filosofia de bastante empoderamento desse profissional de apoio à educação. No Instituto, a gente percebe que isso acaba sendo vivenciado pelos alunos pelo engajamento dos coordenadores de curso, especialmente... aí vai... acho que posso falar mais de Secretaria Escolar que é o que eu tenho mais proximidade por ter atuado e tal, que acabam fazendo com que os alunos reflitam para além daquele material básico do Profuncionário. Por exemplo, o *Campus* Boituva desenvolve materiais e a gente percebe uma problematização maior. Então eu acho que a concepção do curso na visão do Instituto também conversa muito com esse empoderamento, com esse fazer o profissional de apoio da educação ampliar o olhar dele para a atuação dele na escola.

P: O que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências profissionais e político-sociais?

R: Então, se a gente pegar o Multimeios Didáticos, que é um curso que a gente tem aqui, ele vai, na verdade, dar um leque de possibilidades de formação para esse profissional de apoio, que ele acaba oferecendo conhecimentos de diversas linguagens para o profissional de apoio, então desde conhecer o funcionamento de uma biblioteca, manejar recursos audiovisuais, pensar a questão da cultura, e da comunicação e da informática na escola. A gente espera que esse profissional saia como aquele que vai trazer a escola para um certo nível de cultura digital até. Ele acaba sendo articulador dessas tecnologias e dessas mídias, inclusive a própria biblioteca enquanto espaço de formação, de educação. Acho que a gente espera que esses egressos do curso de Multimeios saiam profissionais de apoio capazes de fazer uma transformação na escola a partir do uso dos multimeios didáticos, nessa perspectiva mesmo de introdução dessa escola na cultura digital. E o de Secretaria Escolar, ele acaba desenvolvendo bastante conhecimentos da área de gestão, quer dizer, amplia um pouco a visão de secretário de escola. Quando ele for executar algum procedimento dentro da secretaria ele já vai saber que não é só aquilo, né. Ele tem que pensar o que é material permanente, o que é contabilidade disso, quais são as concepções pedagógicas, que todos aqueles planos de ensino, todo aquele material pedagógico que ele lida cotidianamente tem um porquê. Então acaba dando um viés até de um assessor pro diretor de escola. Então a gente espera que esse egresso possa ampliar, seja um profissional que atue nessa interface, não só de atender o balcão da secretaria, mas que ajude, assessorie a gestão da escola, os gestores da escola para que as coisas aconteçam.

P: Os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: Então, esse curso, o Profucionário, ele tem três eixos, então você tem o eixo mais técnico, o eixo mais pedagógico e um eixo que a gente chama de eixo comum. Eu diria até que o projeto, como foi concebido os dois, eles são até bem equilibrados hoje. Não diria que há uma ênfase maior na parte técnica ou uma ênfase maior na pedagógica. A gente teve uma discussão muito forte na época sobre isso, porque a maneira como veio o PPC para a gente executar em São Paulo, veio do Rio Grande do Norte, tinha uma ênfase muito grande na parte pedagógica, né. E aí a gente fez um ajuste. Na época, a gente teve uma discussão, porque... como é que se entra já com tanto conteúdo pedagógico sem no mínimo valorizar os conhecimentos prévios do profissional? Acho que, hoje, se a gente pensar aí a respeito das habilidades e técnicas, acho que tem um equilíbrio entre esses três eixos aí, tá. Você tem um módulo que faz o aluno perceber a sua atuação na escola, quem é ele, qual o papel dele, então você tem “Educadores e Educandos”, módulos e componentes curriculares que fazem esse estudante refletir o papel dele na escola, quem é ele, ao mesmo tempo em que o papel dele também é pedagógico, é educativo, né? E como ele manifesta isso sem perder de vista o aprimoramento dos processos. Então você vai pegar Secretaria Escolar e vai ter lá Informática Básica, voltada pros processos de escola. Da mesma maneira é o Multimeios Didáticos. Mas ele também vai ter trajetória do profissional da educação, “Educadores e Educandos”, quem é ele nesse meio, né? Acho que tem um equilíbrio sim nessa ênfase. Na verdade, não há uma grande ênfase não, pelo o que eu sinto e observo na execução do Profucionário.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá a interação entre tutores e alunos? E entre os próprios alunos?

R: A gente ainda está num modelo muito ainda tradicional, né, a gente ainda usa o ambiente Moodle só. Acho que posso falar aí mais por Boituva que inovou, colocando bastante videoaula, incrementando com materiais. Este semestre, este ano, a gente fez algumas experiências de webconferências que foram muito positivas. Mas confesso para você que a metodologia ainda está muito tradicional, aquela história de fórum e ambiente virtual, e a gente ainda não transcendeu isso ainda, nenhuma outra estratégia de interação entre tutores e alunos. Eu acho que é algo que a gente poderia melhorar, do ponto de vista da metodologia de EaD. Até porque a gente tem a ferramenta, hoje, de webconferência, a gente tem testado ela massivamente com diferentes ações. Acho que agora que os professores estão empoderados com ela, provavelmente, ano que vem a gente vai ter esse avanço, então talvez a gente tenha

mais webconferências com os alunos.

P: Quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem?

R: Institucionalmente falando né, é difícil a gente dizer que não se tem uma expectativa de, por exemplo, um professor-tutor como papel de um docente mesmo, porque ele que está à frente do manejo com os alunos, da mediação com os alunos. Acredito que ainda por estarmos em um modelo tradicional de EaD, isso aconteça, mas aconteça não com todo o potencial que poderia acontecer. E os professores-formadores, a expectativa é sempre de aprimoramento dos materiais. Isso também tem acontecido. Acho que hoje a gente tem, em 2017 - oferta, um grande avanço do ponto de vista de materiais e organização pedagógica dos cursos. Acho que frente ao que começou em 2012, hoje a gente tem... vamos falar assim, acho que as expectativas estão sendo gradualmente atingidas graças também à disponibilidade de recursos tecnológicos, à própria gestão que tem uma visão mais pedagógica. Acho que as expectativas são essas: a gente garantir pra esse aluno que tem um professor trabalhando com ele e que tem alguém elaborando um material didático de qualidade.

P: Qual é a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?

R: Olha, você me pegou, porque eu sei que... isso nunca ficou muito claro pra mim, a primeira versão do curso de Secretaria era algo que estaria relacionado ao que eles já estão tendo na sua prática na escola. Houve um questionamento por parte do pessoal do Profucionário de outros lugares e do próprio idealizador do Programa sobre isso, não sei se o *** comentou. E hoje eu não sei como... eu estava de licença, então eu não sei como isso estava sendo materializado, até porque, nesse momento, eu estou com duas turmas que ainda não chegaram nessa fase ainda. Então, assim, eu não sei se houve algum ajuste naquela proposta inicial de que era um memorial, né, escrever e registrar por meio de memorial essa prática profissional, mas não sei se ela era obrigatória, inclusive, vou ficar te devendo...

P: Falando em Memorial Descritivo, de que forma a construção desse Memorial Descritivo contribuiria para a formação dos alunos?

R: Então, a opção de memorial é porque você tem uma questão de registro. Você só consegue refletir sobre a sua prática se você tem um histórico dela, se você consegue criar um portfólio, ter um registro mesmo do que você está fazendo. Acho que o memorial contribui nesse sentido, especialmente pra pessoas que não estão acostumadas com isso, então ali você desenvolve outras habilidades: habilidades de comunicação escrita, o que é registrar para o outro a sua experiência. Então acho que, nesse sentido, o memorial descritivo vem contribuir. Quando a gente pensou nesse memorial, a gente discutiu, a gente pensou em dar a

oportunidade de esse profissional de apoio ter contato com a escrita acadêmica, mas significativa, porque ele vai escrever a parte da experiência dele, né? E também vai permitir a orientação dos professores e de todos que estão acompanhando ele nesse processo.

P: A LDB define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário desenvolvidos no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: Olha, a própria proposta, e aí não é só no IFSP, acho que é o conceito do Profucionário, trabalha nesses três eixos: cidadania, qualificação para o trabalho e esse pleno desenvolvimento, que é subjetivo, mas a gente tá entendendo esse pleno desenvolvimento como aquele profissional que vai ter condições de ser crítico, de se posicionar usando as linguagens e os conhecimentos, porque dá impressão também que é só você ser crítico e sair falando. Não, você tem que ter elementos às vezes objetivos. Você tem que saber mexer numa planilha pra você se posicionar com seu diretor, você tem que saber escrever bem um relatório para você se posicionar. Então fica tudo muito bonito, né? A LDB é algo muito maior, lógico (risos), mas acho que aí a ideia do Profucionário, quando a gente pensou o projeto é fazer esse cara também ter esse conhecimento objetivo do cotidiano dele, para que ele possa exercer essa cidadania, porque senão fica muito no discurso, né. Assim, se a gente pegar também só o que está por trás às vezes do discurso desse pleno desenvolvimento da cidadania... reflexão crítica só é possível se você tem conhecimento concreto, experienciado, vivenciado daquela realidade, não é? Como é que você critica alguma coisa que você não vive? Acho que no Profucionário é interessante o próprio programa, não só no Instituto. É que ele tá na escola, e quando ele é convidado a interagir com esses conhecimentos lá na plataforma, isso é provocado. Então as atividades acabam incentivando que ele faça essa reflexão, que ele se posicione criticamente. Então eu acredito que tem uma coerência sim, talvez não tão idealizada quanto a gente espera de “Ah! Nossa! O aluno vai sair...” Até porque, a gente tem que ser muito objetivo, né? É um curso para formação de profissionais da educação. Ninguém tá querendo que ele saia da escola, para virar, por exemplo... para que o secretário vire o diretor. Não é o papel desse curso. Na verdade, é fazer com que ele seja crítico, que ele tenha formação plena e que ele transforme a realidade dele a partir desses conhecimentos. Então, dentro da própria proposta do Programa tá, né?

P: A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação (tanto presencial, quanto a distância)? De que maneira? Por quais meios?

R: (Risos) A gente tem tentado já há alguns anos, né... Acho que uma boa maneira de mostrar

o quanto a instituição, na figura da Diretoria de EaD, tem incentivado isso é, por exemplo, esse ano, a Diretoria de Educação a Distância virou Diretoria de Formação e Educação a Distância, então a formação de professores veio pra dentro da nossa Diretoria e a gente desenvolveu uma série de oficinas e ações onde a ênfase era o uso da tecnologia. A gente também tá fazendo uma série de orientações, individuais quase, via webconferência com os câmpus que estão tentando implementar os 20% dos cursos a distância. A gente também tem feito uma série de discussões com os câmpus que têm interesse em fazer a oferta de cursos a distância. Um exemplo é o próprio *Campus* Boituva que tem vontade de por um curso de Pedagogia a distância. Então a gente tem conversado, orientado e mostrado as possibilidades pra poder incentivar o uso dessas tecnologias no presencial e, conseqüentemente, empoderando a comunidade pra arriscar a colocar alguma coisa a distância. Se a gente não tem a experiência dos 20%, não dá pra pular direto também pros 100%. A gente já errou, já fizemos besteira de fazer isso. Então, acho que agora, até por esse incentivo da mudança da legislação, de que se pode por 20% num curso sem ter o reconhecimento, acho que isso foi já uma porta aberta e a gente tem dado formação, orientação. Então, nossa equipe hoje fica quase que disponível para esses câmpus que têm esse interesse.

P: Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado para o desenvolvimento dos cursos? Esse ambiente pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

R: Ele é o Ambiente Virtual Moodle. Ele atende, vamos dizer assim, relativamente bem a proposta pedagógica. Mas ele já precisa, como sempre e como tudo, de uma inovação. Agora, do ponto de vista pedagógico, ele reflete a arquitetura pedagógica do curso. Ele reflete o que está no PPC. Então, assim, ele atende. Agora, lógico que se a gente fosse inovar, como é a vontade da Diretoria de Formação, por exemplo, a gente estaria utilizando outras ferramentas integradas com ele já. Mas isso leva tempo. Não adianta a equipe de EaD ter o domínio das ferramentas, mas quem lida lá na ponta não ter. Antes de você até mudar esse ambiente, você vai precisar de muito tempo ainda desenvolvendo a fluência digital, conceitual dos professores. Isso vai levar alguns anos... ou décadas (risos). (Fim da transcrição)

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 3

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

*** : Trecho suprimido para preservar a identidade do respondente

Áudio: Entrevistado 3

Duração: 00:25:01

(Início)

P: De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP?

R: As decisões, elas já chegam para a gente aqui no *campus* “decididas” né. Aqui no *campus* a gente teve uma certa liberdade quando a gente colocou o curso institucional, que daí a gente trata como um curso presencial. A gente começou a ofertar em 2017 - primeiro semestre de 2017. Então a gente trata como um curso presencial, porque a gente teve uma certa autonomia da Reitoria, porque antes a gente ofertava por bolsa, mas fora isso a gente não tem autonomia nenhuma. Já vem o que é pra ser feito.

P: E quem é consultado ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD?

R: Olha, eu acho que... teve uma época que chegou a ter um... não foi um Workshop... foram seminários, oficinas pra gente discutir como seria a Organização Didática para a EaD. Mas isso não foi pra frente também. A gente não tem nada institucionalizado em relação a isso. Então, eu acho que está sendo feito sempre pela Reitoria e o que eles decidem lá chega no *campus*. Acho que está nesse sentido.

P: E de que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: A formulação? Porque, por exemplo, assim, quando não são consultados os câmpus que ofertam, o que eu sinto é que, por exemplo, muitas vezes é tirado por base um *campus* que não funciona tão bem a EaD. Então daí eles tiram por base esse *campus* e daí a gente fica meio que engessados para tomar algumas decisões, porque aqui a gente teria que ter um pouquinho mais de liberdade, porque a gente consegue gerenciar melhor a EaD. Então eu sinto que, às vezes, a gente fica um pouco amarrados por causa disso, né? Então, tira por base sempre o pior lugar, então acaba prejudicando, porque a gente fica... Tudo a gente tem que consultar a Reitoria, pra usar o Sistec, pra usar...então a gente fica muito amarrados em relação à autonomia mesmo.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no próprio desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Então, eu acho que não são articuladas, né. No curso de Secretaria Escolar, a gente trabalha diretamente com o tema, tem disciplinas voltadas para a política, para as legislações, para a parte democrática, mas eu acho que é só em conteúdo mesmo. A gente não tem articulado essa área, até porque é um curso bem diferente do que o *campus* está acostumado. Os câmpus têm vocação para a área técnica, normalmente, e o Secretaria Escolar é um curso diferente, porque é um curso mais para a área de legislação, de Humanas, tem a parte filosófica bem forte do Profucionário, né. Então, diferencia um pouco, mas eu não vejo eles articulados, ciência e tecnologia. Não vejo isso “encaixadinho” assim.

P: Qual é o foco da formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?

R: O foco dele é formar funcionários que estão em exercício para que eles se enxerguem como educadores. O foco principal do Profucionário é esse. Quando o professor João Monlevade criou o Profucionário, ele queria que todos os funcionários de uma escola se vissem como educadores. Todo mundo, a partir do momento que entrou do portão para dentro da escola, se enxergassem como educadores. O que a gente oferta aqui é Secretaria Escolar. Então, a gente ensina toda a parte técnica: tem produção textual, tem Informática Básica, ferramentas que vão auxiliar no dia a dia deles, mas tem a formação também sociológica deles e política. Porque tem, por exemplo, a disciplina “Educadores, sociedade e trabalho”, “Educandos: tempos modernos”. Então, assim, é para eles se conscientizarem do papel deles como cidadãos e como educadores dentro de uma escola. Esse é o foco do Profucionário.

P: E existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção do curso a distância do Programa Profucionário?

R: O Profucionário, eu acho que, quando ele foi criado, teve, porque ele já vem todo apostilado para a gente. Ele tem uma formulação pedagógica, uma fundamentação teórica ali bem grande para dar. Só que não foi o Instituto Federal de São Paulo que fez, ele já veio assim. Ele já vem com a apostila pronta. A gente só... só não, né, como se fosse pouco trabalho...(risos) Mas a gente pega essa apostila e transforma no conteúdo virtual, mas esse conteúdo já vem pronto e, pelas conversas que eu já tive com o professor João Monlevade, eles tiveram essa preocupação de ter todo esse caráter pedagógico, esse caráter de trabalhar mesmo a parte de política com os alunos, eles tiveram essa preocupação.

P: E o que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências técnicas ou desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: Então, esse curso, principalmente no último módulo, que é onde a gente tem as disciplinas mais pedagógicas e sociológicas, essa parte é feita para que o aluno realmente ele se insira como cidadão, que ele se reconheça como um cidadão e como um educador. Na parte técnica,

a gente vem trabalhando desde o primeiro semestre com ele, para ele adquirir competências assim como fazer melhor um memorando, como entender como é o processo de administração de materiais de uma escola, como que ele interpreta um gráfico do Ideb, essa parte mais instrumental da profissão dele, tá. Mas também tem a parte mais... a dimensão política e sociológica que ele se empodere.. do poder dele... que ele se reconheça como um cidadão e como uma pessoa atuante dentro da escola. É isso que visa o curso.

P: Os cursos procuram proporcionar mais ênfase na formação de habilidades ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: O Profuncionário eu acho que é crítico-reflexivo. Todo o curso do Profuncionário, a carga horária dele é mais para isso, mais pra parte crítico-reflexiva. Tem o instrumental, de desenvolver as habilidades mesmo, as habilidades técnicas. Mas a parte maior é a capacidade crítico-reflexiva dele.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá essa interação entre tutores e alunos? E entre os próprios alunos?

R: Assim, a gente utiliza basicamente três ferramentas no curso, que são: entregas de tarefas, fóruns e questionários. Questionários e entregas de tarefas não são ferramentas que proporcionam interação. Onde a gente busca promover interação? Nos fóruns. Os fóruns, tanto os fóruns de dúvidas, quanto os fóruns que tem nas disciplinas, nos componentes curriculares, eles buscam trabalhar o que? O debate, a interação entre os alunos. A gente evita fazer fóruns com perguntas e respostas, que não promovam interação. A orientação que a gente passa para os professores, qual é? Que o fórum seja uma roda de conversa, como é no presencial, onde eles podem opinar e trocar experiências com outros alunos, independente do tema que eles estão trabalhando, e promova essa interação. Então a gente busca, tanto com aluno-aluno, aluno-professor e professor-tutor, provocar essa discussão dentro dos fóruns. O aluno-professor, se o aluno tiver Moodle ele pode conversar diretamente com o professor por mensagem, mas isso é um caso isolado. Mas a interação deles, de se falar onde que acontece a interação entre esses alunos é através dos fóruns. Todas as disciplinas têm que ter fórum. Além do fórum de dúvidas que tem semanalmente, tem os fóruns de debate. Nesse ambiente do fórum que tem a interação.

P: Quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem?

R: Aí nós temos dois momentos, tá? Nós temos um momento que é o curso ofertado por bolsa. Que daí a gente tem o papel do professor-tutor e do professor-formador, que são dois

profissionais diferentes. O professor-formador ele não tem necessariamente contato com o aluno. Ele faz a transposição do material impresso para o material virtual, então ele pega a parte mais de conteúdo, de como trabalhar isso com o aluno, transformar para uma linguagem da EaD. E o professor-tutor faz a interação com o aluno. Ele não altera nenhum conteúdo da plataforma, porque a gente trabalha com um design instrucional fixo, então a disciplina já vai pronta para o tutor. E o tutor vai fazer a mediação através dos fóruns, das correções. Então isso é o que ocorre num curso com bolsa. O professor-formador conversa com o professor-tutor pra passar como que é feito, como que ele pensa a disciplina, quais os critérios de avaliação que foram pensados, porque aquelas atividades foram pensadas e, no final da disciplina, o professor-tutor dá uma devolutiva para o formador para saber se aquela disciplina atendeu aquilo que o professor-formador tinha imaginado para a disciplina. Para quê? Para ele ter o *feedback* e qualquer coisa alterar para o próximo semestre, fazer as melhorias necessárias. Muitas vezes o professor-formador tem que fazer uma intervenção no meio da disciplina. Mesmo sendo um design instrucional fixo, às vezes tem alguma coisa que precisa ser corrigida no meio do caminho, daí é o professor-formador que faz, mas quem levantou o problema foi o professor-tutor com os alunos. Então esse no de bolsa... Agora no curso que a gente está ofertando institucionalizado foi diferente porque a gente não tem mais o papel do professor-tutor, ele está no professor que a gente chama de mediador. Esse professor mediador vai fazer a disciplina, elabora a disciplina. Quando a gente tem disciplina que tem mais de uma turma... olha, nós vamos ofertar no próximo semestre quatro turmas da mesma disciplina, e nós vamos ter disciplina com quatro professores. Eles vão elaborar a disciplina em conjunto e daí cada um vai ficar com uma turma da disciplina. A disciplina vai estar pronta antes, mas eles que vão fazer a parte de tutoria. Então é o mesmo professor que elabora o material que vai cuidar dos alunos. Isso na oferta institucional. Então, não tem um papel separado. Tem momentos separados porque a disciplina é preparada antes e depois ofertada, mas esse é o mesmo profissional na oferta institucionalizada. Então, essa interação vai ser o próprio professor com ele mesmo. Ele vai conseguir, eu acho, que ter uma visão melhor. Já acontece isso né. A gente está ofertando desde o começo de 2017. O professor ele consegue ter mais liberdade para trabalhar a disciplina porque como é ele que elaborou, se ele vê que precisa, ele consegue corrigir ali. Mesmo ela estando pronta, ele tem mais autonomia, ele não precisa repassar para o professor-formador, para o professor-formador corrigir, e daí o professor-formador devolve para o tutor... Ele não faz isso. Ele já é a mesma pessoa, a mesma figura, né.

P: E estão correndo as duas turmas, né? A institucionalizada e a por bolsa?

R: Essa por bolsa o que aconteceu é que, como a gente só recebeu agora e desde março a gente estava ofertando o curso por bolsa, então a gente não teve realmente a figura do professor-formador. Os professores institucionais cederam a disciplina para ser ofertada por bolsa. Então, foi uma cessão. Teve disciplina que a gente conseguiu ter mais interação entre professor bolsista com professor-autor e teve disciplina que a gente não teve essa liberdade tanto por parte do professor, mas daí foi porque a disciplina foi cedida. É um caso novo.

P: E qual é a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?

R: Em Secretaria Escolar...Eu posso falar do Profucionário - Secretaria Escolar, tá? Essa Prática Profissional Supervisionada é fazer o aluno refletir como as disciplinas podem auxiliá-lo no dia a dia, no seu fazer profissional. Então como que termina essa Prática Profissional Supervisionada? Com o desenvolvimento do Memorial Descritivo, onde o aluno está sendo chamado a resgatar todo o processo dele de crescimento, para ele rever todas as disciplinas e como cada disciplina foi melhorando a sua prática profissional. Então, desde o primeiro semestre, ele vai tendo essa prática profissional onde ele vai resgatando. Como que é feito esse registro desse resgate? No Memorial Descritivo. Então é trabalhado dessa forma, a gente dividiu a Prática Profissional Supervisionada junto com as disciplinas que se chamam Desenvolvimento de Memorial Descritivo. Então, no primeiro semestre, a gente tem “Fundamentos para Elaboração de Memorial Descritivo”, onde é falado sobre a prática, como que eles devem trabalhar essa prática deles ao longo dos três semestres. Daí, no segundo semestre, também e junto com isso em todas as disciplinas, eles vão trabalhando seu relato. Eles vão relatando como que aquele conteúdo está sendo importante para eles, o que aquilo está refletindo no dia a dia deles. E daí, no final do curso, ele termina isso com o Trabalho de Conclusão de Curso, que é o Memorial Descritivo, o desenvolvimento do Memorial Descritivo que só acontece por causa da Prática Profissional Supervisionada. A gente não tem, o que seria ideal, uma pessoa que fosse até o ambiente de trabalho dele para fazer essa avaliação do que ele está nos relatando. A gente, até então, confia na palavra do aluno, no relato do aluno. A gente não tem uma equipe técnica que consiga supervisionar aluno por aluno no seu ambiente de trabalho.

P: Falando em Memorial Descritivo, de que forma a construção desse Memorial vai contribuir para a formação dos alunos? Esse Memorial ele é entregue somente ao final?

R: O Memorial, o aluno vai entregando... Assim, ele vai escrevendo no primeiro e segundo semestre. Ele vai entregar parcialmente ao longo de todo o terceiro semestre. A cada semana ele tem que entregar uma parte textual. No terceiro semestre inteiro do curso, semanalmente, ele tem que entregar uma parte desse Memorial. A pergunta é como?

P: De que forma a construção desse Memorial contribui para a formação?

R: Então, como é feito no último semestre todo esse resgate, semanalmente, ele tem que relembrar o que ele viu. Eu vejo que isso contribui de duas formas: primeiro que ele vai resgatar o conteúdo que ele viu ao longo do curso no último semestre, onde é feito um fechamento e ele vai tendo uma reflexão do dia a dia, de como que aquilo contribuiu ou não para ele. Eu vejo que, com esse Memorial Descritivo, muitos alunos aproveitam para estudar. Porque a gente tem muitos alunos que são do Estado, são servidores do Estado, e no Estado de São Paulo para ele fazer uma progressão de carreira tem uma prova que é para gerente. Então, a gente tem vários relatos de alunos que foram aprovados nessa prova de gerente com o conteúdo do curso, porque o que cai na prova de gerente é o que eles veem no curso, entendeu? Então, escrever o Memorial ajuda nesse processo também, porque eles estão resgatando toda a disciplina. Todo o conteúdo curricular que foi feito está sendo resgatado ao longo do último semestre. Eu acho que ajuda eles dessa forma.

P: A Lei de Diretrizes e Bases define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profuncionário desenvolvidos aqui no Instituto tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: O curso do Profuncionário já vem trabalhando para atender isso, entendeu? Porque ali você fala “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. O Profuncionário vai além, porque é o desenvolvimento do educando para ele se transformar num educador, pra que ele possa entender qual é a importância dele dentro de uma escola, dentro da sociedade. Então ele já vem pensando em atender a LDB e vai além, nas matérias que são trabalhadas. Depois eu posso te passar os nomes certos das disciplinas, porque a gente trabalha muito com siglas, mas, por exemplo, a gente tem disciplinas que se chamam “Homem, sociedade e trabalho”, “Educadores e educandos”, “Gestão da Educação Escolar”, “Relações Interpessoais”, então são várias disciplinas que vão trabalhar como que ele vai melhorar ele e como que vai melhorar o papel dele em relação à sociedade. Acho que o Profuncionário foi muito bem pensado nisso. Ele busca bastante inserir a pessoa como cidadão, nosso aluno como cidadão.

P: A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação (tanto presencial, quanto a distância)? De que maneira isso tem ocorrido?

R: A gente, no presencial, sei que é por política do *campus* que todos os servidores utilizem o Moodle. Enquanto eu fui *** de EaD no Instituto e depois com a ***, a gente tem buscado incentivar os professores a não usarem só o ambiente virtual como um repositório de dados, mas utilizar como uma ferramenta complementar, isso no presencial. No ensino a distância, a

gente sempre tem buscado utilizar algumas outras ferramentas para melhorar a interação com o aluno, para não ficar um curso somente autoinstrucional - o aluno vai lá faz o conteúdo e vai embora pra casa. Tipo assim, eu tô sozinha, fico sozinha em casa. Então a gente tem tentado encontrar meios para melhorar essa interação. Ainda não está da forma que a gente deseja, porque a gente tem alguns problemas técnicos, algumas coisas... mas a gente gostaria de ter maior interação mesmo com os alunos e entre eles. Melhorar essa parte de comunicação para que o aluno se sinta mais acolhido. Na EaD ainda falta um pouco isso, mas é uma questão ainda, eu acho, de ordem técnica. Mas a gente já tem à disposição para ser utilizado videoconferência. A gente não utilizou ainda em Secretaria Escolar. Utilizou sim, mas poucas vezes, não é constante em toda disciplina. Mas no começo do semestre, a gente teve uma conversa com todos os alunos de forma virtual. Com esses cortes de verba, está sendo um recurso fazer a aula virtual do que a presencial. A gente tem usado mais vídeos e isso tem sido incorporado em todas as disciplinas - pelo menos um vídeo de apresentação do professor e da disciplina. Então a gente tem buscado sempre usar algumas ferramentas disponíveis, que a gente tem, mas procurado aprimorar as formas de usar essas ferramentas. O que a gente melhora? Um exemplo é o fórum. O fórum sempre foi usado na EaD, só que muitas vezes ele era utilizado de forma errada. Uma forma com pergunta e resposta não precisa de fórum, você pode usar um questionário. A gente tem procurado trabalhar a forma pedagógica de utilizar aquela ferramenta, como a gente faria pra aprimorar isso.

P: Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado nos cursos a distância? Acho que você já respondeu que é o Moodle.

R: É o Moodle.

P: Esse ambiente pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

R: O Moodle atende muito bem as necessidades. O que a gente não tem é uma equipe que possa nos auxiliar na forma de melhorar. Um designer instrucional, por exemplo, ajudaria a gente a desenvolver novas... não novas ferramentas... mas novas maneiras de se utilizar a mesma ferramenta. Isso a gente busca fazer como professora, como ***, mas não tem muito tempo para a gente resolver todos os problemas, então sempre fica com uma carga aí além. Mas o Moodle atende bem ao que a gente precisa. Hoje, a gente não pode nem reclamar em relação ao que a gente já teve (risos), mas ele atende muito bem. Acho que o Moodle tem uma proposta construtivista. Quando ele foi criado, ele foi criado com essa proposta construtivista. Basta a gente saber utilizar ele de forma correta, mas ele é plenamente satisfatório.

P: Obrigada pela entrevista! (Fim da transcrição)

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 4

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Entrevistado 4

Duração: 00:15:13

(Início)

P: De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? E quem é consultado ou convidado a participar desse processo de formulação de políticas?

R: Olha, desde quando eu comecei a trabalhar com EaD, a gente não teve nenhuma formulação de uma política nova ou alguma coisa do tipo. Muitas das decisões são tomadas na própria Reitoria, com a Direção de EaD. Às vezes, alguma coisa assim de emergência a gente acaba tomando no *campus*. De repente a gente até pensa em passar pela Reitoria, mas, às vezes, está com o prazo apertado. Já chegou em alguns momentos, de aqui no *campus* termos que tomar algumas decisões. Mas, basicamente, a maioria vem da Reitoria.

P: De que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: Olha, eu não saberia informar nessa parte com certeza absoluta... teve uma época que comentaram que começaram a ter, formular legislação... na questão assim do EaD. Mas acaba, como eu tinha comentado, muita coisa vem da Reitoria. Até o momento - vou fazer um ano na EaD -, não participei de nenhum evento e também não fiquei sabendo de nenhum evento que especifique, ou questão também do tipo... de um treinamento, manual, alguma coisa. Estou aqui há um ano, mas a gente vai pegando as coisas conforme a necessidade. Não apareceu nenhum livrinho “olha, você tem que seguir assim, assim e assado. São as normas.” A gente vai aprendendo aos poucos. Então eu não conheço com detalhes alguma diretriz interna.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e também no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Olha, no caso aqui do *Campus* Boituva, a gente trabalha só com o Profuncionário – Secretaria Escolar. Então, as apostilas, pelo menos, vêm prontas. É claro que a gente tem que montar o ambiente no Moodle, toda a interação de aprendizagem é feita aqui. A apostila vem pronta, mas na apostila, pelo pouco que eu já vi, a gente percebe que tem um pouco desse cuidado com a questão de democracia. Pode ser que, de repente, se futuramente o EaD se estruturar melhor e a gente começar a ofertar cursos EaD não só do Programa Profuncionário, mas do próprio *campus*, pode ser que a gente tenha essa preocupação. Mas por enquanto,

como o *campus* só trabalha com Secretaria Escolar esse conteúdo de certa forma já vem pronto.

P: E qual é o foco da formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?

R: O Profucionário é um programa um pouco diferente de um curso técnico comum. Ele é um curso técnico, tem a mesma validade, só que ele é focado para funcionários que estejam em exercício em escolas. Então, não é um curso que “qualquer pessoa poderia fazer”. O foco são aqueles funcionários que precisam fazer o curso. Então ele acaba se direcionando para aquele público. Que, claro, nem sempre... Apesar de a gente pensar que são funcionários que trabalham em escola, mas às vezes tem alguma discrepância no nível dos próprios alunos, do tipo do público em geral. Mesmo assim, apesar de ser direcionado, a gente vê perfis bem diferentes.

P: Existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção do curso EaD do Programa Profucionário ministrado aqui no IFSP?

R: Existir, existe. O pouco que eu já vi nas apostilas do curso existe. Mas como eu tinha comentado, como a parte das apostilas já vêm pronta, mas durante a criação, conforme eu tinha comentado, eles tinham um pouco dessa preocupação.

P: E o que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências profissionais e político-sociais?

R: No nosso curso, apesar de... Ele é Secretaria Escolar, mas a gente não pensa só em formar um robzinho, a gente sempre tenta formar ele para que ele seja um cidadão crítico. As próprias atividades, em todas as disciplinas, pelo menos em algum momento da disciplina, coloca um fórum de discussão para as pessoas pensarem um pouco. As próprias atividades, não é simplesmente ir lá copiar mais ou menos o conteúdo da apostila, que eles têm acesso também, e colar na atividade. Não. Eles são sempre levados a pensar, até mesmo para melhorar no trabalho deles. Eles têm que perceber “o que eu posso fazer para melhorar o ambiente onde eu trabalho?”. Então sempre tem esse exercício de pensar, de raciocinar.

P: Os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: Acho que é um pouco dos dois. Tem disciplinas sim que é a parte mais técnica, que é legislação, Informática, fundamentos de EaD. Mas já tem outras, ou mesmo de certa forma em todas, que têm essa capacidade crítico-reflexiva. Mesmo, de repente, em Informática Básica, eles param um pouco para pensar. Como eu falei, a gente não forma robzinho, a gente forma cidadão pensante.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas

são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá a interação entre tutores e alunos? E entre alunos?

R: A gente sempre tenta buscar no curso para que o aluno não se sinta sozinho, ele entenda que tem uma equipe de professores com quem ele possa contar. Então não é um curso que simplesmente ele vai lá, lê o conteúdo, responde as perguntas e pronto, acabou. Não, a gente sempre tenta usar ferramentas diferentes para que haja essa interação. Por exemplo, o caso do fórum. A gente utiliza fórum, não só os fóruns de dúvidas, para os alunos tirarem as possíveis dúvidas ou questionamentos com os professores, mas também a gente usa fóruns de discussão para aproximar, de repente, não só o aluno com o professor, como os próprios alunos. Teve casos de turmas que, apesar de o curso sempre ser focado apenas na plataforma, teve turma que eles criaram grupos no Whatsapp para se comunicarem. Então, de certa forma, apesar de ser um curso a distância, eles conseguiram se aproximar. Em relação à questão de professor-tutor, no curso isso funciona da seguinte forma: tem a oferta de vagas institucionais e tem a oferta com bolsa. As institucionais é o professor com carga horária mesmo. Assim, ele tem carga horária normal, tipo... é 40 horas, parte dessa carga horária dele, ele vai utilizar com essas aulas, ele vai montar o conteúdo, vai interagir com os alunos, então esses aqui são os institucionais. E a outra parte que vem por bolsa. Só que por bolsa, por várias questões, não tem como o pessoal que entra com bolsa, no caso dos professores, os tutores, eles montarem a disciplina. Acaba que os professores que são institucionais, eles cedem a disciplina para os que forem trabalhar como bolsistas funcionem como tutores. Então, de repente, eu tenho uma disciplina feita com um professor, e esse professor fez a disciplina e ministra aula para uma turma. Aí essa mesma disciplina são abertas mais duas turmas, só que não institucionais... de forma institucional, mas em forma de bolsa, em que outros professores vão atuar como tutores e vão usar a disciplina do outro professor. Então o aluno, não necessariamente, vai ter aula com o professor que montou a disciplina. Ele pode ter aula com outro que atua como tutor.

P: Quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem?

R: A gente pensa “O professor... o tutor...Ah, não. Cada um no seu quadrado”. Na verdade não é bem assim. A gente sempre busca tentar... Claro, da maneira possível, integrar. Já teve caso de tutor que deu dica de disciplina, que poderia melhorar em tal aspecto. Então de repente não pensar em “você é o tutor, você é o professor”, mas tentar ter essa integração para melhorar. Porque, de repente, o professor faz a disciplina e para a turma dele está dando certo, mas o tutor pegou uma turma que a característica dela é totalmente diferente, como eu tinha comentado anteriormente, apesar de o curso ser focado para funcionários de escola, a gente

pega perfis muito diferentes. Então, de repente, o tutor tá percebendo que naquela turma não tá dando certo. Então, quando a gente consegue essa interação entre eles, consegue-se melhorar a disciplina. Mas, claro, nem sempre dá pra fazer, nem sempre é feito da forma como a gente gostaria. Mas a gente sempre tenta melhorar nesse aspecto.

P: Qual a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?

R: Olha, nessa parte eu não conseguiria informar com detalhes, mas eu vejo que a importância é porque o curso é focado para funcionários de escola. É um curso em Secretaria Escolar. Então nada melhor do que ele aplicar na prática, no dia a dia dele, o que ele está aprendendo, ou melhor, usar aquilo que ele está aprendendo para melhorar o local onde ele trabalha. Então eu acho que isso... eu vejo isso como muito importante. Porque é um curso técnico e como qualquer curso técnico, se você não tem a parte prática, não é a mesma coisa. Qualquer curso técnico que você faz sempre tem a parte prática. Com Secretaria Escolar não seria diferente.

P: E de que forma a construção do Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos?

R: Olha, como... Eu, no caso, nunca ministrei essa disciplina, mas o pouco que eu conheço, porque eu sou mais responsável pela administração do Moodle, eu vejo que essa disciplina... eles têm desde o primeiro semestre disciplinas relacionadas a isso. Não sei se seria uma forma de um “TCC”, mas é uma atividade bem importante, bem relevante. Eles aprendem bastante coisa nesse quesito. Não sei se considera-se como TCC, mas eu vejo como se fosse um projeto. De certa forma a gente poderia falar dele, dependendo, até como um Projeto Integrado, por que não? De repente usar o que ele aprendeu em outras disciplinas.

P: A LDB define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário desenvolvidos no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: Como eu já tinha comentado, a parte assim... vamos dizer assim, a grade do curso, já veio a apostila pronta. Claro, quando eles pensaram o curso, também pensaram nessa questão da cidadania, qualificação para o trabalho. Mesmo naquela época, eles pensaram, mas, de certa forma, aqui durante o curso a gente sempre tenta focar isso. De repente um fórum, uma discussão... De repente, uma atividade que ele tenha que aplicar onde ele trabalha ou uma pesquisa que ele precisa buscar dados reais do ambiente onde ele encontra-se. Então, de certa forma, a gente tenta, na medida do possível, encaixar, sabe? Às vezes, acaba ficando na individualidade de cada professor, mas tenta encaixar um pouco disso. Mas como o conteúdo vem apostilado, a gente acaba tendo que seguir um pouco ele. Mas mesmo o conteúdo, as

apostilas são boas. Elas têm um pouco esse foco também.

P: A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação (tanto presencial, quanto a distância)? De que maneira? Por quais meios?

R: Aqui na instituição, a gente tem sempre tentado. A ***, quando estava no EaD, eu, a gente tenta incentivar a utilização dessas tecnologias, principalmente no Moodle. Aqui na escola a gente tem um Moodle só com os cursos presenciais. Ele fica aqui na instituição e hoje a gente chama como se fosse um apoio para os cursos presenciais. E nesse Moodle, que eu também administro, em todo semestre, a gente sempre disponibiliza disciplina para todos os professores que dão aulas nos cursos presenciais. Além das disciplinas, eu já fiz alguns treinamentos e pretendo realizar outros treinamentos pra incentivar, pra ensinar os professores a usarem a ferramenta. Porque acaba que tem professor que chega aqui que nunca usou a ferramenta, mesmo sendo professor antigo que tem mais de décadas de experiência, mas nunca acabou usando a ferramenta. Então a gente sempre tenta mostrar, também, não mostrar a ferramenta só como um repositório, “ah, não é só para pôr suas aulas”, não. Mas mostrar que você pode, de repente, colocar um fórum. Por que não? Mesmo no curso presencial, por que não colocar um fórum de discussão? Ou até mesmo um questionário. Principalmente essa parte de questionário, muitos professores até visam, porque, primeiro, eles gostam da questão “ah, corrige sozinho”, eu falei não... depende... depende das perguntas que você colocar. No treinamento eu cheguei a mostrar, olha... perguntas fechadas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, você consegue fazer com que a ferramenta corrija para você, perguntas abertas você tem que corrigir, mas é bom sempre acabar utilizando das duas, mas essa parte facilita muito, porque de repente você quer colocar listas de exercícios para o próprio aluno exercitar os conteúdos. O Moodle nessa parte facilita. O professor, se ele vai fazer isso na mão, ele pensa duas vezes: “Ah, vou passar uma lista de exercícios por semana?” Aí ele pensa, por fazer na mão, ele pensa duas vezes e acaba não fazendo. Usando Moodle, mostrando o Moodle para eles, e eles utilizando veem que “Ah, não. Dá para dar uma lista por semana”. Pro aluno é melhor. Ele tem mais acesso. Fora que a geração de hoje está altamente conectada e o Moodle dá até para acessar do celular. Nosso *layout* aqui do Moodle da escola é responsivo, então você consegue acessar pelo celular. Então, às vezes, o próprio aluno não tem um computador na casa, mas tem um celular. Claro que a tela é pequena, mas se ele tiver vontade ele consegue.

P: Então, o Moodle, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

R: Sim. O Moodle, na verdade, é um software bem completo. Ele é um software livre, ele é

altamente personalizável. Então ele é como se fosse um “diamante”, quando você pega está em estado bruto, mas como ele vai ficar depende de como você vai lapidar ele. Ele é altamente personalizável. Dá para você colocar diversos recursos no Moodle. Então, essa questão do ambiente, eu não veria assim de parar de usar o Moodle. O Moodle é excelente. O que pode se melhorar no Moodle, como eu falei, é a questão da personalização, acionar recursos. Até mesmo se a gente comparar o Moodle que a gente usa aqui e o que a Reitoria usa. Da Reitoria tem mais recursos do que o que a gente utiliza aqui, até por questões de necessidades, força de trabalho também para fazer essa personalização, que eu, sendo da área, sei que não é tão simples. Dá pra fazer, mas demanda um pouco de trabalho. Mas é questão de você aprender, de pegar o ambiente e configurar para as necessidades do local. Nessa parte, o Moodle dá conta. É só essa questão de quem está mexendo, ou da instituição como um todo, parar e pensar “O que eu preciso adicionar nessa ferramenta para que ela atenda as minhas necessidades?” Mas fora isso, o Moodle é excelente.

P: Então é isso. Obrigada pela entrevista!

R: Imagina! (Fim da transcrição)

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 5

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Entrevistado 5

Duração: 00:13:53

(Início)

P: De que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? Quem é consultado ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD no IFSP?

R: Dentro do Instituto Federal nós temos a Diretoria de Ensino a Distância. E, no ano passado... ano retrasado, nós tivemos uma reunião de todos os câmpus na ESAF pra pegar as ideias e sugestões para trabalhar o ensino a distância dentro dos câmpus, dentro do Instituto de uma forma geral. Então as decisões são tomadas junto com a Diretoria, com a Coordenação-Geral do IFSP do Ensino a Distância. E dessa forma a gente consulta também os diretores que participam, que são os cursos ofertantes, através dos diretores de cada câmpus. E os diretores, dessa forma, consultam também a comunidade da região onde está inserido o câmpus.

P: De que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: Tivemos algumas modificações em 2016 e começo de 2017, com duas legislações-base que mudou totalmente o Profucionário e o ensino a distância dentro da Setec, que é a legislação nº 817 e a nº 1152. E isso impactou porque, antigamente, nós não tínhamos um índice de conclusão. E, hoje, dentro do EaD, dentro do Bolsa Formação do Profucionário, nós temos um índice de conclusão e nós temos que atingir um índice de 75% de aprovação, caso contrário, no próximo semestre, os recursos são baseados no número de alunos existentes e não no número de alunos matriculados. Então, a evasão, no próximo semestre, os recursos vêm descontados e, conseqüentemente, isso impacta em nossas diretrizes, em nosso trabalho do ensino a distância. E a evasão existe de uma forma meio brusca. A gente trabalha com quase 50%, então a gente corre um risco muito grande com esse índice de conclusão.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Então, a gente observa que nos câmpus, como cada câmpus oferece o curso do Profucionário, no caso Boituva, São João da Boa Vista e São Roque, que oferecia cursos

vinculados ao Profucionário. Os demais cursos ofertantes vinculados à EaD, não estavam diretamente ligados ao Profucionário. A gente observa que dentro dos câmpus é trabalhado os eixos da ciência e da tecnologia através da pesquisa, ensino e extensão. E, conseqüentemente, essa formulação também é trazida para dentro da EaD, da DED, que o diretor, juntamente com a equipe né, formula o desenvolvimento dos cursos dentro da instituição.

P: Qual é o foco da formação nos cursos a distância do Programa Profucionário?

R: O foco é trabalharmos - como diz, é Profucionário - dentro da rede municipal, estadual e federal, com os funcionários para capacitá-los, inclusive fazer parte da progressão dentro da instituição onde eles estão inseridos, pra colaborar na capacitação deles e, conseqüentemente, desenvolver uma qualidade da educação, tanto municipal, como estadual ou federal, dentro dos cursos que nós oferecemos.

P: Existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção do curso a distância do Programa Profucionário?

R: O curso Profucionário veio de uma forma assim montada pela Setec/MEC através, já preexistente, de uma fundamentação pedagógica completa. Então, o que nós fizemos nos câmpus que são ofertantes? Nós aprendemos a fundamentação pedagógica existente no curso, a filosofia que está desenvolvendo e aplicamos com os nossos alunos. Então nós somos multiplicadores dessa política da Setec através do Profucionário - inclusive na figura de criação do Prof. João Monlevade. Então, nesse sistema, a gente deu continuidade no material que estava pronto. Esse material é completo, formado por toda a equipe lá da Setec do Profucionário.

P: O que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências profissionais e político-sociais?

R: Como os cursos do Profucionário estão voltados para a capacitação do funcionário tanto municipal, estadual ou federal, então a preocupação dos nossos cursos é que capacitem eles a exercerem as funções que eles já estão exercendo na instituição, mas, porém, com maior competência, maior habilidade, e conhecerem a legislação específica que rege a instituição onde eles estão. Então esse é o propósito na capacitação deles, na formação deles: é melhorar as suas competências e habilidades no exercício de sua profissão.

P: Os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva?

R: Olha, as habilidades e competências são desenvolvidas durante o curso sim. Mas a parte de conhecimento da legislação, o que a gente observa é que eles têm uma maior dificuldade de

conhecer o que rege a escola, a instituição, como assim os termos...o PDI, os termos de escola, do projeto pedagógico da escola, então essa parte técnico-pedagógica eles têm uma certa dificuldade e, conseqüentemente, o histórico da educação. E para conhecer a educação onde eles estão trabalhando é necessária essa reflexão do como se desenvolveu a educação em nosso país. Então é desenvolvida também essa capacidade crítico-reflexiva dos nossos alunos sim.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, nos cursos do Profucionário, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá a interação entre tutores e alunos? E entre os próprios alunos?

R: Então, como nossos cursos são a distância, existem os nossos polos. Nos polos, nós temos o coordenador de polo e um professor que auxilia nas atividades do polo. Nesse momento do polo, existe a formação dos grupos de estudos junto aos alunos. Existe a orientação do tutor presencial junto com o tutor a distância e o professor que elaborou o material para a participação. E, em determinados momentos, a cada dois meses, o professor comparece ao polo para tirar dúvidas, para esclarecimentos em alguns momentos ou os alunos comparecem ao câmpus ofertante. No caso, nós temos alguns encontros com o pessoal indo no câmpus, indo pra Boituva ou indo para São João da Boa Vista, para as atividades presenciais com a presença do professor das disciplinas.

P: Quais seriam as expectativas de atuação dos professores-tutores e professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem neste curso na modalidade EaD?

R: Como disse, os professores-tutores e os formadores que estão em contato mais direto com os nossos alunos é... a modalidade de ensino a distância requer um certo rigor em termos de sequência de estudo, momento de... horário, e os nossos alunos não estão acostumados, né? E, por serem já funcionários, eles têm uma certa dificuldade, mas é aí que entra o trabalho tanto do tutor presencial, como do tutor a distância, como do professor-formador, pra mediar essa dificuldade e atender a expectativa dos alunos. No início, as dificuldades são maiores, mas, com o passar do início dos cursos, eles vão assimilando melhor e participam de uma forma mais agradável.

P: Qual a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?

R: A Prática Profissional nada mais é do que dar a validade da prática de onde eles estão trabalhando. Então, o que eles vão transferir é o conhecimento que eles estão aprendendo com o local onde eles atuam, e disso aí surgir a prática realmente do que eles estão fazendo - o curso e a vida profissional. Com isso, a gente consegue orientá-los melhor em suas

dificuldades, em seus erros, nos acertos, e com isso a gente também aprende muito com eles. Têm muitas novidades que são praticadas nas instituições e que a gente não conhece. Então existe uma troca de informações através dessa Prática Supervisionada junto aos câmpus que realizam os cursos do Profucionário.

P: De que forma a construção do Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos?

R: O Memorial Descritivo nada mais é do que o trabalho de conclusão do aluno. Então tudo o que ele viu no transcorrer do curso, ele vai fazendo as suas anotações, as suas considerações e, com a supervisão do orientador das disciplinas, ele vai tendo condições de montar o seu trabalho, o seu Memorial – a gente pode até falar em TCC, de conclusão de curso – para que ele possa futuramente apresentar e encaminhar para o avaliador dessa disciplina. É importante para ele também pegar o embasamento teórico do curso, para ele ter as normas didáticas e de publicações. E isso aí tudo o professor supervisor vai encaminhar para ele se está certo ou se está errado, corrigir, voltar dando *feedback* e, conseqüentemente, com isso ele vai construindo o seu trabalho, a sua atividade para entrega no final do curso.

P: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário desenvolvidos no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: Eles atendem bem como forma de qualificação e incentivo para o funcionário tanto municipal, estadual ou federal, porque é a maneira de ele crescer profissionalmente e atender as legislações que também cobram do funcionário uma melhor capacitação e com isso uma melhor qualidade da atuação dele na instituição onde ele está trabalhando.

P: A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação (presencial e EaD)? De que maneira? Por quais meios?

R: Existem os encontros de quem oferta os cursos – no caso os câmpus ofertantes, né. E também existem as reuniões com a Diretoria de Ensino a Distância que promove as visitas nos câmpus para incentivar o uso da tecnologia, bem como a qualificação do profissional, a capacitação dos nossos profissionais na formação pedagógica deles também, utilizando da forma tanto presencial como a distância para capacitá-los a exercer melhor as suas atividades.

P: Qual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem atualmente utilizado para o desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD? Este AVA pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

R: Atende as necessidades. Nós utilizamos o Moodle. E a dificuldade maior é quando existe alguma queda de energia em São Paulo e, conseqüentemente, os câmpus que estão exercendo

os cursos a distância todos são prejudicados naquele momento. Mas isso é esporádico, não é uma frequência. Ele atende bem. E inserido nesse Moodle, nós temos agora também os MOOCs, que são os cursos online abertos e massivos, que são cursos que auxiliam na capacitação dos nossos funcionários também, não só externamente do Profucionário, como também do IFSP. (Fim da transcrição)

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO: ENTREVISTADO 6

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

*** : Trecho suprimido para preservar a identidade do respondente

Áudio: Entrevistado 6

Duração: 00:31:38

(Início)

P: Primeiramente, de que forma são tomadas as decisões envolvendo a formulação de políticas de EaD no IFSP? Quem é consultado ou convidado a participar do processo de formulação de políticas de EaD no IFSP?

R: Eu consigo responder isso aí em relação ao curso de Multimeios Didáticos, no qual atualmente eu sou ***, eu também trabalhei no e-Tec Brasil, trabalhei no curso de Informática, mas eu lembro da concepção desse curso, eu lembro dos professores que participaram, eles buscaram na lista do Profucionário do Governo Federal os cursos que poderiam ser oferecidos e esses cursos já tinham assim é... eram cursos direcionais, né. Já eram cursos semiprontos pelo Governo Federal e nós poderíamos oferecer, tá. Por que o *Campus* São João ofereceu Multimeios Didáticos e quem consultou? Bom, foi consultado todo o corpo docente, mas na época quem iniciou esse curso foi uma professora de Línguas e um professor da área de Informática. Então eles escreveram o PPC, prepararam todo o trabalho, submeteram o PPC, mas, assim, como algo quase que meio pronto. Já veio meio pronto do Governo Federal e eles se apropriaram do curso e transformaram para a nossa realidade. A ideia era oferecer aqui em São João e nas cidades circunvizinhas e abrir polos nas cidades circunvizinhas. Então a primeira turma foi dessa forma, mas, depois, na segunda turma já não teve tanta procura do curso. Então o curso tocou até terminar as turmas que tinham, e agora, a partir do momento que... quando eu assumi como *** a ideia era oferecer esse curso para polos mais distantes, no caso os UniCEUs em São Paulo, onde tinha um público maior e muitos funcionários de escolas interessados nesse curso, basicamente isso aí. Quem foi consultado? No primeiro momento, a comunidade daqui, mas nem todos os professores são adeptos da EaD, e nem todos também se inscreveram depois para participar como tutor ou como professor-formador.

P: E de que maneira a legislação impacta na formulação de diretrizes internas?

R: Então, especificamente nesse curso, nós seguimos... já vem pronto, a bem dizer, então nós seguimos basicamente o que tava, então nós tínhamos que ter uma parte presencial em torno

de 20% e nós fizemos algumas aulas presenciais, as provas presenciais, obedecendo a legislação, mas não que ela influenciou no sentido de não aplicação, de não oferecimento do curso. Só seguimos a legislação.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e também no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Bom, primeiro, eu acredito que, em específico, os dois cursos que nós trabalhamos – nós, eu digo como Instituto – o Profucionário que é o Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, são cursos voltados extremamente para a política dos funcionários de escola, tanto que isso... a ideia desses cursos é dar formação, melhorar a formação desses funcionários no sentido de eles ajudarem, auxiliarem os professores, ou auxiliarem laboratório, auxiliarem a parte administrativa da escola e melhorar esse contato próprio com o aluno e o contato de conhecimento, porque você tem uma noção melhor de laboratórios de Informática, de Ciências. A maioria das escolas - e eu trabalhei também como professor na escola pública do Estado -, as escolas desativam os laboratórios porque ninguém usa, quando tem né, quando tem... Mas às vezes desativam, vira depósito porque ninguém usa. Mas por que ninguém usa? Uma porque dá um pouco de trabalho. O professor dá duzentas aulas e dá um pouco de trabalho. E, em um segundo momento, não tem ninguém que o auxilie. Então essa parte do Multimeios Didáticos pelo menos dá uma noção ao funcionário que tiver interessado para poder participar e ajudar o professor. Tinha uma outra parte... se você puder repetir, acho que faltou uma resposta aí.

P: De que forma as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e democracia são articuladas na formulação de políticas e no desenvolvimento dos cursos a distância?

R: Então, eu acredito que essa foi a ideia e embrião desses cursos mesmo que surgiu a partir do Governo Federal. Então tem outros cursos sim, nós vimos no Catálogo que a gente até pode oferecer e tal, mas para a nossa realidade aqui regional e de Instituto Federal de São Paulo, acho que esses cursos iriam calhar bem para auxiliar os funcionários de escola.

P: Qual é o foco da formação nos cursos do Profucionário?

R: É formação técnica, basicamente, para auxiliar tanto os docentes quanto a parte administrativa de uma escola. No caso do Multimeios, é basicamente auxiliar os docentes da escola e ajudar tanto em eventos, quanto em questão de laboratório. Como eu posso dizer?...As áreas que têm na escola, que são pouco exploradas às vezes, mas... e não são exploradas porque não tem ninguém com conhecimento pra isso, para auxiliar lá. De repente tem um professor de Artes, mas quer fazer alguma coisa voltada para Artes um pouco maior e sozinho ele não assume essa situação. Se tivesse mais alguém com o conhecimento para poder

auxiliá-lo seria interessante e o Multimeios de certa forma dá um conteúdo, uma formação para... Claro, as pessoas têm que aplicar isso, têm que sentir como que é, como todo curso né. Mas dá uma formação teórica nesse sentido.

P: Existe uma fundamentação pedagógica ou filosófica na concepção dos cursos a distância do Programa Profucionário ministrados aqui no IFSP?

R: Uma fundamentação pedagógica?

P: É. Pedagógica ou filosófica.

R: É... Não sei responder isso a fundo não. Mas tem. Tem sim, porque todo curso preparado tem uma fundamentação tanto na forma do aprendizado desses alunos, dos técnicos, que sairão técnicos, como da forma de apresentar, na forma de distribuir as disciplinas, na forma de todo o currículo tem uma fundamentação sim. Se eu disser ah...é um sistema construtivo, é um sistema isso. Não, não sei dizer exatamente qual é. Mas é um híbrido. É um híbrido que mistura várias concepções pedagógicas para a formação. Primeiro porque já é algo do EaD, Ensino a Distância, então já foge um pouco... um pouco não, já foge tudo do tradicional. E nós temos assim... Eu vejo a série de perguntas que eu recebo dos alunos, que são perguntas às vezes das mais simples possíveis, mas são dificuldades que eles apresentam não de conhecimento e sim do novo, do EaD, dessa dificuldade de recursos, tanto de Informática ou outro tipo de recurso, de ter esse contato, mas não presencial.

P: O que se espera dos egressos em termos de apropriação de conhecimentos, habilidades e competências técnicas profissionais e político-sociais?

R: Então, desde o...o Governo do Estado de São Paulo tinha... Eu não sei se ainda está assim, mas tinha feito com que o pessoal que conseguisse fazer esses cursos técnicos... tinha até uma pontuação de carreira, ou alguma coisa do tipo. Mas não... assim... essa era a ideia inicial para que essas pessoas se capacitassem.

P: Um incentivo.

R: É, dar um incentivo e então se capacitassem. Porém, nossa ideia é muito além disso. Nossa ideia como Instituto é a questão da formação e que eles auxiliem na escola, é desenvolvimento para que esses conhecimentos passem, ajudem os professores, mas passem aos discentes. Tem que chegar lá. Senão não adianta a gente fazer todo esse trabalho de formação e esse conhecimento não chegar ao discente. Esse tipo de ajuda, tanto a parte de teatro, cinema, tem algumas disciplinas voltadas a isso no Multimeios. Tudo bem que você fala assim: “Ah, vocês têm toda essa capacidade de ensinar isso aí?” Não necessariamente, mas uma parte a gente consegue. Então, eles conseguindo aplicar uma parte disso daí já é uma evolução, de certa forma, pro ensino em geral. Então, eu acredito que essa formação tem que

chegar no discente.

P: E as metodologias, ou melhor, os cursos procuram proporcionar aos alunos mais ênfase na formação de habilidades e competências técnicas ou no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva? Qual que seria a ênfase?

R: Então, quando eu analiso o PPC, ele tem um bloco inicial. Nosso curso é um ano e meio, mas ele tem um bloco inicial, por exemplo, de Informática Básica, Direito, recursos para a formação básica de utilização de ferramentas e daquilo que ele pode ou não pode fazer aplicação. Nós temos um segundo bloco onde nós temos as disciplinas específicas, como Informática voltada para a Educação, voltada para Artes, laboratórios, coisas desse tipo para aplicação direta, um bloco de disciplinas para aplicação direta no trabalho dele em parceria, obviamente. Sempre a gente fala isso para os alunos: “Você não é o professor da disciplina. Você é um técnico que pode auxiliar o professor tanto nas mídias, n tipos de mídias. Você vai auxiliar o professor.” Então, tem tanto a parte de formação básica, no caso da segunda pergunta, né, quanto da formação técnica de aplicação. E tem, no último bloco do curso, além... nos três blocos tem a questão do Memorial Descritivo, né? Mas, no último bloco, é mais voltado ao ser humano mesmo. Formação como ser humano e passar isso como... passar isso aos discentes. Tem uma disciplina que é o homem voltado para a questão da natureza, a interação do ser humano com o meio onde ele vive, e como meio inclui os nossos alunos e os alunos deles também.

P: As metodologias de ensino, levando-se em conta os conteúdos e as ferramentas utilizadas, são pensadas buscando-se uma maior interação entre alunos e professores? De que forma se dá essa interação entre tutores e alunos? E entre os próprios alunos?

R: Normalmente toda disciplina a gente abre com pelo menos três tipos de atividades. Então a primeira coisa é: em todas elas nós temos um fórum. Tanto fórum de questionamento entre professor... fórum de perguntas entre professor e discentes, mas eles também podem interagir entre eles. Nem em todas as disciplinas, mas em algumas disciplinas nós abrimos uns fóruns de respostas dos alunos no sentido de: eu dou minha resposta, outra pessoa comenta minha resposta, outra pessoa comenta minha resposta. Então quando você comenta pelo menos ou dá opinião em outras respostas dos alunos, a partir daí que nós vamos analisar e corrigir essas atividades. Não é só você responder. Você tem que responder e argumentar, criticar, concorda ou não concorda, explicar por que sim, por que não em cada uma das respostas dos outros alunos. Você não vai responder de todo mundo, né. Mas pelo menos de um ou dois você vai ter que ir lá “Concordo por isso, isso e isso. Não concordo, por isso, isso e isso.” Nós trabalhamos com questionário, marcamos chats, tem videoconferência, tá. Então tem vários

assim, mas não.... só que algumas coisas nós temos problemas de aplicar porque... Até podemos aplicar, mas sem valer nota, porque nem todos os alunos conseguem naquele momento. Vamos supor que é uma videoconferência para aquela situação, eles não conseguem naquele momento assistir, não conseguem naquele momento participar. Principalmente agora, falando de alunos de São Paulo. Em São Paulo é uma situação, a gente percebe que há diferença entre marcar alguma coisa com eles lá e marcar aqui, quando tinha os alunos daqui. É bem diferente. Então... mas na medida do possível eles têm participado, têm feito. A gente varia as nossas possibilidades de interação e de conteúdo, mas assim... cada um é de uma forma, se você for analisar, na forma de aprendizagem. Porém, se você não sentar, não ler e não estudar, a maioria das pessoas não consegue aprender. Pelo menos eu penso dessa forma. Não adianta eu ter diversas atividades ali lúdicas e interativas, mas a interação com leitura e escrita, principalmente nesses cursos a distância, se não for feita... Porque até alguns professores gravaram vídeo de aula e tal. Nós postamos, mas esses vídeos têm que ser relativamente curtos, porque, a partir de um determinado tempo, ninguém consegue mais ficar assistindo aquilo lá ou se está assistindo, está assistindo de corpo presente, mas não está mais captando mais aquelas informações. Então é complicado por isso, mas a gente tenta diversificar.

P: E quais seriam as expectativas de atuação tanto dos professores-tutores, como dos professores-formadores no processo de ensino-aprendizagem?

R: Então, de certa forma... por exemplo, no Multimeios, nesse momento, nós acabamos trabalhando, tentando trabalhar com os professores-tutores e formadores mais voltados pras áreas, das existentes. Em algumas situações nós conseguimos, em algumas, obviamente, não conseguimos totalmente, mas é... a ideia foi que quase que o formador embora...- isso depois você vai ter que escrever, vai ter que acertar aí – devido ao contingenciamento de bolsas, então o nosso formador era o próprio tutor, de certa forma. Então nós preparávamos em cima do material que veio do Governo Federal, preparavam-se as disciplinas e o próprio tutor... ah, mas dividia turmas, então quando dividia turmas os dois tutores trabalhavam juntos para a preparação da disciplina e depois aplicavam. Então, de certa forma, foi... Eu já trabalhei no outro sistema, onde eu fui formador, mas não tutor. Então eu não sei... se os dois forem das áreas, legal. Agora se só um deles, se só o formador for da área e o tutor tiver um conhecimento muito pequeno sobre o assunto complica também, complica na hora de... porque é como se fosse uma aula, imagina assim como se fosse uma aula, a forma de escrever na plataforma o texto, se você é da área, escreve de um jeito, se você não é, de repente está fazendo uma cópia só ali... é complicado. Então, nós tentamos, na medida do possível, tentar

juntar, tanto formador quanto tutor tenham um conhecimento mínimo da área, basicamente isso. Então é...você perguntou qual é a... como que é?

P: As expectativas de atuação, né.

R: Então, a expectativa é de que assim... que o aluno lá sentado no computador dele entendesse essas disciplinas e, não entendendo, quem tivesse respondendo é essas mesmas pessoas que fizeram, entendeu? As mesmas pessoas que propuseram aquelas atividades.

P: E qual seria a função da Prática Profissional Supervisionada nos cursos do Profucionário?

R: É... na verdade, eles vão preparar o Memorial Descritivo e tal. E, nesse Memorial Descritivo, a ideia é eles aplicarem, pelo menos uma ou outra situação do curso, entendeu? Vamos supor, aplicar o trabalho de um laboratório de Ciências, aplicar o trabalho... em parceria, obviamente, com o professor da escola e tirar os resultados dos alunos: o que eles sentiram de diferença, o que esses alunos aprenderam, o que eles deixaram de aprender, o que eles gostaram. E fazer um relatório, de certa forma, de campo né, um trabalho de campo analisando essa questão dos alunos. Mas a parte supervisionada é um problema. Nós vamos analisar isso que veio deles, mas nós não vamos assim... Se eles nos questionarem para nós auxiliarmos eles durante a preparação desse trabalho, nós vamos ajudar. No entanto, se eles fizerem depois e mandarem, nós só vamos falar “olha isso aqui tá legal, isso não tá legal, isso aqui seria melhor se tivesse feito dessa forma ou daquela forma”, mas sem... isso não é supervisão, isso foi depois, né, isso é correção. Mas a supervisão, a ideia é que o professor da escola participe, mas alguns casos nós teremos e alguns casos nós não teremos. Nós estamos cientes disso.

P: De que forma a construção do Memorial Descritivo contribui para a formação dos alunos?

R: Então, a ideia é como se fosse um Trabalho de Conclusão de Curso, mas tem essa parte aplicada. A ideia do Memorial Descritivo é tanto de ensiná-los a fazer um trabalho formal, um Trabalho de Conclusão de Curso formal, com as regras da ABNT e tudo aquilo, mas também ter a parte, de certa forma, experimental ou de observação aplicado na escola. Então essa formação é pra sair um pouco daquilo que é só teórico e ver um pouco o aplicado. Essa é a função principal do... embora a gente chame de Memorial Descritivo, mas não é uma coisa só de descrever, deveria ser uma coisa de aplicar também.

P: Bom, a LDB define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De que forma os cursos do Profucionário desenvolvidos aqui no IFSP tem sido planejados de forma a atender essas finalidades colocadas pela LDB?

R: Então, nós, no primeiro bloco, nós temos uma disciplina voltada para o trabalho em si,

como é que funciona a aplicação, inclusive eles, o Governo Federal preparou um material de como trabalhar em cima disso daí. E temos as disciplinas, no terceiro bloco, de Educandos e educadores, no caso da aplicação dessa interação, porque a partir do momento que esse técnico participar da formação dos alunos, no sentido de conteúdo, de ensinar, então ele também é um educando... educando não, educador. Então ele tem que ajudar e tem que levar em consideração todas essas partes da questão da pedagogia, a questão de como aprender, de toda essa interação de professor-aluno, e nós temos disciplinas voltadas para isso, porque embora... hoje, nós temos alunos que estão fazendo o nosso curso, mas tem alunos da parte da limpeza da escola. Então nós temos que ter essa formação também para que eles, no momento que a... agora estou ensinando algum tipo de conteúdo específico, tudo bem, eles ensinam também na participação, na ajuda lá na escola, mas não na parte... sei lá... na parte teórica, né, na parte prática. Agora, eles vão ter que ter contato com isso aí para ter essa interação baseado tanto na questão do que eu posso e o que eu não posso com direito. Mas na questão também de até onde, o que dá, o que não pode, o que dá certo, o que não dá certo e essa é uma linha muito tênue dessa intermediação daquilo que você pode ou não pode, daquilo que você tá... Hoje, tá muito complicado a questão, e eu acho correto essa questão, mas dependendo de como você falar, tudo é assédio. É bem complicado você lidar com aluno e qualquer brincadeira fora de hora pode ofender alguém, pode ser um assédio, então é muito difícil e que... há poucos anos atrás isso não tinha... sempre existiu, mas não era tão levado em conta, ou seja, as pessoas que sofriam isso aí, acabavam sofrendo quietos e isso é horrível, né. Então hoje é bem melhor, mas as pessoas têm que aprender a lidar com essas situações. Quem tá ensinando alguma coisa, tem que aprender a lidar com essas situações.

P: A instituição tem incentivado o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação tanto a presencial como a distância? E de que maneira tem ocorrido isso?

R: Então... tá, nós temos o Moodle, né. Muitos professores daqui, no presencial, trabalham com o Moodle, tanto para recebimento de material, mas também como postagem de conteúdos, postagem de provas. Tem professores das áreas técnicas que os alunos fazem prova no Moodle. Então tem uma série de coisas desse tipo de aplicação, desse tipo de ferramenta. No entanto, eu acho pouco ainda. A gente tem muito mais para oferecer. Qual é a situação? É que, no presencial, o que acontece é que os alunos às vezes é mais cômodo para ele entrar em contato direto, “ah, na próxima aula eu vejo isso, na próxima aula...”, não busca esse conteúdo, não busca essa informação, às vezes não querem a situação de fazer determinadas coisas fora daqui, querem fazer aqui porque é mais fácil, na verdade é mais fácil, né. Então alguns professores tem o pé atrás com essas situações justamente por causa

disso. “Ah, então eu tenho que oferecer duas vezes”, porque ele prepara conteúdo, coloca no Moodle e tal, só que parte dos alunos veem, parte não veem, parte interage, parte trabalha, parte não trabalha, e depois tem que aplicar tudo de novo em sala de aula. Agora, no ensino a distância é diferente, porque ou ele faz lá, ou ele faz lá, não tem outra plataforma. Vai ter o encontro, mas o encontro é uma vez por mês, uma vez a cada dois meses. Tem o encontro da avaliação, mas não vai ter o encontro de aula sempre. Então é um pouco mais problemático. Mas eu acho que caberia mais, tem espaço pra mais. Assim, eu gosto do ensino a distância, mas, agora, que teve a abertura de 50% dos cursos superiores para... 50% presencial e 50% a distância.

P: É 20%, né?

R: Não, então é 20%, mas, se eu não me engano agora passou alguma coisa que pode ser até 50%. Então, para... imagine o seguinte, para nós de escola pública que não importa a forma que nós vamos ensinar, mas nós queremos ensinar esses 50%, nós imaginamos como aula também, e não como hipoteticamente só para cumprir calendário e cumprir carga horária, então nós vamos precisar de mais recursos, para conseguir fazer as aplicações aí no ensino de 50% do curso a distância, nós precisamos de mais recursos e, sem dúvida, um estúdio legal de gravação de aula, embora nós ganhamos aqui, mas foi montado uma parte e uma parte foi para São Paulo para ser montado lá e tal. Mas, assim, isso tem que ser acessível e fácil, entendeu. Preciso gravar e tal, vai lá e grava, e não “ah, tem que marcar, tem que ir para São Paulo”, ou tem aqui e tem que ter um técnico especializado. Não pode ter muita dificuldade, porque senão as pessoas não fazem. Mas acho que cabe mais, mesmo o Moodle e outras plataformas têm espaço para a aplicação de mais recursos voltados para isso.

P: A próxima pergunta é justamente sobre o Ambiente Virtual que, aqui, tem sido utilizado o Moodle, né? Ele pode ser considerado adequado à proposta político-pedagógica almejada pelo IFSP? Ele atende as necessidades?

R: Sim, porque a série de recursos que ele tem, às vezes nós não conseguimos utilizar tudo o que ele tem. Mas a série de recursos que ele tem, acho que dá tranquilamente. O que eu digo: principalmente para o ensino técnico, entendeu? No caso do Multimeios, no caso do Profucionário. Não sei quais recursos nós precisaríamos aplicar junto do Moodle na questão do ensino superior. Eu não sei diretamente se só o Moodle seria suficiente. Eu acho que o Moodle seria uma ferramenta legal, mas não só. Teria que ter outras ferramentas também para utilizar para o ensino superior.

P: É isso. Muito obrigada! (Fim da transcrição)

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO ON-LINE

1) Nesta questão, pede-se que o respondente escolha e enumere os 4 principais objetivos pedagógicos, em ordem de relevância, sendo “1” o mais relevante hierarquicamente, em relação aos conteúdos e finalidades, do curso técnico do Profucionário, entre os 6 possíveis listados abaixo:

- Formação direcionada ao desenvolvimento da competência crítico-reflexiva e da autonomia intelectual e cidadã do indivíduo.
- Formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e habilidades no uso de tecnologias diversas, da internet, de computadores e de *softwares*.
- Formação direcionada ao desenvolvimento de competências comunicativas colaborativas, de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal.
- Formação direcionada ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais orientadas à eficiência (otimização de recursos), à eficácia (alcance de metas e objetivos estabelecidos) e à minimização de custos e despesas.
- Formação direcionada ao desenvolvimento de atitudes e habilidades de exercício de liderança, coordenação, direção e execução de diretrizes e planos de ação.
- Formação direcionada ao desenvolvimento de capacidades de administração financeira, orçamentária e/ou de gestão patrimonial e gestão estratégica.

Nas questões abaixo (2 a 7), pede-se ao respondente assinalar, em cada questão, na escala apresentada, o valor julgado adequado em termos de intensidade em direção a um dos dois polos propostos. Assim, assinalar “1” ou assinalar “5” representam que a intensidade total recai nas variáveis representadas por cada um dos polos. Assinalar “3” representa um equilíbrio entre os dois polos. Assinalar “2” representaria uma maior ênfase em direção ao polo da variável identificada no polo “1”, assim como assinalar “4” representaria uma maior ênfase em direção ao polo da variável identificada no polo “5”.

2) A partir de sua experiência enquanto professor atuante em um curso técnico a distância do Profucionário, o foco da comunicação no desenvolvimento do curso tem sido mais a recepção passiva de informações (verdade imposta externamente, obediência hierárquica, solução impositiva) ou mais a interação (busca pela verdade consensual, entendimento mútuo, solução coletiva).

Considere “1” para o polo **recepção passiva de informações** e “5” para o polo **interação**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

3) A partir de suas observações enquanto professor atuante no Profucionário, o escopo de formação prioriza o desenvolvimento da capacidade analítico-abstrata ou a capacidade crítico-reflexiva dos alunos?

Considere “1” para o polo **capacidade analítico-abstrata** e “5” para o polo **capacidade crítico-reflexiva**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

4) Na sua opinião, o comportamento intelectual ideal esperado dos alunos tende a heteronomia e proatividade funcional (conhecimento é algo elaborado por outros e neutro, cabendo ao indivíduo dele se apropriar e aplicá-lo) ou autonomia e proatividade reflexiva (conhecimento é algo elaborado previamente por outros e refletido em comunicação intersubjetiva, reelaborado intrinsecamente pelo indivíduo e aplicado conscientemente).

Considere “1” para o polo **heteronomia e proatividade funcional** e “5” para o polo **autonomia e proatividade reflexiva**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

5) A partir do seu ponto de vista e de sua experiência na EaD, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializam mais as formas e meios de comunicação e acesso a informações, dados e fontes diversas ou mais as interações subjetivas com possibilidades de formação emancipatória.

Considere “1” para o polo **acesso a informações, dados e fontes diversas** e “5” para o polo **interações subjetivas**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

6) No seu ponto de vista, a gestão educacional no IFSP estaria mais orientada a ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas ou ações sociais (participativas) e democráticas?

Considere “1” para o polo **ações estratégicas (instrumentais) e burocráticas** e “5” para o polo **ações sociais (participativas) e democráticas**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

7) No seu ponto de vista, as políticas de EaD da instituição estariam orientadas pela busca de soluções estritamente com eficiência técnica e econômica ou orientadas pela busca de soluções democráticas (deliberação e consenso), considerando aspectos técnicos e econômicos?

Considere “1” para o polo **eficiência técnica e econômica** e “5” para o polo **soluções democráticas**.

1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------