



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



EUDITE FERNANDES CARNEIRO

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO
MÉDIO: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação
Tecnológica

VITÓRIA DA CONQUISTA
2019

EUDITE FERNANDES CARNEIRO

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO
MÉDIO: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação
Tecnológica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**A Recontextualização do Currículo no Ensino Médio: Estudo de Caso
do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica**

Autora: Eudite Fernandes Carneiro

Data de aprovação: 19 de dezembro de 2019

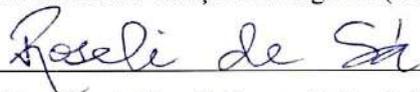
Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (Orientador)



Prof. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA)



Prof. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

C287r

Carneiro, Eudite Fernandes.

A recontextualização do currículo no ensino médio: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. / Eudite Fernandes Carneiro, 2019.

245f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 135 - 143.

1. Política Curricular – Ensino médio. 2. Recontextualização – Política curricular. 3. EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. I. Eugenio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 375

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Em especial, dedico esta dissertação a meu irmão, Jesus Fernandes Pereira (in memoriam), por acreditar em mim e pela sua doce presença em minha vida.

Ao companheiro de luta, meu esposo Tadeu, pelo carinho ofertado a mim, pelo apoio incondicional e compreensão de sempre.

Aos meus filhos, Tadeu Filho e Pedro Juan, para os quais eu dedico um amor incondicional e cujas presenças aquecem o meu coração e me incentivam a caminhar.

AGRADECIMENTOS

A meu professor e orientador, Dr. Benedito Gonçalves Eugenio, um especial agradecimento pela convivência agradável, pelo apoio e dedicação em suas orientações, regadas a café e bolo, e pelas instigantes e proveitosas discussões sobre a complexa teoria de Basil Bernstein, que foram basilares para a construção desta dissertação. Também não poderia deixar de dizer que a humanidade de Benedito sempre foi inspiração a meu crescimento profissional e intelectual.

A meus professores do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), pelas leituras realizadas, pelas ricas contribuições e inúmeras oportunidades de ampliar meus conhecimentos mediante o aprendizado construído durante as discussões realizadas nas aulas, o que proporcionou as condições necessárias para que esta investigação se materializasse.

Às professoras, Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, pelas valiosas contribuições feitas durante o exame de qualificação, as quais permitiram redesenhar a pesquisa e focar no objeto de estudo investigado, e por terem aceitado participar da banca de defesa desta dissertação.

Sinceros agradecimentos aos participantes da pesquisa, funcionários do NTE 13, docentes, discentes, mediadores e coordenação executiva do EMITec, por terem contribuído significativamente para a construção dos dados empíricos, auxiliando-me a compreender melhor como se materializa o processo de recontextualização do discurso, para além das fronteiras da teoria.

Agradeço, em especial, a Tadeu, meu esposo, e a meus filhos Tadeu Filho e Pedro Juan, pela relação de amor, amizade e compreensão e pelo suporte e estímulo constante para que eu encarasse com fé e perseverança essa responsabilidade. Esses três seres humanos, meus amores, razão pela qual a minha vida ganha significado e fica mais leve e bonita, me dão forças para lutar e me fazem acreditar na minha capacidade de superação das dificuldades.

A meus pais e irmãos, alicerces da minha trajetória, agradeço o apoio, o incentivo e a valorização de meus esforços. Em especial, ao meu irmão, Jesus (in memoriam), agradeço infinitamente pelos conselhos, pela amizade pura e verdadeira e por ter me deixado o ensinamento de que devemos valorizar mais os momentos em família, as relações, os

sentimentos, os afetos; me fazendo entender qual é o sentido das coisas que fazemos na vida e a importância delas.

Meu muito obrigada a Heloísa Peres, pela sólida e sincera amizade construída durante o mestrado. Uma amiga que me amparou e me deu forças em um momento muito difícil da minha vida e sempre esteve disposta a ouvir minhas lamúrias e inquietações e a dizer sábias palavras que fazem refletir sobre as ideias e convicções acerca da vida e do mundo acadêmico. E aos demais colegas que conheci no mestrado e me possibilitaram novas relações de amizade, trocas de ideias e opiniões. Em especial aos colegas de orientação, Elenilson, Andrea e Zel, por compartilharem comigo momentos de preocupações, risos e aprendizados.

Também não posso deixar de agradecer à minha cunhada-amiga, Joilce Karine, pessoa sempre presente, interessada e solícita. Suas palavras de incentivo foram constantes durante a realização deste trabalho.

Por tudo e todos, agradeço a DEUS pela possibilidade de me tornar uma pessoa melhor a cada dia e nunca desistir de lutar por dias melhores.

RESUMO

Entendendo que as políticas curriculares estão articuladas em um contexto global e local sujeito a um permanente processo de influências e reformulação, a presente dissertação se fundamenta na busca por analisar indícios do processo de recontextualização do discurso presentes na política curricular proposta para o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, procurando responder a seguinte questão: como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio rural, tendo como referência o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica? Combinando dois métodos de pesquisa, qualitativo e quantitativo, em uma abordagem mista, do tipo estudo de caso, a trajetória metodológica adotada reuniu os seguintes instrumentos para construção de dados: revisão e análise de produções acadêmicas, análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários *online*. A interação entre a teoria e o mundo empírico da investigação estabeleceu o uso do modelo metodológico da linguagem de descrição, proposta por Basil Bernstein, favorecendo a geração de eixos de análise discutidos por meio da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). A principal base teórica da pesquisa é fundamentada em Basil Bernstein (1996, 1998), especialmente sua produção sobre a recontextualização pedagógica dos discursos. O referencial apoia-se também em contribuições de autores nacionais e internacionais da área da Educação, que embasam as discussões sobre políticas curriculares. Com base nos resultados, o EMITec mobiliza posições divergentes, moldadas pelos docentes especialistas e pelos mediadores que atuam no programa, via controle do conhecimento. Dentre as evidências de recontextualização, foram recorrentes, na prática pedagógica do EMITec, os processos de recontextualização do conhecimento que assumiram um caráter de acentuada diminuição no nível de exigência conceitual em relação ao conhecimento a ser transmitido, à maneira de transmissão e ao processo de avaliação. A pesquisa demonstrou uma ressignificação do currículo aos diferentes contextos, que são palcos da política curricular para o EMITec.

Palavras-chave: Ensino Médio. Política Curricular. Recontextualização. EMITec.

ABSTRACT

Understanding that curricular policies are articulated in a global and local context, subject to a permanent process of influences and reformulation, this work is based on search to analyze evidence of speech recontextualization process, present in the proposed curriculum policy for High School with Technological Intermediation (EMITec), seeking to answer the following question: How does the process of recontextualization of curriculum policy for rural high school materialize at meso and micro levels, having as reference high school with technological intermediation? Combining two research methods, qualitative and quantitative, in a mixed case-study approach, the adopted methodological trajectory has brought together the following instruments for data construction: review and analysis of academic productions, document analysis, semi-structured interviews and online questionnaires. The interaction between theory and empirical world of investigation has established the use of methodological model of the description language, proposed by Basil Bernstein, favoring the generation of analysis axes discussed through the discursive textual analysis proposed by Moraes and Galiazzi (2007). The main theoretical basis of this research is based on Basil Bernstein (1996, 1998), especially his production on pedagogical recontextualization of discourses. The reference has also based on contributions from national and international authors in the area of Education, which underlie discussions on curricular policies. Based on results, EMITec mobilizes divergent positions, shaped by expert teachers and mediators acting in the program, through knowledge control. Among the evidences of recontextualization, in EMITec's pedagogical practice, the recontextualization processes of knowledge were recurrent, which assumed a character of marked decrease in level of conceptual demand in relation to knowledge to be transmitted, the way of transmission and evaluation process. The research has demonstrated a resignification of curriculum to different contexts, which are stages of the curriculum policy for EMITec.

Keywords: High School. Curriculum Policy. Recontextualization. EMITec.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização do <i>corpus</i> de análise das produções encontradas nos periódicos do portal <i>SciELO</i> , entre os anos 2011 e 2018	30
Quadro 2 - Sistematização do <i>corpus</i> de análise das produções encontradas na Revista Retratos da Escola - v.11, n.20, janeiro a junho de 2017., entre os anos 2011 e 2018	31
Quadro 3 - Relação de pessoas entrevistadas	65
Quadro 4 - Perfil de mediadores e docentes especialistas envolvidos na pesquisa	74
Quadro 5 - Dados do EMITec na Bahia	85
Quadro 6 - Eixos de análise identificados	103
Quadro 7 - Alguns destaques da visão da coordenação executiva e dos docentes sobre o processo de avaliação	122

LISTAS DE TABELAS

Tabela 01 - Escolas de vinculação do EMITec em 2018 - NTE 13	54
Tabela 02 - Perfil dos discentes por percentual de faixa etária	65
Tabela 03 - Série e turno dos discentes	66
Tabela 04 - Tempo de permanência no EMITec e aprovação/ reprovação dos discentes	67
Tabela 05 - Em que o discente do EMITec trabalha	68
Tabela 06 - Motivos da desistência	69
Tabela 07 - Motivo da escolha pelo EMITec	69
Tabela 08 - Justificativa pela escolha do prosseguimento dos estudos	70
Tabela 09 - Idade e sexo dos mediadores	72
Tabela 10 - Idade e sexo dos docentes especialistas	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fórmula básica da teoria	42
Figura 02 - Graus de Classificação e Enquadramento	43
Figura 03 - Campos de Recontextualização da pesquisa	46
Figura 04 - Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia	51
Figura 05 - Localização, na Bahia, do Território Sertão Produtivo	52
Figura 06 - Situação censitária por situação de moradia – 2010	52
Figura 07 - Organograma de síntese do local da pesquisa	55
Figura 08 - Captura de tela do WhatsApp mostrando partes de um diálogo com uma turma de 2º ano do EMITec	62
Figura 09 - Modelo que representa o desenho da pesquisa	77
Figura 10 - Esquema simplificado da Linguagem de Descrição	81
Figura 11 - Distribuição do EMITec na Bahia	84
Figura 12 - Planta do setor de estúdios do EMITec	91
Figura 13 - Sistema de transmissão das teleaulas	94
Figura 14 - Captura de tela do canal do EMITec no Ambiente Educacional Web	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantitativo de atores, por grupo, que responderam aos questionários <i>on-line</i>	64
Gráfico 02 - Distribuição percentual dos discentes do EMITec de acordo com o sexo declarado	66
Gráfico 03 - Situação de trabalho dos discentes	67
Gráfico 04 - Percentual de desistência entre os respondentes	68
Gráfico 05 - Percentual de discentes que pretendem fazer vestibular para ingressar em uma universidade após conclusão do ensino médio	70
Gráfico 06 - Participação nas aulas (autoavaliação dos discentes)	71
Gráfico 07 - Principais dificuldades apontadas pelos discentes	71
Gráfico 08 - Percentual idade e sexo dos mediadores	72
Gráfico 09 - Percentual idade e sexo dos docentes especialistas	74
Gráfico 10 - Maior nível de escolarização entre os mediadores	76
Gráfico 11 - Maior nível de escolarização entre docentes especialistas	76

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Sala de professores do EMITec	89
Foto 2 – Sala de apoio pedagógico e avaliação	90
Foto 3 – Sala da coordenação tecnológica	92
Foto 4 – Sala da coordenação tecnológica vista por outro ângulo	92
Foto 5 – Um dos três estúdios do EMITec no momento da gravação de aula	93
Foto 6 – Sala de edição do EMITec	94

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AEW	Ambiente Educacional Web
ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEMITEC	Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
CEMIT	Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DI	Discurso Instrucional
DR	Discurso Regulador
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EmC@mpo	Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESSA	Estudos Sociológicos da Sala de Aula
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGen	Programa de Pós Graduação em Ensino
Relepe	<i>Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN	Secretaria de Planejamento da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: APORTES TEÓRICOS	26
1.1 Focalizando alguns estudos	29
1.2 Das Diretrizes Nacionais à Reforma do Ensino Médio	33
1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.....	33
1.2.2 Políticas Curriculares para o Ensino Médio	35
1.2.3 Ensino Médio no Contexto da Reforma do Ensino Médio	37
2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA	41
2.1 A teoria sociológica de Basil Bernstein	41
2.2 Contextualizando o <i>locus</i> da pesquisa	51
2.3 Construção dos dados	56
2.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa	64
2.5 Procedimentos para organização e análise dos dados.....	78
3 ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIACÃO TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR	83
3.1 Um panorama geral do EMITec no Estado da Bahia	83
3.2 Estrutura e organização curricular do EMITec nos documentos Oficiais	97
4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA	103
4.1 Descrição e análise de dados	103
4.2 Recontextualização da proposta curricular para o EMITec.....	106
4.2.1 Concepções de currículo para os docentes do EMITec.....	106
4.2.2 Materiais curriculares e recontextualização	113
4.2.3 Conteúdos curriculares: seleção e relevância.....	117
4.3.4 Avaliação dos conteúdos curriculares no contexto da prática.....	122
4.2.5 Processos de recontextualização curricular.....	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	143
ANEXO A – Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia.....	144
ANEXO B – Portaria de implantação do EMITec	183
ANEXO C – Portaria de implantação do CEMITEC	185
APÊNDICES	186
APÊNDICE A – Questionário Discente	187
APÊNDICE B – Questionário Docente especialista.....	193
APÊNDICE C – Questionário Mediador	202
APÊNDICE D – Entrevista transcrita (coordenadora executiva do EMITec).....	212
APÊNDICE E – Entrevistas transcritas (docentes especialistas do EMITec)	224

INTRODUÇÃO

A compreensão histórica das políticas educacionais fornece parâmetros para uma análise de como essas são tecidas ao longo do tempo. Krawczyk (2015, p. 9) vê como desafio a possível reconstrução histórica e a criação de novos conceitos que harmonizem com a análise dos processos sociais de construção das políticas educacionais, tendo em vista que “são poucos os que estudam a dinâmica política da produção de políticas educacionais como um espaço de atividade, de relações de poder [...]”. A autora ainda afirma que a legitimação de políticas educacionais é essencial para compreender, segundo os diferentes momentos históricos, as próprias políticas educacionais.

Tendo como auge o tempo presente, a recente aprovação das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por força da Lei nº 13.415/2017, traz o ensino médio para debaixo dos holofotes, com a proposta de uma famigerada reforma curricular, atrelada à elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que visa modificar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas em todo o Brasil, redefinindo o conjunto gradativo de aprendizagens consideradas essenciais ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Entretanto, ainda que os discursos oficiais, presentes na LDB, na BNCC e em outros documentos que regem as políticas curriculares para o ensino médio, particularmente as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sejam impetrantes, convincentes e carregados de expectativas, nem sempre parecem assentar-se sobre concepções de uma educação pública, gratuita e de qualidade, corporificado no Plano Nacional de Educação (PNE), concretizado em 2014.

Isso leva à presunção de que, no contexto da prática, as políticas educacionais brasileiras estão envoltas em interesses políticos diversos, em detrimento ao empenho pela diminuição das desigualdades educacionais que se apresentam nas esferas nacional, estadual e municipal. Apesar do crescimento da oferta de vagas na educação básica, há grandes obstáculos a serem superados, como evasão, especialmente no ensino médio. Krawczyk (2009, p.9) considera que “a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola [...]”, que continua distante de responder aos anseios da população.

Em discrepância às inúmeras iniciativas governamentais, conforme informativo¹ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção de brasileiros de 25 anos ou mais de idade que concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 45,0%, em 2016, para 46,1%, em 2017. Um tímido aumento, considerando ainda o alto índice de analfabetismo funcional aliado ao baixo percentual de concluintes no ensino médio. Esses dados revelam uma perspectiva desafiadora para a educação brasileira.

Dentro desse universo, observando um nicho ainda mais particular, pretendemos, nesta dissertação, problematizar como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio rural, tendo como referência o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), política curricular para essa etapa de escolarização e que visa atender estudantes de localidades rurais do Estado da Bahia. O lócus de nossa pesquisa foi o Colégio Estadual João Vilas Boas, situado em Livramento de Nossa Senhora, localidade de abrangência do Núcleo Territorial Educacional (NTE 13), sediado em Caetité-BA.

Em relação aos níveis de recontextualização considerados neste estudo, Alferes e Mainardes (2018), Alferes (2017) e Mainardes e Stremel (2010) propuseram a análise das políticas educacionais por meio dos níveis macro, meso e micro, oferecendo a possibilidade de articulação entre os contextos educacionais, em uma trajetória que vai desde o processo de produção das políticas (nível macro), permeando espaços e contextos distintos, intermediários entre os níveis micro e macro (nível meso), até atingirem o âmbito das salas de aula (nível micro).

Para alcançar o objetivo geral da nossa pesquisa, que consiste em analisar indícios do processo de recontextualização do discurso presentes na política curricular proposta para o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, empreendemos alguns objetivos mais peculiares ao objeto de estudo, a saber: situar o contexto das políticas curriculares brasileiras para o ensino médio, no período de 2011 a 2018; identificar as principais características da proposta curricular presente nos documentos que instituíram o EMITec; compreender o processo de recontextualização da política curricular do EMITec nos níveis meso e micro e identificar as regras da prática pedagógica presentes no processo de recontextualização do currículo do EMITec no contexto da prática.

¹ A partir de 2017 a publicação passou a ser divulgada pelo IBGE em duas partes: a primeira corresponde a um informativo, que destaca os principais resultados da pesquisa. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf.

O EMITec, proposto em 2011, como um projeto estruturante², implantado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), faz uso de uma combinação de mídias e promete constituir-se em uma alternativa pedagógica para o ensino médio, voltada ao atendimento de jovens e adultos, principalmente àqueles que residem em locais de difícil acesso ou em regiões que apresentam carência de profissionais para as áreas específicas de ensino (SANTOS, 2012). Permitindo a comunicação à distância, por meio da transmissão de aulas ao vivo, em diferentes localidades baianas, trata-se de uma política educacional apresentada como provável alternativa para a necessidade de democratização do acesso à educação na Bahia, particularmente para as áreas rurais.

Com base nessa proposição, conforme Arruda e Arruda (2015), é preciso refletir sobre a qualidade da educação oferecida e procurar compreender até que ponto essa democratização é real e eficaz ao público ao qual se destina ou apenas pautada em uma visão mercadológica, privilegiando o aspecto quantitativo em detrimento ao que realmente é necessário para uma educação de qualidade.

Divulgados em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador de qualidade da educação básica do país, mostram uma defasagem educacional no ensino médio brasileiro, que manteve praticamente o mesmo resultado observado em 2015: foi de 3,7 para 3,8, ficando distante da meta que era de 4,7. Os dados foram ainda mais desanimadores na rede estadual, que registrou desempenho inferior a 3,0 em três estados: Pará, Rio Grande do Norte e Bahia, não garantindo o cumprimento da meta prevista para 2017. No caso do estado da Bahia, segundo esses dados, temos o ensino médio com menor nota dentre todos os estados.

Nesse contexto de precariedade, mesmo com grande diversidade de políticas curriculares, em nível nacional, estadual e municipal, o Brasil não apresenta índices de avaliação do desenvolvimento educacional compatíveis com as propostas dos documentos oficiais. Esse fato nos faz presumir que as políticas educacionais, em todos os níveis, que surgem como iniciativa governamental fundamentada na melhoria e/ou ampliação de acesso à educação, precisam ser mais bem compreendidas. A esse respeito,

² Os Projetos Estruturantes, de iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas públicas educacionais, buscam a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem e gestão pedagógicas, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens.

nos valem da opinião de alguns autores, entre eles, Mainardes (2018), Mainardes e Stremel (2018) e Tello (2015), que chamam a atenção para a necessidade de ampliação dos estudos sobre as políticas educacionais, e ainda de Lopes (2013, 2011, 2005), que vem liderando pesquisas com foco nas políticas de currículo.

É importante mencionar que as pesquisas sobre políticas educacionais são bastante recentes nos países latino-americanos, considerado um campo “abrangente, complexo e em permanente expansão” que, pelas características identificadas, encontram-se “ainda em processo de consolidação” (MAINARDES, 2018, p. 187), conforme podemos verificar nas pesquisas desenvolvidas na esfera dos programas de pós-graduação.

As investigações sobre política educacional ganham cada vez mais espaço e relevância, apresentando crescimento no total de grupos de pesquisa, publicações, eventos e periódicos especializados (MAINARDES, 2018), a exemplo a *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa* (Relepe), criada para desenvolver, de forma mais sistemática, estudos teóricos e epistemológicos no campo da Política Educacional (MAINARDES; STREMEL, 2018; MAINARDES, 2018) e o *Jornal de Políticas Educacionais*, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com anais de uma década de circulação.

Consideramos que a ampliação das pesquisas nesse âmbito constitui um fato preponderante para que haja a consolidação de políticas curriculares que estejam alinhadas com o objetivo de melhoria da educação brasileira, fazendo valer o cumprimento da oferta de uma educação pública de qualidade para todos e com todos, destacados na LDB em seu Art. 2º, inciso II – universalização do atendimento escolar, inciso IV – melhoria da qualidade da educação.

Estudos sobre tais políticas tornam-se fundamentais, podendo trazer à luz a apropriação, interpretação e reinterpretação de vários significados assumidos pelas políticas educacionais, especialmente as políticas curriculares, viabilizando um conjunto de análises sobre a complexidade dessas políticas. Acreditamos, por conseguinte, que a compreensão do desenho curricular assumido pelo EMITec, enquanto política curricular baiana para o ensino médio, em atendimento à educação rural, é fundamental para que ocorra um entendimento mais profundo sobre o campo das políticas educacionais para o ensino médio.

Para além do nosso interesse pela última etapa da educação básica, outras foram as motivações que convergiram, culminando na escolha do nosso objeto de estudo, colaborando para que esta pesquisa acontecesse. A princípio, compreender, dentro da

grande área que abarca as políticas curriculares para o ensino médio brasileiro, como o currículo, ao se deslocar de um macrocontexto, é interpretado para atender às diversidades regionais de um microcontexto, tornou-se uma empreitada instigante e desafiadora.

Além disso, a escolha pelo EMITec em especial, feita em conjunto com meu orientador, Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio, foi uma tentativa de aproximar nossos interesses. Ele, já com um vasto histórico de pesquisas na área de currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica); eu, com tímidas demandas e inquietações advindas da minha Especialização em Educação à Distância. Mesmo não estando caracterizado como educação a distância (EaD), o EMITec possui algumas características dessa modalidade de ensino, ao fazer uso de tecnologias e mídias interativas por meio de uma interface digital, estreitando as distâncias geográficas.

Após realização de alguns levantamentos preliminares, constatamos não existir um número substancial de produções acadêmicas versando sobre essa política baiana, implementada desde 2011, fato que também colaborou para a concretização da escolha do nosso objeto de pesquisa, o que conferiu relevância à nossa investigação, conduzindo-nos a vislumbrar uma possibilidade de lacuna a ser preenchida, dada a importância dessa política e o cenário de incertezas no qual se encontra o ensino médio brasileiro. A superação das desigualdades educacionais, a manutenção da igualdade de acesso ao conhecimento e das mesmas oportunidades de aprendizado, são algumas das adversidades que desafiam o ensino médio.

Ademais, para além da visão de uma política curricular estática, sequencial, que satisfaz as normas do Estado, relegando à escola o mero papel de colocar em prática os documentos oficiais, fomos motivados a trabalhar com uma concepção não estadocêntrica de política curricular, o que implica não imputar ao Estado “o centro da política educacional em termos de pesquisa, mas uma mediação” (TELLO, 2015, p. 149), considerando o fato de que as decisões políticas existem nos mais variados espaços, níveis e contextos do sistema educativo e na interdependência entre eles.

Para isso, utilizamos como aporte teórico-metodológico principal a teoria sociológica (regras do discurso pedagógico) de Basil Bernstein (1996, 1998, 2003), principalmente no tocante às regras de recontextualização do discurso, que forneceu as ferramentas necessárias para nossa investigação. O arcabouço teórico que compõe as obras de Bernstein já era utilizado pelo meu orientador, que se tornou figura incentivadora do meu aprendizado e fonte de minha inspiração.

De acordo com Tello (2015, p. 142), a coerência epistemológica auxilia a produção do conhecimento no campo da política educacional³. O autor apresenta reflexões acerca do posicionamento epistemológico do pesquisador frente às investigações sobre políticas educacionais, “apontando alguns aspectos importantes. Um deles, seria entender que a “sensibilidade social do investigador para compreender a realidade”, faz parte da sua posição. Envolver-se com o objeto de estudo, mantendo uma distância mínima, necessária, mas suficiente para conservar uma posição analítica.

Os construtos teóricos de Basil Bernstein constituem um conjunto de conceitos e princípios densos, que para ser mais bem compreendidos, exigem capacidade de abstração, por isso mesmo é considerada complexa por alguns autores. Entretanto, seus conceitos se adequam perfeitamente à nossa investigação, principalmente em função da linguagem de descrição, que utiliza a teoria para iluminar a empiria, em uma relação cíclica entre os conceitos da teoria e os dados empíricos analisados. Para Bernstein (1996, p. 238), “Qualquer teoria de reprodução cultural deveria ser capaz de gerar princípios de descrição de seus próprios objetos”. Mainardes (2016, p. 193) afirma que “[...] perspectivas epistemológicas, abordagens e teorias constituem um aspecto importante da política educacional enquanto campo teórico, pois [...] propõem aos pesquisadores diferentes possibilidades metodológicas para a pesquisa de/sobre políticas educacionais”.

Reputamos que o conjunto de artefatos, constituídos por conceitos, regras e princípios pedagógicos proposto por Bernstein, complementados pelos fundamentos da abordagem do ciclo de políticas, retratados por Ball (2010), Ball, Maguire e Braun (2016) e Mainardes (2006), e empregados aqui para um melhor entendimento das ações políticas, desenharam as relações, entre micro e macro, local e global, que inserem a política curricular baiana para o ensino médio, de forma a imprimir um caráter de contínua reflexão sobre como ocorre o processo de recontextualização da política curricular para o EMITec e como os discursos presentes nos currículos são construídos e recontextualizados no contexto da prática.

De acordo com Krawczyk (2015, p. 9), “são poucos os que estudam a dinâmica política da produção de políticas educacionais como um espaço de atividade, de relações de poder [...]”. Logo, principalmente os postulados de Basil Bernstein e de Stephen Ball, bem como as produções de outros autores que se dedicaram a refletir sobre as regras do

³ Fundamentados em Tello (2015, p. 145), definimos neste trabalho “a política educacional (no singular) como campo teórico e as políticas educacionais (no plural) como a realidade sociopolítica a ser analisada, indagada, pesquisada. Ou seja, as políticas educacionais são o objeto de estudo da política educacional.”

discurso pedagógico e abordagem do ciclo de políticas, nos auxiliam a compreender as políticas educacionais como frutos de disputa de poder, elaboradas por meio de complexos processos e sujeitas à modificações durante o percurso, desde o momento em que são pensadas, até o contexto em que são colocadas em prática.

Acentuamos que ao recorrermos às construções teóricas de Basil Bernstein e Stephen Ball, estamos conscientes que eles não comungam do mesmo método, mas é possível aproximá-los no processo de análise do currículo, tal como demonstra o trabalho de Eugenio (2009). Apesar das discrepâncias que podem ser observadas nos conceitos trabalhados pelos dois autores, “Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos” (LOPES, 2005, p. 52).

Com base nos pressupostos apresentados e por meio da apresentação dos dados analisados e dos novos olhares lançados sobre tal política curricular, presumimos que esta dissertação pode contribuir com pesquisadores empenhados nesse campo de estudo. Na perspectiva de Mainardes (2018, p. 191), “o avanço de um campo de conhecimento se dá na medida em que os pesquisadores desenvolvam teorias e princípios explicativos mais gerais (epistemologia) que possam servir de base para outros estudos”. À medida que se lança no desafio de realizar a pesquisa por meio da estratégia do estudo de caso, esta pesquisa demonstra, de maneira sistematizada e detalhada, as várias nuances de uma política curricular baiana para o ensino médio rural.

Para isso, a presente dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo se encarrega de apresentar resultados que revelam o universo das contribuições científicas sobre o tema, por meio da realização de um trabalho de revisão e análise de produções acadêmicas (ver seção 1.1) no contexto das políticas curriculares brasileiras para o ensino médio, no período que abrange desde 2011, conjuntura na qual o EMITec foi implantado na Bahia, até 2018, ano em que demos início a este estudo.

Andrade (2012, p. 37) afirma que “estudiosos do campo do currículo vêm sinalizando para a relevância [...] de explorar investigações das políticas de currículo de modo a compreender, com maior clareza, as formulações das propostas e os embates políticos no nível global e local”. Conciliando com as ideias do autor, tal capítulo tem o intuito de problematizar e fundamentar as investigações sobre as políticas de currículo para o ensino médio, promovendo uma reflexão de como elas estão sendo tecidas, por meio das produções acadêmicas analisadas.

Por conseguinte, o segundo capítulo elucida a opção teórica da pesquisa, delineando considerações basilares acerca dos principais conceitos da teoria sociológica

de Bernstein, com destaque para os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, como condicionantes para a compreensão da prática pedagógica analisada no EMITec. Em seguida, apresenta e particulariza a abordagem metodológica empregada, em consonância com o detalhamento do processo de construção e organização dos dados.

O terceiro capítulo, a princípio, exibe um panorama do EMITec, mostrando (inclusive com fotos) a parte estrutural de planejamento e transmissão das teleaulas⁴ e, de maneira geral, retrata toda a dinâmica organizacional do programa. Na sequência, apresenta uma discussão sobre as influências presentes na produção do discurso oficial, nacional e estadual, do EMITec.

Por fim, perpassando toda a proposta de investigação desta pesquisa, o quarto capítulo explora o conceito de recontextualização articulado à proposta curricular do EMITec, discorrendo sobre os indícios de recontextualização presentes no discurso pedagógico da política curricular elaborada para o programa, nos níveis meso e micro, em uma relação dialética com os dados analisados, à luz dos construtos teóricos de Bernstein.

Com exceção do primeiro capítulo, que cumpre o papel de examinar produções acadêmicas sobre políticas curriculares para o ensino médio, portanto, de contextualizar o estudo em um contexto mais amplo de pesquisas já realizadas; no decorrer da escrita dos demais capítulos, procuramos pulverizar os princípios da teoria que fundamentassem a nossa investigação.

⁴ No EMITec, as teleaulas são aulas ministradas à distância, através do uso de tecnologias de comunicação até alcançar as telessalas, ou seja, salas de aula onde os discentes do EMITec assistem as teleaulas em tempo real.

1 POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: APORTES TEÓRICOS

Este capítulo intenciona situar o leitor acerca da atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras, buscando elucidar, sob a égide do Estado, a que foças de disputas pelo poder, essas políticas estão submetidas. Abordamos alguns estudos sobre as políticas curriculares para o ensino médio no período 2011 e 2018, em periódicos brasileiros disponíveis na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na 20ª edição da Revista Retratos da Escola, dedicada à Reforma do Ensino Médio, possibilitando a análise e a compreensão de diferentes abordagens acerca das políticas curriculares para o ensino médio, no período demarcado.

De imediato implica esclarecer que, ainda que o eixo temático escolhido seja voltado especificamente para as políticas curriculares no contexto do ensino médio brasileiro, dadas as relações de poder na organização do currículo, mobilizamos o presente estudo em um campo que implica a compreensão da influência das políticas educacionais internacionais no currículo brasileiro. Essa vinculação pode trazer problematizações relacionadas a discussões que demandam a percepção da internacionalização da educação como espaço de poder e de disputa.

Decker (2017) faz uma análise de documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) entre os anos de 2000 e 2014, objetivando a compreensão e o questionamento do seu projeto político de educação e de formação de professores, na virada do século em curso. Com base nessas premissas, constata que o BM apresenta um discurso generalista, por vezes, comparado dados da América Latina e do Caribe com os dos sistemas escolares dos EUA e atrelando a educação como fator preponderante para o desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza, transferindo para a escola a responsabilidade desses resultados.

Agências como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), condicionam seus investimentos à “necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo a crescente desregulamentação das leis trabalhistas e a naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação” (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 61-62), influenciando as políticas curriculares dos países aos quais financiam projetos nessa área.

Segundo Ball (2010, p. 492), “A Educação Empreendedora é hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade

internacional da economia do conhecimento”. Nesse contexto de herança globalizadora, que privilegia os países considerados mais desenvolvidos, é possível relacionar leis e decretos brasileiros influenciados pelo modelo internacional, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade, características aclamadas nos discursos das agências e agentes financiadores desse negócio lucrativo que se tornou a educação.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que os estudos sobre política curricular, no Brasil e nos Estados Unidos, tiveram início a partir de 1990, dentro de uma perspectiva dos impactos na educação resultantes do processo de globalização. Considerando a ligação entre o currículo e o contexto social a que ele está inserido, Moreira (2009, p. 370-371) enfatiza que:

[...] o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, em um mundo globalizado, não permitia mais uma visão restrita de transferência educacional, com base na qual se visse como aceitável o mero transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo.

Porém, o campo internacional não é capaz de definir integralmente as ações de um país. As definições internacionais estão sempre sujeitas ao contexto de cada nação, e, mesmo seguindo determinado padrão, modelo ou ordem, a política não é estática, mas sim, dinâmica e flexível. A esse respeito, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) defendem que “Algumas políticas são formuladas ‘acima’ e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da ‘moda’ na prática sem um início claro”; e, coadunando com a ideia de Bernstein (1996), de que a escola é considerada uma agência, defendem que “A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, P. 13).

Nessa conjuntura, Mainardes (2006, p. 52), alinhado à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (e colaboradores), afirma que o princípio de toda política pública, onde os discursos políticos são constituídos, ocorre no contexto de influência, espaço de conflitos de interesses entre diferentes grupos e sujeita a influências globais e internacionais. Não obstante, “tais influências são sempre recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos”.

O sociólogo inglês Stephen Ball é responsável pela formulação da abordagem do ciclo de políticas, empregada como referencial analítico das políticas educacionais. Ele descreve um ciclo constante constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Na sequência, houve

o acréscimo de outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Ao que tudo indica, os dois últimos contextos são uma extensão dos três primeiros (MAINARDES; STREMEL, 2019), por isso, dispensamos a abordagem deles neste trabalho.

Outrossim, a política é vista como cíclica, sujeita a mudanças e transformações. Ball percebe “a recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos [...]” (LOPES, 2005, p. 56), o que o aproxima dos princípios da prática pedagógica expostos por Bernstein (1996, 1998), que também reconhece o caráter transitório dos discursos, sujeitos a releituras e reinterpretações. Quando Ball explora a interação dialética entre global e local, “incorpora o conceito de hibridismo à análise da recontextualização [...]. Passa, então, a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos”. Vale ressaltar que Ball (1989, *apud TELLO*, 215, p. 153)

[...] definiu as políticas educacionais como textos e como discursos. Ao referir-se às políticas educacionais como textos, explica [...] que é o produto do trajeto sinuoso e imprevisível que se gera nas diferentes arenas políticas de cada contexto, mediante lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações da autoridade pública, que logo serão decodificadas pelos autores, que atribuirão diversos sentidos, elaborando ajustes secundários ao próprio contexto, de modo complexo.

Ao passo que o contexto da influência está relacionado aos processos de hibridização, oriundos da combinação dos processos de recontextualização do mundo globalizado, o contexto da produção de texto representa a esfera onde o texto é produzido para representar determinada política. Por sua vez, os discursos ganham forma e significados por meio do uso das palavras, retroalimentadas pelos interesses, debates e ideologias do contexto da influência (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por último, o contexto da prática é caracterizado pela conduta curricular da escola, espaço onde a política está sujeita à interpretação e recriação e, por conseguinte, produz transformações/implicações na política original. Nesse contexto, os textos das políticas, já insuflados pelo contexto da influência, são interpretados e colocados em prática. Essa releitura promove novos discursos que transpõem os demais contextos, em uma contínua movimentação cíclica (MAINARDES, 2006).

Desenha-se aí um cenário em que o campo da recontextualização oficial, representado pelo Estado, utiliza o poder para dominar e controlar todo o conhecimento que deve ser ensinado, ou seja, o que é passível de transmissão, de acordo com seus

interesses. Em contrapartida, travando um embate silencioso, temos o campo de recontextualização pedagógica (visto aqui como as relações entre professores e estudantes no contexto escolar), constituído por aqueles que transmitem tais conhecimentos, reinterpretando-os de acordo com suas próprias visões pessoais e com o contexto em que estão inseridos.

Paradoxalmente à manutenção da identidade de culturas locais, sustentadas pela regionalização/recontextualização/pedagogização, abordadas por Bernstein (1996, 1998) e pela hibridização/recontextualização proposta por Ball (LOPES, 2005; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a padronização do currículo representa uma ferramenta de poder. A educação, sob o escudo da democratização, se tornou um serviço lucrativo, impulsionando a mercantilização desse setor, que expandiu e consolidou formas de controle e coerção do trabalho educativo, exercendo influência sobre o problemático cenário de incertezas que acompanha o ensino médio, potencializado após à nova reforma curricular, aprovada recentemente.

O resgate histórico das políticas curriculares brasileiras revela uma trajetória de “melhoria dos indicadores de acesso e permanência na escola nos últimos 20 anos no país, a garantia do direito ao Ensino Médio”, transparecendo uma maior representatividade dos setores mais excluídos da sociedade, aumento da faixa etária dos sujeitos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), maior participação e expressividade dos negros e de jovens de baixa renda. Entretanto, esse crescimento entra em contradição com os dados e referenciais nacionais, que não comprovam qualidade da educação brasileira, especialmente no Ensino Médio (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 14)

Consequentemente, podemos constatar na estrutura institucionalizada da educação, que o campo recontextualizador, que Basil Bernstein (1996, 1998) intitula campo recontextualizador oficial (CRO) e que Stephen Ball (2010), Ball, Maguire e Braun (2016) e Mainardes (2006) situam no contexto da influência e no contexto da produção de texto, estão submetidos ao Estado e demais forças dominantes. Esses mesmos autores, nos ajudam a entender aspectos característicos das políticas educacionais, quando, por força do deslocamento de determinado contexto, os textos e discursos são relocados, e, com isso, são transformados, ganhando novos significados.

1.1 Focalizando alguns estudos

Há uma multiplicidade de estudos de investigação sobre o ensino médio brasileiro. Ao longo da história do país, as políticas públicas educacionais assumem um papel

estratégico no desenvolvimento de uma pedagogia voltada aos interesses do Estado, suscitando uma reflexão sobre como foram estruturadas as políticas curriculares, especialmente as políticas curriculares para o ensino médio brasileiro, na última década, culminando com a iminente reforma.

Essa questão ganha mais importância se levarmos em consideração “[...] as desigualdades entre regiões e estados do país, o que demonstra que a existência de um padrão mínimo de qualidade, como um princípio constitucional que deveria ser assegurado, está longe de ser isonômico” (OLIVEIRA, 2016, p.190). Na concepção de Moll (2017, p.63), “[...] as desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares [...]”.

Buscando justificar a relevância desta pesquisa, no sentido de contribuir para o debate em torno das políticas educacionais, mais precisamente as políticas curriculares no contexto do ensino médio brasileiro, realizamos um estudo de revisão e análise de produções acadêmicas, que consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...] sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Nesta perspectiva, buscamos compreender o conhecimento construído como produto de experiências históricas e culturais. Para isso, consultamos produções acadêmicas sobre a temática, disponíveis em periódicos da área de Educação indexados na base da biblioteca eletrônica *SciELO*, classificados como Qualis A na área de Educação, a saber: Revista Educação e Sociedade, Educação & Realidade, Revista Brasileira de Educação, Educação e Pesquisa, considerando o período 2011 a 2018. Complementamos o levantamento com textos disponibilizados no Dossiê temático da Revista Retratos da Escola, edição especial sobre a Reforma do Ensino Médio.

O período demarcado para o inventário das produções é justificado pela intensidade das mudanças, avanços e recuos das políticas curriculares para o ensino médio nos últimos anos, tendo a intenção de compreender os estudos e o que pensam os pesquisadores ao longo desse período. O período inicial justifica-se por ser o ano em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil.

A presença dos descritores “ensino médio” e “política curricular”, ou “ensino médio” e “currículo”, enquanto termos integrantes das palavras-chave de cada produção

a ser analisada, foi definida como um dos critérios de busca. Independente dos descritores, todas as produções organizadas na parte específica do Dossiê da Revista Retratos da Escola entraram no critério de inclusão, sendo selecionadas para análise.

Na Revista Educação e Sociedade, dentro do espaço de tempo determinado, foram localizados 30 (trinta) artigos versando sobre o ensino médio, todavia, somente quatro se propuseram a analisar o currículo. Ainda considerando os critérios pré-estabelecidos, tanto na revista Educação & Realidade, quanto na Revista Brasileira de Educação, foi identificado apenas um artigo em cada um dos periódicos. Não foram encontradas publicações na revista Educação e Pesquisa.

Na Revista Retratos da Escola foram excluídos somente as produções não integrantes do Dossiê, posto que todos os artigos, ao discutirem a Reforma do Ensino Médio, trazem à tona a reflexão sobre as políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. Ademais, todos os textos integrantes do Dossiê foram escritos após sanção da Lei nº 13.415/2017, obedecendo a demarcação de tempo proposta para o levantamento das produções.

Após fase exploratória, foi construído o *corpus* da análise. A sistematização da bibliografia ajudou a orientar a construção dos quadros abaixo. Na sequência, o quadro 1 mostra as principais informações sobre autoria e ano da publicação, título da publicação, palavras-chave dos textos identificados para análise e indicação dos periódicos.

Quadro 1 – Sistematização do *corpus* de análise das produções encontradas nos periódicos do portal SciELO, entre os anos 2011 e 2018

AUTORIA E ANO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	PERIÓDICO
Hugo Heleno Camilo Costa e Alice Casimiro Lopes – 2018	A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro	Contexto. Desconstrução. Discurso. Ensino Médio. Política de currículo.	Revista Educação e Sociedade
Celso João Ferreti e Monica Ribeiro Da Silva – 2017	Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	Estado, currículo e hegemonia. Ensino médio. Medida Provisória 746. Base Nacional Comum Curricular.	Revista Educação e Sociedade
Isabela Bastos de Carvalho e Alexandre de	Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações	Currículo. Relações étnico-raciais. Ensino Médio.	Revista Educação e Sociedade

Carvalho Castro – 2017	étnico-raciais na educação e na sociedade	Bakhtin. Língua Portuguesa.	
Marise Nogueira Ramos – 2011	O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Ensino médio. Ensino médio integrado. Currículo do ensino médio. Currículo integrado.	Revista Educação e Sociedade
Sabrina Moehlecke – 2012	O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações	Ensino médio. Currículo. Políticas públicas. Diretrizes curriculares nacionais.	Revista Brasileira de Educação
Roberto Rafael Dias Da Silva – 2018	Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil.	Práticas Curriculares. Conhecimento Escolar. Ensino Médio. Brasil.	Educação & Realidade

Fonte: Elaboração própria da autora.

No Dossiê da Revista Retratos da Escola todas as produções foram selecionadas para análise, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Sistematização do *corpus* de análise das produções encontradas na Revista Retratos da Escola – v.11, n.20, janeiro a junho de 2017., entre os anos 2011 e 2018

AUTORIA	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe	Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil	Reforma do ensino médio. MP 746/16. Lei 13.415/2017.
Nora Krawczyk e Celso João Ferretti	flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”	Política educacional. Ensino médio. Flexibilização. Desregulamentação.
Willian Simões	O lugar das Ciências Humanas na “Reforma” do Ensino Médio	Ciências Humanas e potencial pedagógico. Subalternização das Ciências Humanas no ensino médio. Reforma empresarial da educação.
Jaqueline Moll	Reformar para retardar: a lógica da mudança no em	-----

Lucília Augusta Lino	As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão	Ensino médio. Política educacional. Qualidade da educação. Formação.
Nelson Cardoso Amaral	O “novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política?	Ensino médio. Política de fomento. Orçamento.
Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho	A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais	Ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio. Reforma do ensino médio. Regressão social. Reconfiguração de Estado.
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio	Ensino médio. Política educacional. Reforma educacional.

Fonte: Elaboração própria da autora.

1.2 Das Diretrizes Nacionais à Reforma do Ensino Médio

1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 é um documento que organiza a abordagem e a reflexão sobre as políticas públicas educacionais. Ela estabelece que a educação básica seja organizada em três etapas, sendo o ensino médio a etapa final desse processo e cerne desta pesquisa.

Após a sua primeira versão, em 1996, a LDB passou por uma série de alterações, destacando a Lei nº 12.796/2013, que a alterou, e, em linhas gerais, amplia a obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade do Estado para com o ensino médio, o que antes era assegurado somente para o ensino fundamental, e o artigo 35-A, incluído pela Lei nº 13.415/17, que prevê, no currículo do ensino médio, a formação integral do aluno.

Traduzindo os pressupostos da LDB, as DCNEM e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), deram uma identidade ao ensino médio brasileiro. Aprovadas em 2011, após parecer que atualizou as diretrizes de 1998, as DCNEM, ao reconhecerem a relação entre trabalho (como princípio educativo⁵), ciência e cultura como o eixo integrador dos conhecimentos, evidenciam a atenção que o currículo deve ter com a sua memória, contexto e trajetória. Com isso, definem que toda a proposição curricular deve ser orientada pela compreensão dos fundamentos científicos

⁵ Ramos (2011, p.776) refere-se “[...] a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana”.

e tecnológicos dos processos sociais e produtivos (RAMOS, 2011). Tal concepção de formação humana revela a intenção de superação do caráter educacional inteiramente correlacionado ao mercado de trabalho.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011).

De acordo com Santos (2013, p. 546), desde meados dos anos noventa, surgiram movimentos reformistas estimulados para o desenvolvimento do ensino médio. “O referencial legal das mudanças estava amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entendida aqui como indutora, mas também como resultado do quadro de mudança”. A LDB foi propulsora de várias políticas que indicavam novos rumos para a educação.

Não obstante, antes mesmo de serem amplamente conhecidas as proposições das novas diretrizes, o ensino médio passou a ser alvo de contestações. Na visão de Silva e Scheibe (2017, p. 21), “[...] há uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996. [...] sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho [...]”

Atacando diretamente a concepção de formação humana integral⁶, existe o interesse mercadológico de que a última etapa da educação básica esteja atrelada à preparação para o trabalho. Essa visão empresarial da escola pública, como formadora de mão de obra, contraria seu caráter social inclusivo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Destarte, embora teoricamente a formação integrada pareça ser a direção das políticas curriculares para o ensino médio, a discrepância entre o que está escrito nos

⁶ Prevista pelo Decreto nº 5.154/2004.

documentos oficiais e o que o acontece na prática da escola, da sala de aula, da sociedade, como um todo, denuncia a existência de arranjos de interesse do capital.

Segundo Gonçalves (2017, p. 137), ainda que o Brasil tenha avançado “[...] no debate sobre educação integral, defendendo uma concepção que considere os estudantes em suas multidimensões e que oportunize uma formação humana voltada para todos os aspectos do desenvolvimento humano”, os interesses capitalistas imprimem sempre uma disputa acirrada pela sua manutenção.

1.2.2 Políticas Curriculares para o Ensino Médio

Muitas propostas de mudanças para o ensino médio foram apresentadas nas duas últimas décadas. Documentos como as DCNEM e os PCNEM podem ser citados como referência de políticas curriculares para a última etapa da educação básica. Mainardes (2006, p. 52) alerta que esses “[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”. Muitas vezes, no contexto da produção dos documentos/textos das políticas curriculares, estão implícitos acordos, alianças e disputa pelo poder.

Os documentos curriculares, sobretudo para o ensino médio, orientam as ações das escolas, conferindo a impressão de que as instituições e os educadores têm o controle das ações pedagógicas. Conquanto, autores como Lopes (2005, p. 56), apontam para a necessidade de perceber as políticas educacionais, dentro de uma dinâmica complexa, que se desenrola em diferentes contextos, ou seja, “[...] uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas”, produzindo sentidos diversos, nem sempre controláveis, do imaginado pelos sujeitos que disputam os significados das políticas.

Tomando como objeto de análise os PCNEM, atualizados no ano 2000, em muitos pontos encontramos trechos que expõem a necessidade da escolarização satisfazer ao mundo do trabalho: “A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 200, p. 4).

Essa mesma característica, que reforça a liderança de uma concepção de educação que relaciona qualidade do ensino com as necessidades e expectativas do mundo do trabalho, é mantida e ganha força no texto da BNCC, onde se delinea a Reforma do Ensino Médio:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2017, p. 462).

Segundo Silva (2018, p. 557), “Em termos contextuais, talvez estejamos diante da emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do design e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas.” O autor afirma que esses arranjos capitalistas estão apoiados na promessa de inovação, atratividade, criatividade e flexibilidade nas práticas curriculares.

Interceptar as contradições existentes nas políticas curriculares elaboradas para o ensino médio pode subsidiar uma compreensão das disputas e dos limites desse mesmo tipo de política. E, mesmo que haja a presença de “pessoas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora.”, ou seja, intelectuais agregados ao governo, que se importam com as demandas sociais, “[...] é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que a concepção de educação comprometida com a classe dominante mais se manifesta” (RAMOS, 2011, p. 784).

Análises detalhadas de documentos curriculares podem ser um bom exemplo disso. Em seu estudo, Carvalho e Castro (2017) chamam atenção para as normas curriculares, no tocante às relações étnico-raciais, ao passo que evidenciam que as propostas curriculares não são capazes de propiciar a igualdade racial no Brasil, muito embora, nos discursos registrados nos papéis oficiais, existam propostas curriculares versando a promoção dessa igualdade.

Outro vácuo foi deixado pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, divulgada logo após o polêmico impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff. O texto aborda a alteração da estrutura curricular e o financiamento de instituições privadas. Ainda tenta estruturar uma controversa proposta curricular para o ensino médio no qual dois pontos se destacam: a não obrigatoriedade de disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, as Artes e a Educação Física e o reconhecimento de profissionais com notório saber, que possibilita o exercício da docência também a pessoas com uma determinada especialidade técnico-profissional (FERRETI; SILVA, 2017).

Portanto, é necessário compreender as políticas curriculares brasileiras como campo de mudanças e contradições. Daí a necessidade do debate sobre o papel do Estado dentro de uma lógica global que contribui para a reprodução de um sistema hegemônico, com suas próprias ideologias, denotando que não existe neutralidade. O entendimento desse contexto pode favorecer a aquisição de artefatos de luta em prol de uma educação democrática e participativa com vistas à emancipação humana.

1.2.3 Ensino Médio no Contexto da Reforma do Ensino Médio

Debates sobre o ensino médio ganharam destaque após a sanção da Lei nº 13.415/2017, envolta pela perspectiva de um cenário de muitas mudanças e margeada por discursões e pela desconfiança da sociedade quanto à sua real intenção. A BNCC, disponível para consulta pública no site do MEC, passou por um período de trâmite, aberta a sugestões e críticas, até que foi oficialmente aprovada pelo MEC em dezembro de 2018. Em outra página⁷, o MEC disponibilizou perguntas e respostas para as possíveis dúvidas por parte da sociedade.

No entanto, essa aparente abertura para discussão deve ser minuciosamente analisada. Conforme Costa e Lopes (2018, p. 3),

[...] a política curricular, embora multifacetada, tende a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre o conhecimento e o sujeito (que se espera ser) produzido a partir dele, sobre o devir de distintos contextos de práticas. [...] Embora pautados em finalidades sociais distintas, os registros curriculares tendem a comungar do senso de que a escola é um contexto de aplicação de conhecimentos pressupostos e, portanto, passível de controle e arazoamento.

De acordo com Machado e Lockmann (2014, p. 1607 *apud* CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 144) “[...] recentes estudos percebem a BNCC de modo negativo, entendendo que ‘o alargamento da escola e o deslocamento das funções da docência são verdades que estão se naturalizando no interior de uma racionalidade política neoliberal’”. Moura e Filho (2017, p. 120-121) são enfáticos em afirmar que a reforma proposta deteriora ainda mais a qualidade do ensino médio, reforçando o histórico dualismo educacional e social existente no país e “conduz o EM⁸ a uma lógica mercadológica”. Destacam ainda que “a reforma promove a redução de conteúdos formativos em cada um

⁷ BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 05 fev. 2019

⁸ Abreviatura realizada pelo autor para ensino médio.

dos itinerários formativos propostos. Ou seja, é a negação do EM como etapa final da EB⁹.”

Mesmo após o levantamento que fizemos, à luz da produção do conhecimento sobre as políticas curriculares no contexto do ensino médio brasileiro, incluindo a Reforma do Ensino Médio, neste momento ainda não é possível haver a consumação de uma avaliação detalhada sobre ela, uma vez que a produção e análise das pesquisas sobre a temática, ainda hoje, encontra-se em meio a um processo contínuo de revisão e discussão. Com isso, percebemos que somente a continuação das pesquisas poderá trazer respostas aos muitos questionamentos.

Todavia, é plausível afirmar que as produções integrantes do Dossiê da Revista Retratos da Escola compactuam de certa singularidade em alguns debates críticos sobre a Reforma do Ensino Médio, procurando demonstrar de que forma os discursos oficiais tencionam atender aos interesses do sistema capitalista. Os autores não vislumbram avanços visíveis como resultado da reforma, configurando-a como um retrocesso (SILVA; SCHEIBE, 2017; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; SIMÕES, 2017; MOLL, 2017; LINO, 2017; AMARAL, 2017; MOURA; FILHO, 2017; GONÇALVES, 2017).

Por ora, travestido de mudanças, o discurso oficial da reforma omite as verdadeiras intenções, voltadas aos interesses do empresariado. Krawczyk (2015) vê como desafio da política educacional a subordinação irrestrita às demandas do mercado, marcadas pelos interesses elitistas e pela seletividade. Enquanto isso, a sociedade assiste, com assombro, os vários retrocessos no campo da política educacional e a subordinação irrestrita às demandas do mercado, marcadas pelos interesses elitistas e pela seletividade.

Nesse ínterim, é possível afirmar que a análise da produção acadêmica brasileira sobre política curricular para o ensino médio, incluindo a Reforma do Ensino Médio, no período 2011 e 2018, permitiu a compreensão de diferentes perspectivas e a identificação de possíveis contradições e lacunas sobre as políticas curriculares direcionadas para a última etapa da educação básica. Não se trata de uma tarefa fácil, dadas as características multifacetadas das políticas públicas brasileiras.

Por meio do levantamento e análise das produções, citadas nesta pesquisa, foi possível perceber que os textos selecionados trabalham, em sua grande maioria, com a perspectiva estadocêntrica para a compreensão da política curricular. O materialismo histórico-dialético é o método mais empregado para a discussão, o que pode indicar que

⁹ Abreviatura realizada pelo autor para educação básica.

esta abordagem ainda é a que predomina entre os pesquisadores de política. Essa visão amplamente centrada no Estado reduz todo o processo de construção e desenvolvimento das políticas curriculares nacionais às esferas governamentais.

Levando em consideração os pressupostos de Dale (2010, *apud* MAINARDES, 2018, p. 194), que afirma que “na medida em que o pesquisador avança para questionamentos mais amplos (Práticas educativas, Políticas educacionais, Políticas da Educação e Resultados), poderá atingir níveis de abstração cada vez mais elevados [...], surgem os questionamentos: Aonde estão as escolas? Aonde estão os professores? Aonde estão os alunos e demais sujeitos que, efetivamente, participam da prática das políticas curriculares? O que é ensinado? O que é aprendido? Quais os fins do processo ensino e aprendizagem?”

O discurso atual configura-se na promessa de modernização da gestão dos sistemas de ensino, com alegações voltadas à demanda de eficiência exigida pelo mundo contemporâneo. A sociedade é desafiada pelas necessidades globais do capital. Ramos (2011, p. 773) afirma que “[...] as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade.”

De modo geral, as questões levantadas nos textos selecionados nos periódicos do Portal *SciELO* mobilizam posições divergentes em torno das políticas curriculares para o ensino médio, tratando-as como ações políticas envoltas em relações de poder, via controle do conhecimento (RAMOS, 2011; MOEHLECKE, 2012; CARVALHO; CASTRO, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; COSTA; LOPES, 2018; SILVA, 2018).

O currículo, ao implicar relações de poder, que transmitem visões sociais, não pode ser considerado imparcial, técnico, passivo e neutro. Reverberando a importância de observar as características que oportunizam a análise do currículo dentro de uma concepção crítica, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Segundo Eugenio (2017, p. 61), a potência dos estudos de Bernstein não se concentra nos conteúdos que compõem o currículo, mas no “processo de transformação que o conhecimento passa ao ser retirado do seu contexto original e ser deslocado e relocado na situação pedagógica”.

Além dos aspectos já mencionados, esse panorama nos leva a perceber que uma margem bem menor é atribuída às investigações sobre as políticas curriculares para o ensino médio, dentro de uma abordagem teórica crítica, o que nos remete à concepção bernsteiniana, empenhada em compreender como ocorrem os vínculos que estruturam e

organizam os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, assim como as relações de poder e controle. A teoria de Bernstein abre caminho a novas perspectivas na investigação educacional, criando uma linguagem interna de descrição que permite uma análise detalhada dos dados, o que nos influenciou a buscar outras respostas para as perguntas já realizadas, agora, como um novo espaço de reflexão e questionamento.

Com esse suporte, no capítulo seguinte apresentamos a abordagem teórico-metodológica empregada para a produção dos dados analisados na dissertação, constituída pela teoria sociológica de Basil Bernstein. Desse aporte, o nosso estudo se apropria especialmente do conceito de recontextualização curricular do discurso pedagógico para o ensino médio rural.

2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Neste capítulo discutimos os conceitos sociológicos de Basil Bernstein utilizados para a análise dos dados, com enfoque na compreensão de como ocorrem os processos de recontextualização. Apresentamos também a metodologia empregada, detalhando o processo de organização dos dados construídos por meio de revisão e análise de produções acadêmicas, de análise documental, dos questionários e entrevistas semiestruturadas.

2.1 A teoria sociológica de Basil Bernstein

Para entender a concepção de recontextualização empreendida nesta dissertação, faz-se necessário transitar por alguns conceitos fundamentais da teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, sociólogo conhecido “entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização [...]”, colocando em evidência, “o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 3).

É importante mencionar que os primeiros estudos Bernsteinianos foram realizados ainda nos anos 1950, no contexto de uma sociedade inglesa com classes econômicas rigidamente hierarquizadas. Nesse cenário, por meio de investigações empíricas, Bernstein constata uma disparidade no rendimento escolar entre os alunos das classes média e alunos da classe trabalhadora, culminando no fracasso de estudantes provenientes de classes trabalhadoras, fato que o levou a questionar as relações entre o sistema educativo e as classes sociais (BERNSTEIN, 1996).

Bernstein (1996, 1998) constatou que por falta de estímulo, as crianças oriundas de famílias de classe trabalhadora aprendiam uma linguagem mais dependente do contexto em que a comunicação acontece com significados implícitos. Já as crianças provindas da classe média eram estimuladas a usar a linguagem de maneira mais subjetiva e menos dependentes do contexto, o que, de certa forma, amplia as possibilidades de interação. Nessa perspectiva, a produção e a transmissão do conhecimento, envolve relações de poder, favorecendo a manutenção dos grupos dominantes.

Nessa conjuntura, o teórico concluiu que, fundamentalmente, as relações sociais regulam a forma assumida pela prática pedagógica. Para ele, a “prática pedagógica pode

ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 94). Em outras palavras, essencialmente, a prática pedagógica se refere ao que é transmitido e ao como é transmitido. Nesse processo de aquisição e transmissão, passível de abstrações e reestruturações de conceitos, ocorrem mudanças no discurso que interferem nas relações sociais.

Esse processo de mudança, remodelamento do discurso, chamado por Bernstein de recontextualização, constitui uma das regras fundamentais que compõem o dispositivo pedagógico. O conjunto de conceitos orientadores da teoria de Bernstein, nas suas múltiplas facetas e desenvolvimentos, compreende uma riqueza e profundidade de detalhes, tendo o conceito de código como ponto central das suas ideias. Para Bernstein (BERNSTEIN, 1996, p. 143), “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”, tendo como unidade de análise as relações entre contextos. “O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos”. Dessa forma, é por meio dos códigos que a linguagem é adquirida pelos indivíduos.

De acordo com Bernstein (1996, p. 274-277), a inter-relação entre DI (discurso instrucional) e DR (discurso regulativo) constitui o discurso pedagógico. Enquanto o DI está subordinado às regras de ordem discursiva, o DR fundamentalmente relaciona-se à transmissão de princípios morais. O primeiro ocupa-se com o “quê” da prática pedagógica, ao passo que o segundo se preocupa em “como” o conhecimento será transmitido. Conforme o autor, “o ‘quê’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua classificação, e o ‘como’ se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao enquadramento.

Para o autor, o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. Bernstein afirma que é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo (SANTOS, 2003, p. 32).

A teoria desenvolvida por Bernstein, sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico, pressupõe que a gramática interna desse discurso, aprovionada pelo aparelho pedagógico, também é regida pelas regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. “Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a

recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 32), obedecendo a uma interdependência, o que possibilita uma relação dialética.

As regras de distribuição regulam conteúdos e práticas que devem ser considerados pensáveis ou impensáveis para os diferentes grupos sociais. Na sequência, as regras de recontextualização, foco deste estudo, submetidas às regras distributivas, se apropriam dos discursos pedagógicos, relocando-os, constituindo novos significados. Por conseguinte, as regras de avaliação, dependentes das regras anteriores, fundamentam a estruturação dos discursos pedagógico, regulando o nexo entre a transmissão e a aquisição desses discursos (MORAIS; NEVES, 2007a).

Em suas análises, Bernstein elegeu princípios descritivos, enfocando “[...] as regras subjacentes que condicionam a construção social do discurso pedagógico e suas várias práticas” (BERNSTEIN, 1998, p.35). Por meio do discurso pedagógico ocorre a transmissão e aquisição das mensagens. Segundo Morais e Neves (2007a, p. 116), “A um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada”, conforme demonstra a fórmula (figura 01 – com adaptações da autora), representada por Bernstein (1996, p. 153):

Figura 01 – Fórmula básica da teoria

$$\frac{O}{C^{IE} E^{IE} (+/-)}$$

ITENS	Significado de cada item da fórmula
O	Refere à orientação, que pode ser restrita ou elaborada.
C	Princípio de classificação usado para analisar as relações de poder.
E	Princípio de enquadramento usado para analisar as relações de controle.
I	Relações internas, ou seja, dentro de um contexto. Ex: escola ou família, etc.
E	Relações externas, ou seja, entre contextos. Ex: escola e família, etc.
+/-	Força da classificação e do enquadramento, que pode ser forte (+) ou fraca (-)

Fonte: Bernstein (1996), com adaptações da autora.

Por meio dos princípios da teoria dos códigos linguísticos, expostos acima, é possível definir a orientação vinculada ao código. O uso restrito das possibilidades formais de organização verbal define o código restrito, que é mais particularista e ligado ao contexto. Todavia, apesar de ter significados bem específicos, esse código é mais acessível. Já o código elaborado apresenta significados mais independentes do contexto, por isso mais compreensíveis. Tem um significado mais geral, no entanto, o acesso é mais limitado (BERNSTEIN, 1996).

A orientação elaborada e a orientação restrita estarão intimamente ligadas à distribuição de poder e aos princípios de controle estabelecidos nas relações sociais e nos contextos da prática pedagógica. Poder e controle, correspondem, respectivamente, aos conceitos de classificação e enquadramento. Após resultados obtidos em alguns testes de inteligência realizados com alunos, tanto da classe média quanto da classe trabalhadora, aos quais ele se refere como adquirentes, Bernstein (1996, p. 17), constatou vinculação dos códigos às classes sociais:

A relação entre regras de classificação e de reconhecimento, por um lado, e regras de enquadramento e de realização, por outro, mostrou como diferenças na força de classificação e de enquadramento controlavam a seleção dos conteúdos dessas regras, regulando, assim, o processo de aquisição e dando origem a diferentes modalidades de código.

Utilizando os símbolos + (mais) e – (menos), a análise da prática pedagógica pode revelar uma classificação forte ou fraca e um enquadramento forte ou fraco. Também pode estabelecer um modelo de currículo integrado (mais seriado e fragmentado) ou um modelo de currículo de coleção (menos nitidez na distinção entre as diferentes áreas de conhecimento). E ainda pode determinar a existência de uma pedagogia invisível ou visível (BERNSTEIN, 1996, 1998.), conforme figura 02:

Figura 02 – Graus de Classificação e Enquadramento

	CLASSIFICAÇÃO	ENQUADRAMENTO
Forte (+)	Currículo coleção (fortemente classificado): há uma nítida separação entre as categorias, predominando um forte isolamento.	Pedagogia visível: as regras do discurso são claras e a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica são controladas pelo transmissor.
Fraca (-)	Currículo integrado (fracamente classificado): há um esbatimento das fronteiras entre categorias, predominando um fraco isolamento.	Pedagogia invisível: as regras do discurso assumem características mais implícitas e a participação do adquirente no processo é mais visível.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Ao analisar a maneira como a prática pedagógica se desenrola, Bernstein categoriza as pedagogias em visíveis e invisíveis. Na pedagogia visível, as regras e os critérios são claros, tanto para transmissores, que são os educadores, tanto para os adquirentes. Predomina o desempenho e a produção dos discentes, onde o ritmo e o compassamento é igual para todos e as características pessoais não são levadas em conta. Nas pedagogias invisíveis, o adquirente tem uma participação mais explícita e o ritmo e

o compassamento são determinados pela singularidade dos aprendizes (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Como se vê, classificação e enquadramento são princípios fundamentais, exercendo uma ação reguladora na estruturação da teoria dos Códigos Sócio-Linguísticos. Para Bernstein (1996, p. 11), “todas as modalidades pedagógicas são geradas pelo mesmo conjunto de regras internas, regras cujas realizações variam de acordo com seus valores de classificação e de enquadramento”.

A classificação é um conceito utilizado para analisar as relações de poder entre categorias. Segundo Bernstein (1996), o isolamento é um condicionante que cria o espaço necessário para produzir especificidades. Dessa maneira, é o grau de isolamento que define quão específica é uma categoria. “Se existe um forte isolamento entre categorias, então diremos que existe um princípio de forte classificação; se existe um fraco isolamento entre categorias, diremos que isso dá origem a um princípio de classificação fraca” (BERNSTEIN, 1996, p. 43).

O enquadramento segue o mesmo padrão de conduta que a classificação no que se refere à relação entre categorias, podendo ser considerado forte ou fraco. Por outro lado, o enquadramento “refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 38). Assim, um alto grau de classificação e um alto grau de enquadramento na organização do conhecimento escolar origina um currículo do tipo coleção.

Destarte, o processo de compartimentação dos saberes na escola é analisado por intermédio dos conceitos de classificação e enquadramento. Enquanto a classificação se encarrega dos limites do discurso, o enquadramento define como o discurso será realizado. Fazendo uso de outras palavras, o primeiro define o grau de manutenção entre as fronteiras em relação aos conteúdos; o outro apoia-se nas regras de realização do discurso em um dado contexto, em que os transmissores exercem o controle sobre a seleção, a organização e o ritmo do conhecimento transmitido e recebido pelos adquirentes nas relações pedagógicas.

Variações no grau de classificação e de enquadramento podem balizar análises sobre as políticas curriculares e/ou currículo e/ou processos de recontextualização, determinando se a pedagogia é visível ou invisível e se o currículo é integrado ou tipo coleção. De modo escalonado, tanto a classificação quanto o enquadramento podem ser mensuradas por meio das medidas: (-) para fraco ou (+) forte. Segundo Morais e Neves

(2007a, p. 117) “[...] por detrás de uma dada classificação e de um dado enquadramento estão, respectivamente, as relações de poder e os princípios fundamentais do controle social”.

Nesta altura do texto, cabe aqui ressaltar que, dentro dos limites desta dissertação, não é possível abarcar toda a riqueza do trabalho de Bernstein. Por isso, manteremos o foco nas regras recontextualizadoras do discurso, aspecto crucial para responder à questão da pesquisa: Como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio proposta pelo projeto do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec)? Por se tratar de um estudo de caso, torna-se crucial analisar os aspectos do processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio, o EMITec, tendo como referência a escola selecionada, Colégio Estadual João Vilas Boas, situado em Livramento de Nossa Senhora, localidade de abrangência do Núcleo Territorial Educacional (NTE 13), localizado em Caetité-BA.

Identificar como se concretiza a conversão pela qual o conhecimento científico passa, na sua tentativa de adequação, até atingir a forma escolar nas telessalas do programa EMITec, constitui um dos objetivos desta pesquisa. É por meio da recontextualização que o discurso pedagógico “se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado e relacionado com outros discursos e depois é relocado” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.43). Essa transformação é focalizada do ponto de vista do nível de exigência conceitual sob o qual é tratado o conhecimento científico, obedecendo a uma hierarquia, nas seguintes instâncias:

- i. no discurso oficial nacional – representado pelo MEC, responsável pela regulamentação das políticas curriculares para o ensino médio.
- ii. na organização e transmissão do discurso pedagógico oficial – aqui representada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e pela coordenação do EMITec, instalada no Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC), por sua vez subjugados ao MEC;
- iii. na pedagogização/recontextualização do conhecimento no contexto da prática – aqui representada pelas telessalas espalhadas pelo município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.

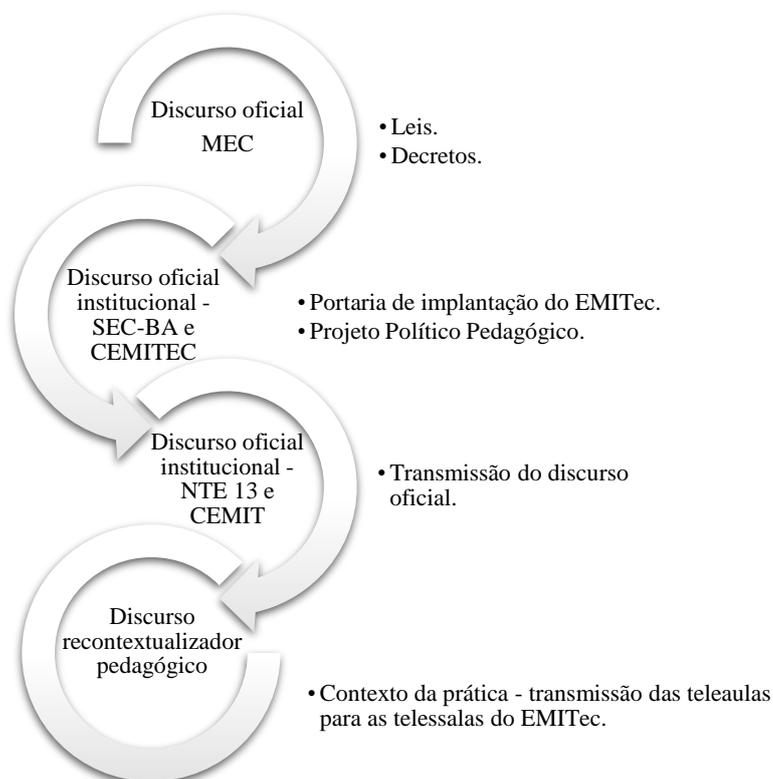
De acordo com Lopes (2005), a recontextualização pode ocorrer desde os contextos a nível macro até os microcontextos, e é justamente o movimento, a relação dialógica estabelecida entre eles, que justifica a análise da regra recontextualizadora

proposta por Basil Bernstein. Tello (2015, p. 152) também reconhece que as políticas educacionais, objeto de estudo da política educacional, “possuem múltiplos atores, vinculações, decisões, lutas de poder, ações, impacto [...]”, o que implica assentir uma inter-relação entre os níveis do sistema educativo.

Essa inter-relação pode ser observada entre os campos de recontextualização do EMITec. A sequência das relações que se estabelecem entre os contextos do campo recontextualizador oficial e do campo recontextualizador pedagógico, nas suas múltiplas dimensões, envolvem a produção, o planejamento e execução das ações inerentes a tal política curricular.

De maneira sequencial, a figura 03 demonstra o trajeto do discurso, desde o campo recontextualizador oficial, representado por instâncias oficiais (que passam pelo MEC, pela SEC-BA, pelo CEMITEC, pelo NTE 13 ou pelo Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT), até atingir o contexto da prática pedagógica, representado pelas telessalas do EMITec. Perceber o movimento constante entre os campos recontextualizadores proporciona a reflexão de como ocorrem os deslocamentos e reformulações pelas quais o discurso passa até atingir os espaços das telessalas. Essa percepção fornece elementos para a compreensão de como é constituído o conhecimento escolar.

Figura 03 – Campos de Recontextualização da pesquisa



Fonte: Elaboração própria da autora.

Do ponto de vista da organização estrutural, o EMITec é vinculado a uma escola e executado em várias telessalas espalhadas nos distritos de abrangência, o que imprime um grau de regionalização do conhecimento. Quando a classificação é muito forte, provocando o insulamento entre as categorias do discurso, pode haver um processo de regionalização. A regionalização é um processo interpretado por Bernstein (1996, 1998) nos termos de uma recontextualização das especificidades.

Em seu livro *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Bernstein (1998) problematiza a pedagogização do conhecimento, ou seja, como o conhecimento é selecionado, interpretado, deslocado de um contexto a outro, e depois transmitido. O autor afirma que as políticas curriculares não estão isentas de influências externas, isto é, quando chegam na escola não se apresentam tal qual foram elaboradas. Afirma ainda que há diferenças na transmissão do conhecimento entre a classe trabalhadora, que geralmente é detentora do código restrito, e a classe média, de posse do código elaborado.

Por ser mais universalista, o código restrito é de domínio das duas classes. Em contrapartida, pelo seu caráter excludente, o código elaborado é mais compreendido pela classe média. A possibilidade de o indivíduo possuir um código restrito é maior quando mais simples for a divisão social de trabalho, ao passo que, de maneira inversa, quanto mais complexa for a divisão social de trabalho, maior a possibilidade de o sujeito ter um código elaborado (BERNSTEIN, 1996).

O autor adverte que o código elaborado não é superior ao restrito, mas sim, ao contrário do código restrito, possui uma forma de gramática inerente que combina seus significados naquilo que é universal e geral. Em função da escola reproduzir o código elaborado, não sendo a linguagem falada pelos estudantes, ou adquirentes, da classe trabalhadora, essa transmissão está sujeita a perpetuar desigualdades. Tais diferenças são um reflexo das relações de classe e de poder, expressas por meio das distinções existentes entre os códigos de comunicação (BERNSTEIN, 1998).

Em função dessa consequência pedagogizadora do conhecimento, há o engendramento de uma discussão que questiona se a recontextualização/pedagogização é realizada de forma inocente e ingênua. Na verdade, Bernstein (1996, p. 113) afirma que o mesmo conhecimento pode ser recontextualizado de acordo com a classe daquele que vai recebê-lo. Essa diferença na transmissão do conhecimento é caracterizada por Bernstein (1996, 1998, 2003) como pedagogia visível e invisível, mais tarde caracterizadas pelo autor como modelos de competência e desempenho.

Ao reproduzir o código elaborado, a escola colabora para a manutenção das desigualdades, visto que parte dos indivíduos, provenientes da classe operária, emprega somente o código restrito. Dessa forma, “[...] a consciência das crianças é regulada, diferencial e discriminatoriamente, de acordo com sua origem de classe social e a prática pedagógica oficial de suas famílias”¹⁰. Enquanto a classe dominante terá acesso a uma educação recontextualizada em favor da sua própria classe, a classe trabalhadora vai receber uma educação recontextualizada, de acordo com o que, de maneira oculta, imagina que essa classe merece receber. Para o autor, a maneira como o conhecimento é transmitido, de acordo com cada classe social, caracteriza a manutenção do poder e do controle, que vão sendo perpetuados (BERNSTEIN, 1996, p. 113).

Esse deslocamento do conhecimento, do ponto de origem para outro ponto, está relacionado com as influências da ideologia que se pretende implantar naquele determinado momento em que essa recontextualização acontece, em qualquer um dos campos recontextualizadores. Para Bernstein (1996, 2003), existem dois campos recontextualizadores (que aqui não se referem a espaço geográfico, mas sim a diferentes relações entre pessoas e instituições): o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo de recontextualização pedagógica (CRP).

O CRO é o espaço de produção dos discursos pedagógicos oficiais, “regulado diretamente pelo Estado, politicamente através do legislativo, administrativamente através da administração pública”. As orientações curriculares regulamentadas no CRO sofrem influência direta do campo internacional e depois são combinadas aos diversificados discursos que circulam no campo nacional. Podemos dizer que o CRO é o primeiro nível de recontextualização dos discursos oficiais. A “produção, distribuição, reprodução, interrelação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão”, são controlados pelas regras oficiais (BERNSTEIN, 1996, p. 276).

Já o CRP é um campo não oficial, “constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas, periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa” (MAINARDES; STREMEL,

¹⁰ É importante perceber que classe social, conceito central da teoria de Bernstein, se refere muito mais a um determinismo econômico, às formas de consciência, às posições ocupadas na divisão social do trabalho. Para o autor, há diferenças entre os códigos de comunicação dos estudantes oriundos das classes média e operária, refletidas pelas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho. “[...] os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

2010, p. 13). Neste campo, as teorias educacionais, sujeitas a mecanismos de recontextualização, orientam a prática pedagógica. As condutas pessoais e posicionamento assumidos neste contexto introduzem diferentes significados aos discursos.

A gradual apropriação da teoria de Bernstein (1996, 1998) nos leva a perceber que embora existam algumas exceções, via de regra, a recontextualização não é feita pelos criadores do discurso/texto original a ser recontextualizado. Nessa análise, o termo “texto” é utilizado em um sentido mais amplo, não se restringindo apenas à expressão escrita, mas a qualquer prática pedagógica que expressa algum significado, seja ele falado, escrito, visual, espacial, etc. Alguns elementos são aproveitados, outros são rejeitados, permitindo a ocorrência de mudanças de seus significados originais.

Quando “é apropriado por agentes recontextualizadores”, à medida em que se desloca, dentro do próprio contexto ou de um contexto ao outro, o texto sofre transformações até seu reposicionamento. Nessa recontextualização, o texto perde algumas características e ganha outras. Isto posto, “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). A interligação entre os campos recontextualizadores definem a validade ou não do conhecimento a ser legitimado (o pensável e o impensável), a maneira como se dá a transmissão desse conhecimento, como ele é sequenciado e ritmado e o grau de integração entre eles.

Ao provocar remodelamentos, o processo de recontextualização produz discursos originais. O texto que compõe esta dissertação pode servir como exemplo de recontextualização. Aqui, associamos ideias de diferentes estudiosos das políticas educacionais às nossas próprias ideias, resultantes das nossas pesquisas sobre políticas curriculares. Ao transladar as ideias, estruturando-as para uma possível audiência, essas foram realocadas em outro contexto: o do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica; e, portanto, recontextualizadas.

Os processos de deslocamento, que culminam no remodelamento dos discursos engendrados para proposta curricular para o EMITec, no espaço delimitado para o estudo de caso, compõem a análise realizada nesta pesquisa, que será apresentada nas páginas seguintes. Para interpretar as relações entre a estrutura curricular oficial proposta para o EMITec e a prática pedagógica estabelecida no contexto das telessalas, consideramos a análise de Bernstein sobre os diferentes campos que influenciam esses processos.

2.2 Contextualizando o *locus* da pesquisa

Antes de abordarmos o *locus* da pesquisa, faz-se necessário oferecer uma visão mais ampla do cenário escolhido, que engloba algumas instâncias educacionais do estado da Bahia. Ponderamos que a realização deste estudo em uma escola pertencente ao Território de Identidade Sertão Produtivo, sede do NTE 13, situado em Caetité-BA, cidade natal desta autora, foi decisão crucial para a realização da pesquisa de campo e construção dos dados.

Assim, em um contexto mais amplo, dentro de uma escala territorial, nossa pesquisa está posicionada no estado da Bahia, em um dos seus territórios de identidade, intitulado Sertão Produtivo. Segundo informações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2019), depois de alguns ajustes para atender necessidades dos municípios baianos, como o Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016, que redefine os núcleos conforme alterações nos Territórios e Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, que modifica a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia passou a contar com 27 Núcleos Territoriais de Educação.

Na atualidade os municípios da rede estadual baiana têm como base o desenvolvimento dos territórios de identidade, que segundo Boligian e Almeida (2003, p. 241) “são espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem certa identidade social/cultural [...]”. Essa divisão está focada nas demandas e desenvolvimento de cada localidade. O termo território, de acordo com a Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN):

[...] é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN, 2019).

Cada um dos territórios de identidade é acompanhado por um Núcleo Territorial de Educação (NTE). Esses núcleos foram criados por força do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, posteriormente alterado pelo Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016 e depois pelo Decreto nº 17.377. Conforme figura 04, no total, são 27 núcleos, presentes em todos os Territórios de Identidade da Bahia.

Figura 04 – Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia

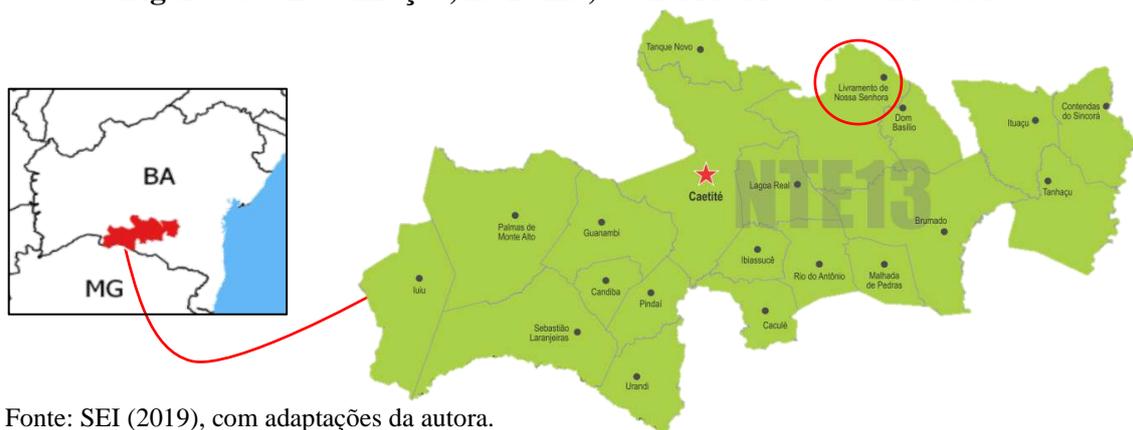


Fonte: SEI (2019).

Os núcleos estão sediados nos seguintes municípios: Irecê, Bom Jesus da Lapa, Seabra, Serrinha, Itabuna, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Amargosa, Juazeiro, Barreiras, Macaúbas, Caetité, Itaberaba, Ipirá, Jacobina, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Santa Maria da Vitória, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim, Salvador e Eunápolis (BAHIA, 2016).

Pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo, o NTE 13, estabelecido em Caetité-BA, atende a um quantitativo de 20 municípios, conforme demonstrado na figura 05. São eles: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antonio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora e Lagoa Real (BAHIA, 2016).

Figura 05 – Localização, na Bahia, do Território Sertão Produtivo

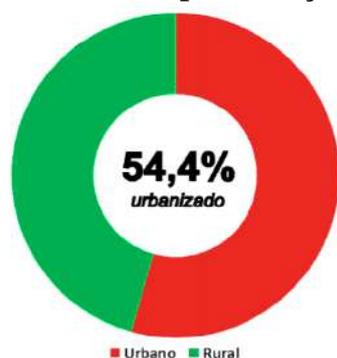


Fonte: SEI (2019), com adaptações da autora.

A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, em documento gerado em 21/01/2019, esclarece que a taxa de analfabetismo no Território de Identidade do Sertão Produtivo exibe dados superiores aos demonstrados na Bahia. Atrelado a isso, também informa que a população rural deste território ocupa 45,6%, atingindo quase a metade do quantitativo geral da população.

A figura 06 apresenta dados da situação censitária por situação de moradia da população, em 2010, do território em tela (SEI, 2019). Essas informações fazem transparecer a necessidade de políticas educacionais mais consistentes com a realidade da população, formada por um grande contingente de moradores na zona rural.

Figura 06 – Situação censitária por situação de moradia – 2010



Fonte: SEI (2019).

De acordo com levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo Escolar 2018, referente a dependência administrativa e localização da escola, ao avaliar como o número de matrículas do ensino médio está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria das matrículas (95,3%) está localizada em escolas urbanas (INEP, 2019). Tais dados revelam carência na oferta de vagas aos alunos da zona rural, que se encontram nessa última etapa da educação básica. Esses elementos são muito relevantes para a nossa pesquisa, que abrange estudos direcionados às propostas curriculares circunscritas ao ensino médio rural.

Dentro desse universo, circunscrito ao Território de Identidade do Sertão Produtivo – NTE 13, nosso trabalho apresenta como recorte uma das escolas pertencentes ao município de Livramento de Nossa Senhora (circulado de vermelho na região destacada do mapa da Bahia – figura 05). Livramento de Nossa Senhora (BA) localiza-se no extremo norte do Território de Identidade Sertão Produtivo. De acordo com os indicadores territoriais (SEI, 2019), em 2018, registrou uma população estimada de 45.388 habitantes. Dados do IBGE (2019), em divisão territorial datada de 15-VII-1997¹¹, informam que o município é constituído de 4 distritos: Iguatemi, Itanagé, São Timóteo e pela a sede: Livramento de Nossa Senhora.

De acordo com dados fornecidos pela NTE 13, em maio de 2018, nesses distritos e em Itaguaçu, um dos povoados de Livramento de Nossa Senhora, encontram-se instaladas as telessalas do programa EMITec. Em parceria com o governo do Estado, os espaços, onde são transmitidas as teleaulas, são cedidos pela instância municipal, que também é responsável pela contratação de um mediador para cada telessala.

Cabe mencionar neste momento que, com a finalidade de definir a escola que constitui o local da nossa pesquisa, contamos com a colaboração do NTE 13, que nos forneceu as informações preliminares acerca das principais características das escolas hospedeiras do EMITec vinculadas a ele.

A Tabela 01 apresenta alguns dados das escolas do Território Sertão Produtivo que, em 2018, ofereceram turmas do programa EMITec, bem como as localidades de abrangência de cada uma delas: O Colégio Estadual João Vilas Boas, situado em Livramento de Nossa Senhora (BA) e, no município de Pindaí (BA), o Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado.

¹¹ Mantivemos o mesmo padrão de escrita apresentado pelo IBGE para essa informação.

Tabela 01 – Escolas de vinculação do EMITec em 2018 – NTE 13

Colégio Estadual João Vilas Boas (Livramento de Nossa Senhora)

Localidades	Turno	Série	Quantidade de Alunos
Iguatemi	Vespertino	1 ^a	34
		2 ^a	23
		2 ^a	26
		3 ^a	27
		3 ^a	26
		1 ^a	26
	Noturno	1 ^a	28
		2 ^a	24
		2 ^a	26
		3 ^a	41
Total de turmas e alunos – Iguatemi		10 turmas	281 alunos
São Timóteo	Vespertino	1 ^a	23
		2 ^a	29
		3 ^a	17
Total de turmas e alunos – São Timóteo		03 turmas	69 alunos
Itanagé	Matutino	1 ^a	15
		2 ^a	35
		3 ^a	33
	Vespertino	1 ^a	15
		2 ^a	15
		3 ^a	20
Total de turmas e alunos – Itanagé		06 turmas	133 alunos
Itaguaçu	Vespertino	1 ^a	23
		2 ^a	14
		3 ^a	17
Total de turmas e alunos – Itaguaçu		03 turmas	54 alunos
Total geral por escola		22 turmas	537 alunos
Colégio Estadual Petronilio da Silva Prado (Pindaí)			
Localidades	Turno	Série	Quantidade de Alunos
Guirapá	Matutino	1 ^a	24
		2 ^a	24
		2 ^a	18
	Vespertino	3 ^a	25
		1 ^a	21
		3 ^a	14
Total geral por escola		06 turmas	126 alunos

Fonte: Dados fornecidos pela NTE 13, em maio de 2018.

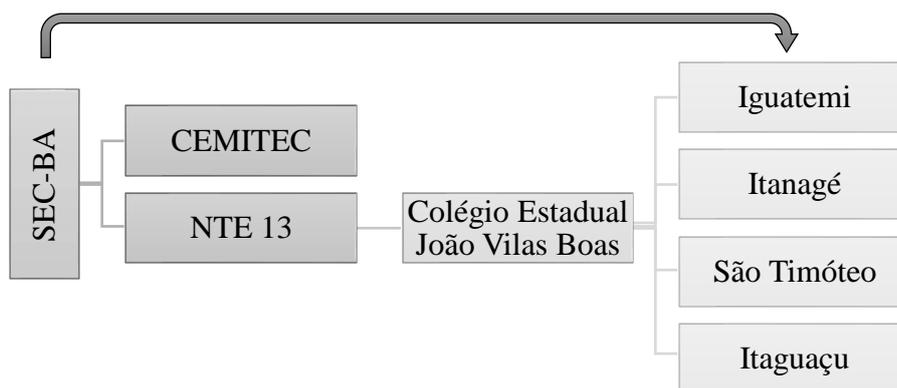
A Tabela mostra que em 2018, ano em que iniciamos a etapa de geração de dados desta pesquisa, o Colégio Estadual João Vilas Boas matriculou, em 22 turmas, 537 alunos no EMITec. Lavando em consideração a maior variabilidade de localidades e o maior quantitativo de alunos e turmas, optamos por selecionar esse colégio, em detrimento ao Colégio Estadual Petronilio da Silva Prado, acreditando na necessidade de definir uma

maior amostra para a realização de uma análise mais consistente proporcionaria maior amplitude na pesquisa.

Trata-se de uma escola da rede estadual, que atualmente oferece ensino médio nos três turnos de funcionamento e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Assim sendo, ao selecionar o Colégio Estadual João Vilas Boas, automaticamente elegemos como local da nossa pesquisa as telessalas do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica sob a responsabilidade dessa escola, que se encontram disseminadas nos distritos de Iguatemi, Itanagé e São Timóteo, incluindo também o povoado de Itaguaçu.

A compreensão do local da pesquisa, inserido em um contexto mais amplo, é sintetizada no organograma a seguir (figura 07), que mostra, hierarquicamente, a SEC-BA como instância maior do governo do estado da Bahia responsável pela elaboração do EMITec; seguida pelo CEMITEC, órgão instalado em Salvador, responsável pela direção geral do programa, que, por meio dos vinte e sete núcleos territoriais de educação da Bahia (no nosso caso o NTE 13, situado no Território de Identidade Sertão Produtivo), repassa as instruções para as escolas. Portanto, de maneira precisa, o nosso estudo de caso toma corpo nas telessalas do EMITec, instaladas, nas localidades de Iguatemi, Itanagé, São Timóteo e Itaguaçu, geridas pelo Colégio Estadual João Vilas Boas, situado em Livramento de Nossa Senhora, por sua vez, município pertencente ao Território de Identidade Sertão Produtivo, cujo NTE situa-se em Caetité-BA.

Figura 07 – Organograma de síntese do local da pesquisa



Fonte: Elaboração própria da autora.

2.3 Construção dos dados

Segundo Gil (2008, p. 58), o “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”, é o que caracteriza

o estudo de caso. Dessa forma, para alcançar tal detalhamento requerido pelo estudo de caso que ora se desenha, elegemos uma variedade de estratégias como instrumentos para a construção dos dados deste estudo, que serão detalhadas na sequência.

Entendendo que as políticas curriculares estão articuladas em um contexto global e local, para o entendimento do macrocontexto que se inserem as políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, nosso primeiro passo foi rastrear informações sobre a produção do conhecimento à luz das políticas curriculares para o ensino médio brasileiro entre os anos 2011 e 2018. Os dados foram gerados por meio da seleção de textos que se enquadraram nos critérios de busca estabelecidos para a pesquisa, em conhecidos periódicos nacionais. As análises realizadas constituíram um trabalho de revisão de produções acadêmicas, apresentado no segundo capítulo desta dissertação, que também relaciona, nos quadros 1 e 2, as produções provenientes desse levantamento.

Também procedemos a análise documental com o propósito de verificar os textos do CRO, que constituem as políticas curriculares do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, buscando entender como a produção desses discursos constroem uma relação de poder, seguindo uma lógica hegemônica. Aqui, em conformidade com os estudos de Ball (2016), buscamos um olhar menos vertical das políticas curriculares, entendendo-as, dentro de uma dinâmica mais complexa, como uma construção “irrestrita de atores sociais localizados na prática das escolas” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393).

Tal levantamento foi realizado no NTE 13, no CEMITEC (sede da coordenação executiva do EMITec) e em documentos disponíveis *on-line* na Internet. Intencionamos com isso, perceber as influências, interesses e propósitos na elaboração desses documentos pelos autores ou grupos responsáveis pela elaboração dos discursos, analisando como os documentos oficiais escritos pelas autoridades, enquanto políticas curriculares para o ensino médio rural, são, de maneira complexa, decodificados na prática. Elegemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do EMITec (Anexo A), como principal documento de análise do Campo Recontextualizador Oficial do EMITec.

De modo simultâneo, também buscamos embasamento teórico em diversos periódicos, *sites*, livros, editais e artigos de referência sobre a teoria sociológica de Basil Bernstein (aporte teórico e metodológico desta pesquisa) e de outros autores que trabalham com a teoria do dispositivo pedagógico ou com temáticas voltadas para as políticas educacionais e/ou curriculares, dentre eles, Alice Casimiro Lopes, César Tello, Jefferson Mainardes, Nora Krawczyk, Stephen Ball e Silvana Stremel. Diante das leituras

realizadas, foram elaborados mapas conceituais, tabelas, esquemas e fichamentos que serviram de base para a construção do corpo teórico desta pesquisa.

Na sequência, procedemos à elaboração das entrevistas e definição dos entrevistados. A organização do roteiro da entrevista consistiu na elaboração de perguntas que pudessem contribuir para a compreensão de toda a dinâmica do EMITec, enquanto política curricular elaborada para o ensino médio, analisando as mudanças pelo qual o discurso pedagógico passa, desde a sua produção até o contexto da sala de aula, perpassando assim por aspectos ligados ao contexto de implementação do EMITec, à proposta curricular oficial, às características específicas e informações adicionais sobre o programa, à formação docente, à proposta curricular, à seleção de conteúdos e materiais curriculares, às estratégias docentes, à avaliação, aos conflitos, expectativas, anseios e dificuldades encontradas, no programa, pelo docentes.

Para compreender o processo de recontextualização do discurso, desenvolvido por Bernstein (1996, 1998) na sua teoria do dispositivo pedagógico, optamos por realizar as entrevistas com os responsáveis diretos pela elaboração e circulação dos discursos, abrangendo os seguintes segmentos: a) docentes especialistas do EMITec: que ministram aulas de biologia, química e física (Ciências da Natureza e suas Tecnologias); e geografia, história, sociologia e filosofia (Ciências Humanas e suas Tecnologias). A teoria de Bernstein vem sendo utilizada com mais frequência em estudos que buscam analisar currículos voltados para as disciplinas de ciências naturais e matemática. Tal fato justifica a nossa busca por outros campos de investigação, na tentativa de extrapolar os sentidos já construídos; b) coordenação do EMITec: constituem sujeitos que lidam diariamente com a rotina do EMITec, conhecem sua dinâmica e participam do processo de organização e desenvolvimento do programa.

Utilizamos o modelo semiestruturado para a entrevista, permitindo que ela fosse dirigida com foco, mas também com certa flexibilidade, pois, nesse tipo de entrevista, “[...] o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2007, p.64). Apesar da existência de um conjunto de questões pré-elaboradas, permitimos, e às vezes até incentivamos, os entrevistados a falar livremente sobre determinados assuntos foram surgindo como desdobramentos do tema principal.

Assim como Mainardes (2006), que sugere a utilização de entrevistas para análises que envolvam tanto o contexto da produção de texto quanto o contexto da prática, compreendemos as entrevistas como instrumentos significativos para o nosso trabalho,

por oferecer uma visão local e global dos dois contextos, a saber, o CRO e o CRP, reforçando a importância da linguagem e do significado da fala.

Ao alinhar nosso estudo com a teoria sociológica de Bernstein, a fim de compreender as regras recontextualizadoras, que regulam a formação do discurso pedagógico específico do EMITec, podemos posicionar A SEC-BA e o CEMITEC como o órgão responsável por definir o discurso (sujeito a influências de outras instâncias), o NTE 13 como a instância divulgadora desse discurso e os professores especialistas como responsáveis por dar vida e voz aos discursos, atuando no sentido de constituir o discurso pedagógico que será transmitido nas telessalas do EMITec. De acordo com Lopes, Cunha e Costa, 2013, p. 393), essa noção de recontextualização também está presente na abordagem de Ball “assentando a ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais”.

Portanto, com o intento de levantar informações relevantes, que envolvem movimentação e difusão de ideias, concepções e valores, muitas vezes não explícitas, sobre o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio rural, por meio do EMITec, contamos, ao todo, com oito entrevistados, que contribuíram para a construção de informações sobre o objeto deste estudo. As entrevistas foram gravadas em áudio e, na sequência, transcritas na sua íntegra (Apêndices D e E). Depois, foram analisados e evocados os trechos mais pertinentes aos objetivos deste estudo, que, posteriormente foram utilizados na composição desta dissertação. De forma geral, as falas, transcritas exatamente como foram ditas, seguem as mesmas regras para citações, porém, as interlocuções longas receberam destaque itálico.

Tencionando extrair informação de sujeitos, constituintes de determinados grupos-alvo da pesquisa e que compõem um público mais amplo, também nos valem da aplicação de questionários como dispositivos para a construção de dados. O questionário, na visão de Silva *et al.* (1997, p. 410) “seria uma forma organizada e previamente estruturada de coletar na população pesquisada informações adicionais e complementares [...]”. Para responder aos questionários, a seleção do público foi feita levando em consideração o nível que se insere o processo de recontextualização no âmbito da transmissão/aquisição do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), a saber, discentes, docentes e mediadores do EMITec.

Para atender aos objetivos da pesquisa, os questionários foram elaborados de maneira diferenciada para cada um dos três grupos: questionário mediador, questionário

discente e questionário docente especialista. As questões que compuseram os questionários apresentam caráter aberto, escala numérica ou foram elaboradas no modelo de múltipla escolha. Para melhor contemplar os objetivos da pesquisa, foram divididas em duas partes: bloco I, com questões direcionadas a traçar o perfil dos respondentes; e bloco II, com questões específicas ao EMITec (Apêndices A, B e C).

Para a aplicação dos questionários, nossa aproximação (com os discentes, mediadores e professores especialistas) se deu única e exclusivamente por ligação telefônica, *e-mail* e pelo aplicativo *WhatsApp*¹², sendo que as ligações foram utilizadas para o primeiro contato, a fim de dar informações e/ou prestar esclarecimentos aos respondentes acerca dos objetivos da pesquisa e do sigilo garantido; enquanto o envio do *link*¹³, de redirecionamento aos questionários, e demais comunicações, foram realizadas pelo celular, mediante contatos via *WhatsApp*.

Contamos com a audiência de discentes, mediadores e de docentes especialistas. Esses últimos, mesmo distantes fisicamente dos primeiros, são os responsáveis diretos pela transmissão do conhecimento que, após seleção e interpretação, é deslocado de um contexto a outro até chegar aos adquirentes, nas telessalas do EMITec. Os mediadores, responsáveis pela mediação das teleaulas, dividem espaço com os discentes, nas telessalas do programa. Nesse nível, o discurso pedagógico ganha especificidade, de acordo com as condições intrínsecas de cada região, de cada escola e até mesmo da relação transmissor e adquirente (BERNSTEIN, 1998).

De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 393, Ball afirma que

a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas.

A escolha do *Google Forms*, em detrimento ao questionário convencional, ocorreu devido à situação geográfica das localidades dos participantes. Ponderamos que em consequência do grande número de respondentes, pertencentes a regiões distintas, esse seria um instrumento viável, que proporcionaria um retorno mais rápido para discernir

¹² *WhatsApp Messenger*, conhecido apenas como *WhatsApp*, é um aplicativo móvel gratuito que envia e recebe mensagens instantâneas. Está disponível para smartphones iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia. Fonte: <https://www.WhatsApp.com/about/>.

¹³ *Link* é uma palavra que significa ligação. Em informática, pode ser uma palavra, frase, texto ou imagem, que quando clicada, encaminha o usuário para outra página na Internet.

padrões de respostas, tendências e associações. Sobre a nossa decisão, também pesou o fato do dinamismo propiciado pelo *Google Forms*, uma vez que o *software*, além de registrar as respostas em um banco de dados com acesso imediato, fornece o resumo dessas, de maneira individual ou mesmo por meio de gráficos e ainda gera uma planilha de resultados. Ademais, em razão desse recurso ser aplicado *on-line*, não exige a impressão de documentos, o que também foi considerado por nós uma vantagem, pois eliminou custos desnecessários e contribuiu para a preservação do meio ambiente.

Como a utilização do *Google Forms* não exige uma aproximação tête-à-tête, estratégia foi a seguinte: a princípio, fizemos contato com os vinte e dois mediadores do Colégio Estadual João Vilas Boas, por meio de números telefônicos fornecidos pelo gestor da escola, e explicamos os objetivos da pesquisa, bem como a sua relevância social e a garantia do sigilo. Depois, ao constatarmos que todos os mediadores contactados possuíam aparelho celular com *WhatsApp* instalado, pedimos permissão para enviar, por meio desse mesmo aplicativo, o *link* de redirecionamento para a página onde foi hospedado o questionário.

Dos vinte e dois mediadores, dezoito responderam ao questionário específico para esse público. Das quatro abstenções, uma pessoa estava em processo de internamento e outra se encontrava afastada das suas funções para gozo da licença maternidade. Ambas estavam, provisoriamente, sendo substituídas por uma coordenadora da escola. Apenas dois respondentes, por motivos não declarados, se abstiveram em responder ao questionário. Esse fato que nos levou à conclusão de que a nossa abordagem foi eficaz, sendo que, excluídos as duas pessoas impossibilitadas de responder, tivemos uma taxa de respostas de 90%.

Com os professores especialistas, o processo foi diferenciado. O CEMITEC, na pessoa da coordenadora executiva do EMITec, Letícia Machado dos Santos, que consentiu a divulgação do seu nome, nos forneceu um *e-mail*, de socialização de informações internas ao programa, onde todos os professores especialistas estavam cadastrados. Por conseguinte, via correio eletrônico, demos as explicações necessárias, acompanhadas do *link* de direcionamento para o questionário elaborado exclusivamente para esse seguimento.

Fomos informados pela coordenadora pedagógica do EMITec que, ao todo, a SEC-BA contava com cento e quinze docentes especialistas, mas que nem todos ministravam aulas, muitos atuavam nas funções de articulação de área, gestão e apoio aos estúdios, gestão e apoio à secretaria do EMITec, gestão e articulação no setor de avaliação

e coordenação pedagógica. Ao final, conseguimos obter retorno de trinta e dois respondentes, o que foi considerado por nós um número pequeno, a julgar pela quantidade de professores especialistas contabilizados.

Ao tentar encontrar uma explicação para esse fato, com base em Evans e Mathur (2005), Litvin e Kar (2001) e Gorman (2000), conforme citado por Vasconcelos e Guedes (2007, n.p.), inferimos algumas desvantagens de pesquisas via Internet, como: limitação dos respondentes às pessoas que possuem acesso à Internet; invasão de privacidade, uma vez que os participantes “podem considerar o recebimento da mensagem de *e-mail* não desejada como uma invasão de privacidade ou ‘lixo eletrônico’, maior do que no caso do envio pelo correio”; e dificuldade, por parte dos pesquisadores, em estimular a participação dos respondentes.

Com base nessas considerações, concordamos que a última desvantagem tenha exercido influência quanto ao retorno que obtivemos do questionário para os docentes especialistas, ou seja, julgamos que a ausência do contato pessoal, telefônico ou via *WhatsApp*, se configurou um obstáculo ao processo de convencimento dos respondentes, dificultando um acesso mais direto, fato que contribuiu para o tamanho da amostra de professores especialistas que conseguimos.

Quanto ao discentes, nossa aproximação foi viabilizada pelos mediadores, que criaram grupos de *WhatsApp* para que pudéssemos socializar as informações do questionário. Devido ao fato desse segmento ser representado por um número considerável de discentes e estarem localizados em regiões distintas, o que dificultou o contato pessoal, consideramos a criação desses grupos como forma de otimizar o processo, economizando tempo e viagens na obtenção de um maior número de dados.

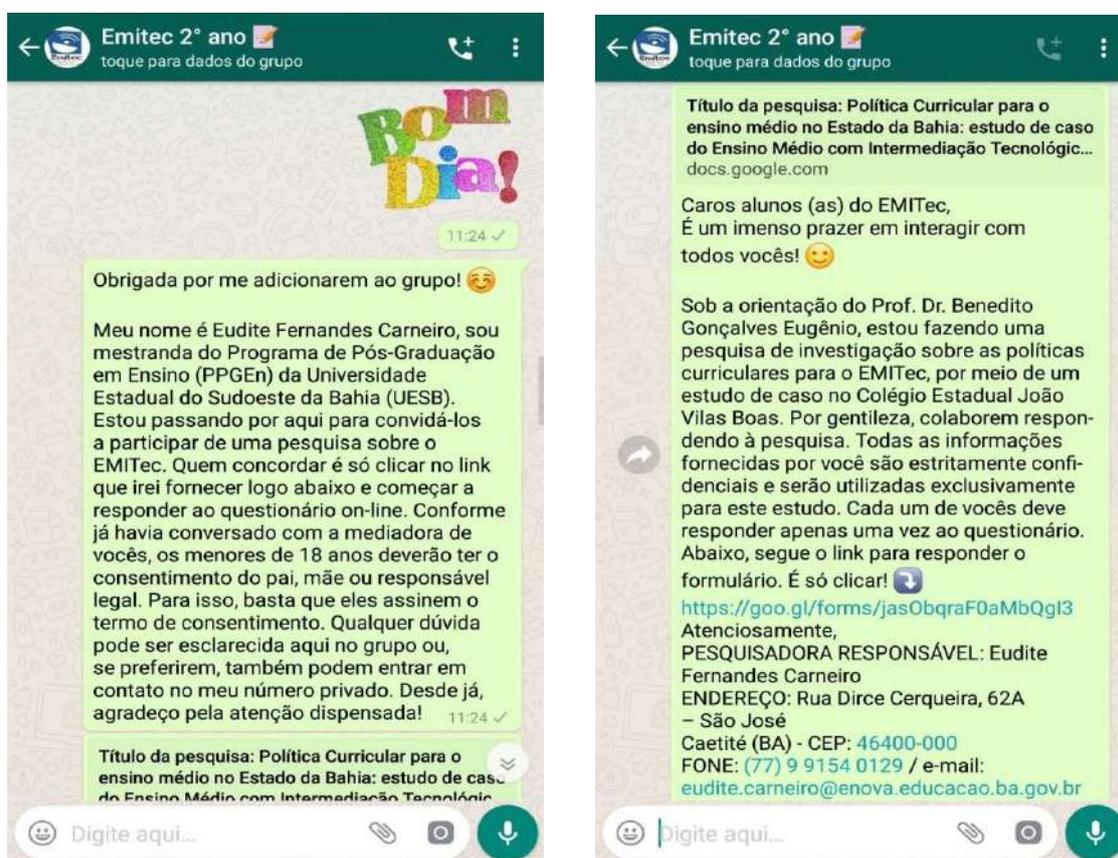
Como é sabido, por meio do número do aparelho celular, o *WhatsApp* oferece a possibilidade de criação de grupos de qualquer esfera. Segundo Alencar *et al* (2015, p. 791), “A principal vantagem do *WhatsApp* está na facilidade na troca de mensagens, estas são de maneira síncrona, quando autor e receptor estão *on-line*, ou de maneira assíncrona, quando o receptor da mensagem não está disponível”. Fazendo uso dessa tecnologia, apresentamos a proposta da pesquisa, mantivemos o diálogo com os alunos e sanamos possíveis dúvidas sobre o preenchimento do questionário. No entanto, devido à facilidade proporcionada pelo *Google Forms*, essas dúvidas foram ínfimas.

Uma vez criado o grupo, dava início o nosso diálogo com os discentes. Nesse momento, utilizamos uma linguagem simples e direta, o que exigiu de nós eficiência e capacidade de argumentação para garantir a efetiva participação dos respondentes. A

criação dos grupos de *WhatsApp* foi condição imprescindível para a construção dos dados da pesquisa, principalmente pelo fato de ser possível manter o diálogo diário com os respondentes, que podiam preencher o questionário no momento que considerassem mais oportuno.

A figura 08, capturada da tela do celular desta autora, exemplifica, por meio da abordagem realizada em uma turma de 2º ano do EMITec, cujos nomes e números telefônicos dos discentes foram omitidos com o intuito de preservar a identidade dos participantes, a dinâmica utilizada para o diálogo inicial, que foi replicada em todas as outras turmas do EMITec, por meio dos grupos de *WhatsApp*, especialmente criados para este estudo.

Figura 08 – Captura de tela do *WhatsApp* mostrando partes de um diálogo com uma turma de 2º ano do EMITec



Fonte: Elaboração própria da autora.

Assim como no questionário para mediadores e no questionário para professores especialistas, para responder as questões do seu próprio questionário, os discentes necessitavam apenas clicar no *link* disponibilizado no grupo. Paradoxalmente, esse foi um desafio para a nossa pesquisa, uma vez que as telessalas não dispõem de computador

conectado à Internet para uso de mediadores e alunos, e, em algumas regiões de abrangência da pesquisa, a Internet apresenta um funcionamento instável, fato que vai de encontro à proposta do programa. Ao prefaciá-lo o volume 3 da obra “Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas”, na qual Santos (2015) é organizadora e coautora, Rui Costa, o então governador do estado da Bahia, afirma que uma estratégia do EMITec é propiciar “a inclusão digital a profissionais e a estudantes”.

Conseqüentemente, esse fato nos levou a questionar a política curricular para o EMITec, na medida em que apresenta uma contradição estrutural, principalmente por se tratar de um programa de ensino médio intitulado Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Não obstante, como a maioria dos alunos relatou possuir celulares com acesso ao *WhatsApp*, para superar esse obstáculo, recomendamos que os mesmos respondessem ao questionário quando fosse possível ter acesso à Internet, nas idas à cidade de Livramento de Nossa Senhora, por exemplo. Contudo, é possível que alguns alunos não tenham participado da pesquisa por não terem conseguido acesso ao questionário.

Em um primeiro momento, o NTE 13 nos esclareceu que no município de Livramento de Nossa Senhora havia quinhentos e trinta e sete alunos distribuídos em vinte e duas turmas de EMITec (conforme tabela 01, já mencionada), cada uma contando com um mediador. Todavia, fomos informados, por fontes não oficiais, que, na prática esse número era bem menor, devido aos alunos evadidos, ainda não contabilizada pelo núcleo. Dessa forma, sem ter um número preciso de discentes com frequência constante, no total, obtivemos o retorno de duzentos e dezessete alunos.

Após superada essa fase inicial de análise documental, realização das entrevistas e aplicação dos questionários, procedemos o registro fotográfico, de modo a auxiliar na compreensão da dinâmica de elaboração e transmissão das teleaulas do EMITec, que acontecem no CEMITEC, em Salvador-BA. É importante ressaltar que todas as imagens, selecionadas ou não para o corpo da pesquisa, obtiveram autorização prévia da coordenadora executiva do EMITec/SEC-BA, mediante assinatura do termo de autorização de uso de imagem.

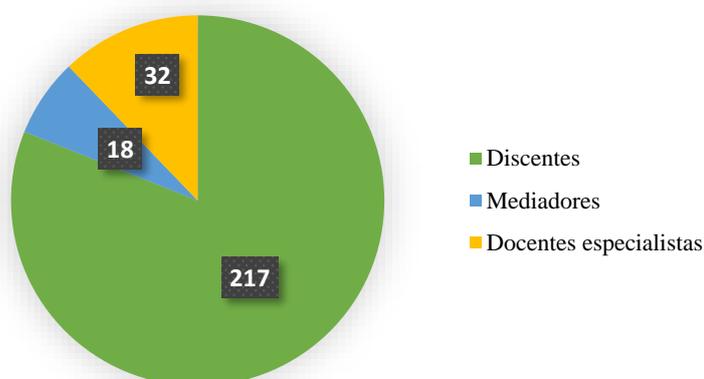
2.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos sociais envolvidos nesta pesquisa, todos de alguma maneira ligados ao EMITec, foram divididos em grupos compostos por: discentes efetivamente matriculados no EMITec, mediadores em exercício de função, docentes especialistas da rede estadual

de educação da Bahia, atuantes no programa e equipe gestora do EMITec na SEC-BA. É importante ressaltar que tivemos um cuidado especial com a ética na pesquisa, incluindo a elaboração e utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié-BA e aprovada em parecer número 3.165.591, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 99489218.6.0000.0055.

Os sujeitos selecionados para responder aos questionários *on-line* desta pesquisa ficaram assim constituídos: todos os discentes e mediadores do EMITec vinculados ao Colégio Estadual João Vilas Boas, bem como todos os docentes especialistas programados para atuar no EMITec, que concordaram, mediante assinatura do TCLE, responder aos questionários *on-line* elaborados especificamente para cada grupo. Os docentes especialistas são professores que atuam diretamente no CEMITEC e podem assumir as funções de docente videoconferencista (quando ministra as teleaulas nos estúdios) e de docente assistente (quando presta assistência ao docente videoconferencista durante as teleaulas). Já os mediadores atuam como tutores presenciais, fazendo a mediação entre os dois espaços: o espaço de onde está sendo transmitida a teleaula (no CEMITEC, em Salvador) e o espaço da telessala (no qual ele tem o cargo de mediador). De posse das informações coletadas por meio do questionário, o gráfico 01 mostra o quantitativo, por grupo, de respondentes da pesquisa: duzentos e dezessete discentes, dezoito mediadores e trinta e dois docentes especialistas.

Gráfico 01 – Quantitativo de atores, por grupo, que responderam aos questionários *on-line*



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Outrossim, totalizando os sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da SEC-BA, responsáveis pela articulação do Programa

Ensino Médio com Intermediação Tecnológica e que poderiam contribuir significativamente para a nossa investigação, como mostra o quadro abaixo (quadro 3), que, para preservar a identidade dos entrevistados, foi usado o termo “sujeito”, acompanhado pelo número de identificação.

Quadro 3 – Relação de pessoas entrevistadas

Entrevistados	Função	Formação
Sujeito 1	Coordenadora executiva do EMITec/SEC-BA.	Biologia
Sujeito 2	Professora de Filosofia do EMITec.	Filosofia
Sujeito 3	Professor de História do EMITec.	História
Sujeito 4	Professora de Sociologia do EMITec.	Sociologia/História
Sujeito 5	Professora de Geografia do EMITec.	Geografia
Sujeito 6	Professor de Física do EMITec.	Matemática
Sujeito 7	Professora de Biologia do EMITec.	Ciências Biológicas
Sujeito 8	Professor de Química do EMITec.	Química

Fonte: Dados da pesquisa (Entrevistas, 2018-219).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos mencionados no quadro 3, tiveram um papel muito importante para a elucidação de questões levantadas. Foi possível extrapolar informações, permitindo assim um diálogo direto entre os pontos levantados nos textos oficiais e suas relações com a prática pedagógica, por meio da análise das respostas dadas aos questionários aplicados aos discentes, docentes e mediadores do EMITec.

Na tabela 02 apresentamos percentual, por faixa etária, sobre os discentes do EMITec que responderam ao questionário *on-line*, nas localidades pesquisadas. Nela, observa-se que quase 60% dos discentes têm entre dezesseis e dezoito anos, seguidos por 32% dos que se enquadram na faixa etária entre dezenove e vinte e cinco anos. Ao contrário do que se pode esperar de turmas de ensino médio rural, como a maioria dos alunos exibe idade inferior a dezoito anos, depreendemos que as turmas não apresentam um número significativo de indivíduos em distorção idade série.

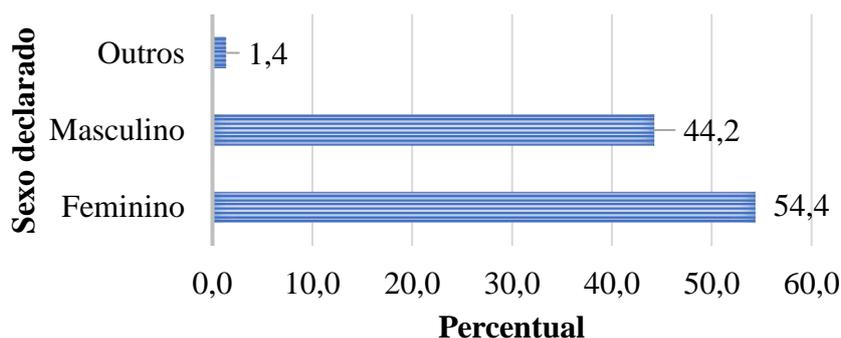
Tabela 02 – Perfil dos discentes por percentual de faixa etária

Faixa Etária	Quantidade	%
Menos de 16 anos	22	10
De 16 a 18 anos	121	56
De 19 a 25 anos	69	32
De 26 a 30 anos	1	0
Mais de 31 anos	4	2
Total	217	100

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

O gráfico 02 mostra a distribuição percentual dos discentes do EMITec, de acordo com o sexo declarado no questionário. Observa-se um número equilibrado entre os alunos de ambos os sexos, predominando um percentual mais elevado de discentes do sexo feminino. Apenas três pessoas, menos de 2%, do total, escolheu a opção outros para o item “Qual o seu sexo?”.

Gráfico 02 – Distribuição percentual dos discentes do EMITec de acordo com o sexo declarado



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Em relação à série em curso e ao turno (matutino, vespertino ou noturno) de aula em que os discentes estão matriculados, verificamos, na tabela 03, que a maioria dos sujeitos é composta por discentes matriculados no 2º ano (cento e oito pessoas) e pertencentes ao turno vespertino (cento e trinta e cinco pessoas). É necessário ponderar que a pesquisa foi realizada com alunos de quatro localidades, ou seja, em telessalas pertencentes apenas a uma escola. Contudo, ainda assim, é possível fazer inferências quanto ao público atendido.

Tabela 03 – Série e turno dos discentes

Série	Turno			Total
	Matutino	Vespertino	Noturno	
1ª	6	23	6	35
2ª		62	46	108
3ª	14	50	10	74
Total	20	135	62	217

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

A pesquisa também procurou comparar o tempo de permanência no EMITec em relação ao nível de aprovação e reprovação dos discentes. Como mostra a tabela 04, quando perguntados há quanto tempo estão matriculados no EMITec e se já foram reprovados, a maior parte dos discentes disse estar matriculada de um a três anos e, corroborando com essa informação, cento e noventa e cinco discentes disseram nunca

terem sido reprovados. Esse dado chama a atenção pelo fato das altas taxas de reprovação no ensino médio, segundo Ideb (2016), constituírem um desafio a ser enfrentado.

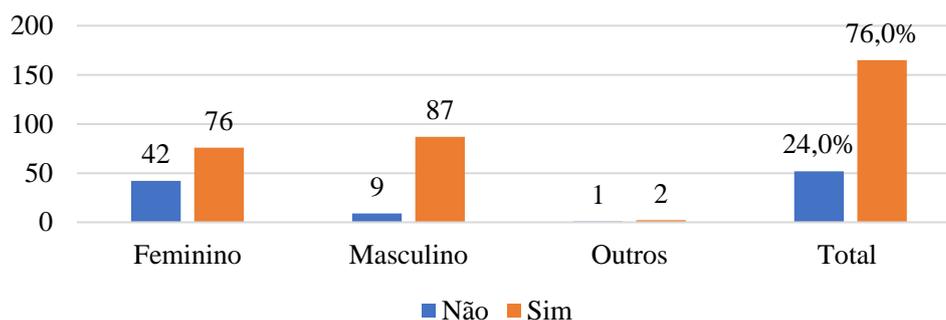
Tabela 04 – Tempo de permanência no EMITec e aprovação/ reprovação dos discentes

Tempo de matrícula	Já foi reprovado?				Total
	Nunca	2 vezes	3 vezes	1 vez	
De 1 a 3 anos	163	1		14	178
De 3 a 5 anos	2		1		3
Menos de 1 ano	30	2		4	36
Total	195	3	1	18	217

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

No gráfico 03 é possível verificar que a maioria dos discentes do sexo feminino (setenta e seis), matriculadas no EMITec, e participante desta pesquisa, trabalha; e que a maior parte dos discentes do sexo masculino (oitenta e sete discentes), também diz trabalhar. Podemos observar no total geral de discentes, que 76% deles exercem algum trabalho. De acordo com Bernstein (1996, p. 156), “Os princípios de classe social da divisão social do trabalho e de suas relações sociais localizam e distribuem de forma diferencial códigos de produção (elaborado e restrito) no interior de sua hierarquia”. Dessa forma, o autor analisa a relação entre classe social, linguagem e rendimento escolar, ou seja, para ele, os estudantes que não pertencem à classe trabalhadora tem mais chance de obter êxito em sua vida acadêmica.

Gráfico 03 – Situação de trabalho dos discentes



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Na sequência de questões do questionário, foram listados onze itens (um deles era a opção “outros”) para a pergunta “Em que você trabalha?”. Dos onze pontos elencados, a opção mais escolhida pelos discentes foi “Na agricultura, no campo ou na fazenda (como proprietário)”, com noventa e quatro respondentes, coadunando assim com a principal característica do público atendido pelo EMITec. Ainda assim, é importante

chamar atenção para o número significativo de discentes (quarenta e quatro pessoas) que marcaram a opção “Não trabalho, só estudo”. As opções “Como funcionário público” e “Na construção civil” não foram escolhidas por nenhum discente. A tabela 05 permite observar esses dados.

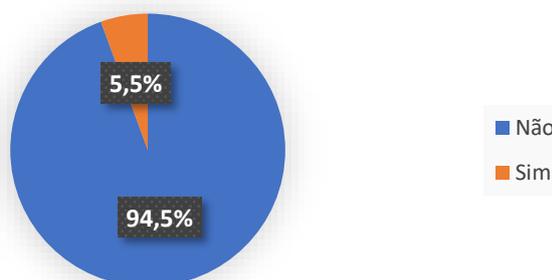
Tabela 05 – Em que o discente do EMITec trabalha

Trabalho	Quantidade
Em casa, informalmente (costura, preparação de alimentos, etc.)	7
Em trabalhos domésticos na casa de outras pessoas (cozinheiro/a, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.)	12
Fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo)	3
Na agricultura, no campo ou na fazenda (como empregado)	9
Na agricultura, no campo ou na fazenda (como proprietário)	94
Como funcionário público	0
Não trabalho, só estudo	44
Na construção civil	0
No comércio ou transporte	5
No lar (sem remuneração)	41
Outros	2
Total	217

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Mesmo com a grande quantidade de discentes trabalhadores apresentada, o gráfico 04 mostra que menos de 6% dos respondentes disseram já haver desistido do programa. Os outros 94,5% afirmaram não haver desistido em nenhum momento, depois do ingresso no EMITec.

Gráfico 04 – Percentual de desistência entre os respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Ao analisarmos esse resultado e levando em consideração que a desistência de alunos provenientes do ensino médio é um grande desafio para os Brasil, conforme apuração realizada no último censo escolar realizado pelo Inep/MEC, ponderamos que, pelo fato do questionário ter sido aplicado ao final do segundo semestre de 2018, muitos

alunos já haviam desistido (conforme relatos extraoficiais), o que resultou no dado apresentado, ou seja, o baixo número de desistentes entre os respondentes não representa um dado real, visto que, possivelmente, grande parte dos alunos já havia desistido durante o ano letivo de 2018.

Dos menos de 6% de discentes que afirmaram já haver desistido, doze pessoas no total, seis alegaram que o fizeram por “Dificuldade es conciliar escola e trabalho”, um discente disse ter desistido por “Responsabilidades familiares” e os outros cinco não quiseram declarar os motivos, conforme mostra a tabela 06.

Tabela 06 – Motivos da desistência

Motivos alegados	Quantidade
Dificuldade em conciliar escola e trabalho	6
Responsabilidades familiares	1
Não quis declarar	5
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

No questionário foram listados seis motivos possíveis (um deles era a opção “outros”) para que o discente tivesse escolhido efetuar sua matrícula no EMITec. Desses seis, a opção mais escolhida pelos alunos foi “Para concluir o ensino médio” (33,6%). Esse motivo, seguido de perto pela opção “Porque quero cursar o ensino superior” (com 30% das escolhas), constituíram os principais motivos alegados pelos discentes participantes da pesquisa para realizar a escolha pelo programa EMITec. A tabela 07 permite observar esses motivos.

Tabela 07 – Motivo da escolha pelo EMITec

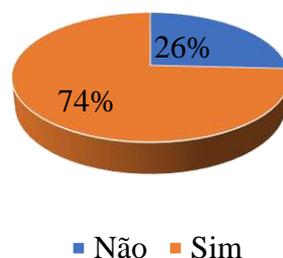
Motivos	Quantidade	%
Escola próxima à minha residência	34	15,7
Para concluir o ensino médio	73	33,6
Porque foi a única alternativa no momento	35	16,1
Porque ouvi relatos que o programa é muito bom	10	4,6
Porque quero cursar o ensino superior	65	30,0
Outros	0,0	00,0
Total	217	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

O questionário também inquiriu os discentes sobre o desejo ou não de dar continuidade aos estudos. Foram perguntados se, ao concluir o ensino médio, pretendiam fazer vestibular para ingressar em uma universidade. Conforme demonstra o gráfico 05,

74% dos discentes responderam pretender fazer vestibular para ingressar em uma universidade. Este dado positivo demonstra o quanto o EMITec tem incentivado os alunos da escola pesquisada a dar prosseguimento aos estudos.

Gráfico 05 – Percentual de discentes que pretendem fazer vestibular para ingressar em uma universidade após conclusão do ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Na tabela 08 é possível perceber que, dentre os motivos que apareceram como justificativas para a escolha da resposta anterior, “Pretendo fazer o ensino superior para conseguir um bom emprego no futuro”, lidera, com quase 50% de todos os entrevistados, as justificativas pelos que marcaram o sim para a continuidade dos estudos. Observamos que 24% dos discentes marcaram a opção “Não pretendo fazer vestibular para ingressar em uma universidade”, o que aproxima ao percentual de 26%, demonstrado no gráfico 05, de discentes que não pretendem fazer vestibular para ingressar em uma universidade após conclusão do ensino médio. Aqui, fica evidente a preocupação dos discentes em dar prosseguimentos aos estudos para atender as expectativas do mercado de trabalho.

Tabela 08 – Justificativa pela escolha do prosseguimento dos estudos

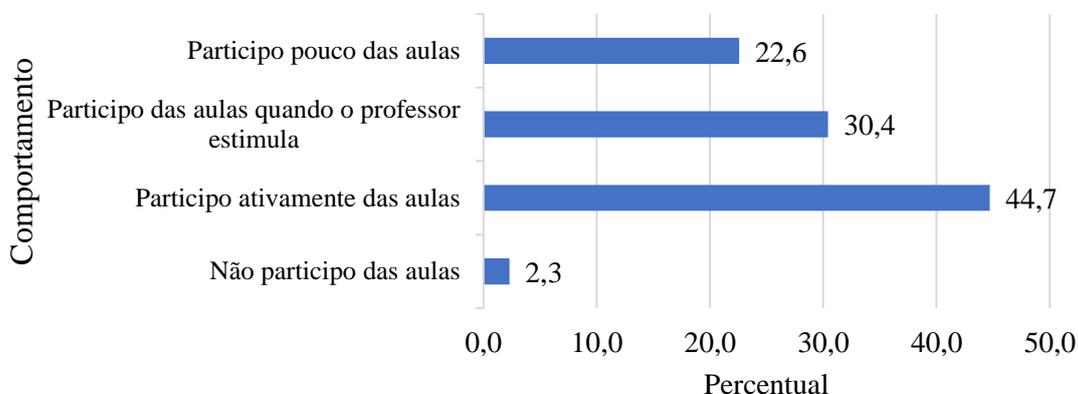
Justificativas	%
Não pretendo fazer vestibular para ingressar em uma universidade	24,0 %
Pretendo fazer o ensino superior para adquirir conhecimentos.	6,9%
Pretendo fazer o ensino superior para conseguir um bom emprego no futuro.	49,3%
Pretendo fazer o ensino superior para conseguir um emprego melhor do que o atual.	6,5%
Pretendo fazer o ensino superior para obter melhores condições de vida.	12,4%
Pretendo fazer o ensino superior para satisfazer o desejo da minha família.	0,5%
Outros	0,5%
Total	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Quatro itens do questionário reclamam uma autoavaliação do comportamento dos discentes durante as aulas. A maioria dos discentes (44,7%) avalia que “Participa ativamente das aulas”, enquanto outra parte substancial (30,4%), diz “Participo das aulas

quando o professor estimula”. E uma boa parte dos respondentes (22,6%) afirmou participar pouco das aulas. O gráfico 06 permitem observar estas respostas.

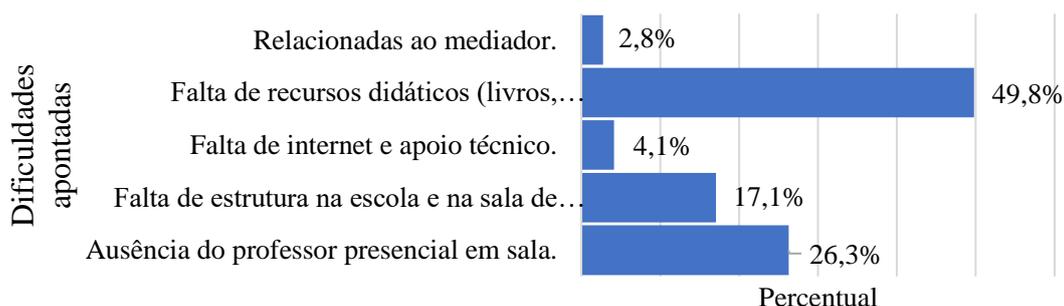
Gráfico 06 – Participação nas aulas (autoavaliação dos discentes)



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

O gráfico 07 mostra a última questão do bloco 1, dedicado ao perfil do alunado, sobre as maiores dificuldades do EMITec, de acordo com a concepção dos discentes. Foram apontadas: em primeiro lugar, (com 49,8%), a “Falta de recursos didáticos (livros, apostilas); em segundo lugar foi assinalada a “Ausência de professor presencial em sala de aula” (com 26,3%), seguida de 17,1 % de respondentes que escolheram a opção “Falta de estrutura na escola e na sala de aula”. Um pequeno percentual de discentes apontou a “Falta de internet e apoio técnico” (4,1%) e “Relacionadas ao mediador” (2,8%).

Gráfico 07 – Principais dificuldades apontadas pelos discentes



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Nesse ponto, chamou a nossa atenção o fato de grande partes dos discentes assinalar a ausência do professor presencial como uma dificuldade, uma vez que a transmissão das teleaulas em tempo real, mas com a distância física do professor especialista, é uma característica marcante desse programa e faz parte da filosofia do EMITec.

Para a análise do perfil dos professores especialistas e dos mediadores, também procedemos a realização de questionários. Na tabela 09 e 10, respectivamente, apresentamos o perfil dos mediadores e dos professores especialistas no tocante a idade e ao sexo. Logo após cada uma das tabelas, os gráficos 08 e 09 mostram a percentual idade/sexo de cada grupo:

Tabela 09 – Idade e sexo dos mediadores

Idade	F	M	Total
-21	2		2
21-25	6	3	9
36-40	3	1	4
41-45	2		2
46-50	1		1
Total	14	4	18

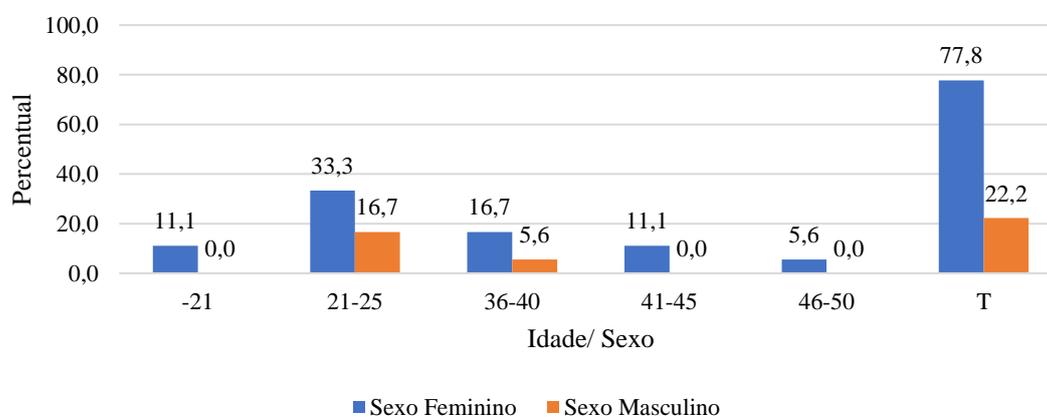
Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Legenda: F: sexo feminino

M: sexo masculino

No que diz respeito à idade dos mediadores, podemos perceber, na tabela 9, que a maioria tem idade entre vinte e um e vinte e cinco anos, sendo predominante o sexo feminino em todas as faixas etárias. Nota-se que entre os respondentes que se encaixam na faixa etária com menos de vinte e um anos e com mais de quarenta anos, não foi computado nenhum indivíduo do sexo masculino. Os dados revelam um maior número de indivíduos com idade inferior a vinte e cinco anos e, em consequência disso, menor experiência em sala de aula. O gráfico 08 exibe percentual idade/sexo dos mediadores, sendo que as mulheres ocupam quase 80% do total geral de mediadores contratados para atuar nas telessalas do Colégio Estadual João Vilas Boas.

Gráfico 08 – Percentual idade e sexo dos mediadores



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Legenda: T: total geral de mediadores

Esses dados estão de acordo com estatísticas de gênero, atualizadas pelo IBGE em 2018, que mostram uma trajetória escolar desigual entre homens e mulheres, com as mulheres atingindo um nível de instrução superior ao dos homens, devido à entrada precoce deles no mercado de trabalho.

Em relação os docentes especialistas, podemos perceber, como mostra a tabela 10, que a maioria tem idade entre 41 e 55 anos, portanto um público com idade mais elevada que a encontrada no grupo representado pelos mediadores.

Tabela 10: Idade e sexo dos docentes especialistas

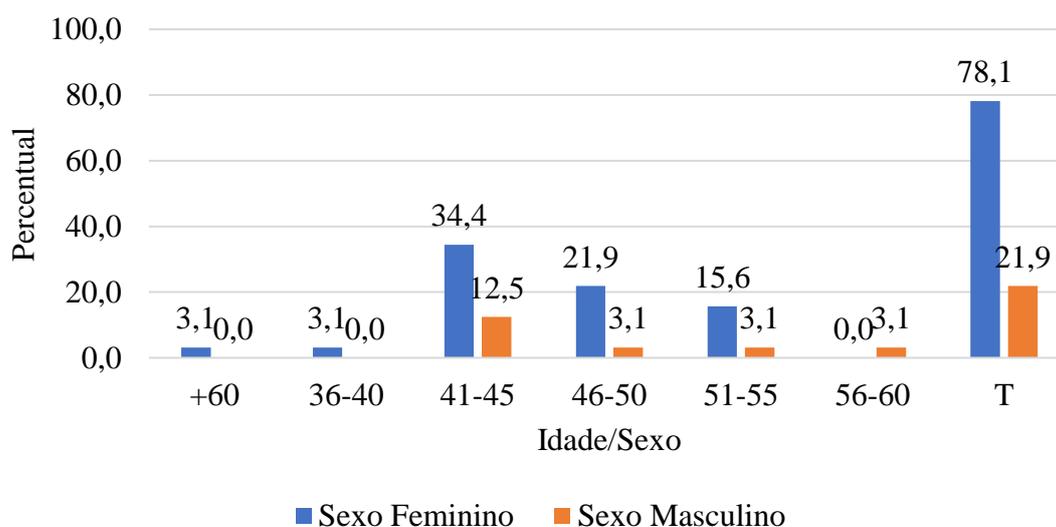
Idade	F	M	Total
+60	1		1
36-40	1		1
41-45	11	4	15
46-50	7	1	8
51-55	5	1	6
56-60		1	1
Total	25	7	32

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Legenda: F: sexo feminino M: sexo masculino

No gráfico 09 também é observada uma predominância do sexo feminino entre os professores especialistas. Nesse ponto, os dados mantêm o percentual apresentado pelos mediadores, sendo que as mulheres ocupam quase 80% do total geral de docentes especialistas que atuam no EMITec.

Gráfico 09 – Percentual idade e sexo dos docentes especialistas



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Legenda: T: total geral de mediadores

No quadro 4, a seguir, apresentamos o perfil desses profissionais, no que se refere ao tipo de vínculo empregatício, a carga horária semanal e a formação. Como se pode observar, para preservar a identidade dos entrevistados, usamos o termo “mediador” ou “docente” acompanhado pelo número que os identifica. No item formação, preservamos na íntegra o nome do curso escrito pelo respondente, mesmo que esse incorresse em algum equívoco.

Quadro 4 – Perfil de mediadores e docentes especialistas envolvidos na pesquisa

Profissional	Vínculo	C/H	Formação
<i>Mediador 01</i>	Contrato	20 horas	Ciências contábeis
<i>Mediador 02</i>	Contrato	20 horas	Não tem
<i>Mediador 03</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Matemática
<i>Mediador 04</i>	Efetivo	40 horas	Letras
<i>Mediador 05</i>	Contrato	20 horas	Letras
<i>Mediador 06</i>	Efetivo	20 horas	Pedagogia
<i>Mediador 07</i>	Contrato	20 horas	Serviço social
<i>Mediador 08</i>	Contrato	20 horas	Licenciatura em Pedagogia
<i>Mediador 09</i>	Contrato	20 horas	Técnico em gestão empresarial
<i>Mediador 10</i>	Contrato	20 horas	Letras
<i>Mediador 11</i>	Contrato	20 horas	Licenciatura em Letras
<i>Mediador 12</i>	Contrato	20 horas	Administração
<i>Mediador 13</i>	Efetivo	20 horas	Administração
<i>Mediador 14</i>	Efetivo	20 horas	Pedagogia
<i>Mediador 15</i>	Contrato	20 horas	Letras com habilitação em L. P. e Literatura
<i>Mediador 16</i>	Contrato	20 horas	Geografia
<i>Mediador 17</i>	Contrato	20 horas	Artes
<i>Mediador 18</i>	Contrato	20 horas	Pedagogia
<i>Docente 01</i>	Efetivo	40 horas	Filosofia
<i>Docente 02</i>	Efetivo	40 horas	Biologia
<i>Docente 03</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Química aplicada
<i>Docente 04</i>	Efetivo	40 horas	Artes Plásticas e Lic. em Artes Visuais
<i>Docente 05</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Química
<i>Docente 06</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Ciências Biológicas
<i>Docente 07</i>	Efetivo	20 horas	Licenciatura em História
<i>Docente 08</i>	Efetivo	40 horas	Sociologia
<i>Docente 09</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura de Matemática
<i>Docente 10</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Matemática
<i>Docente 11</i>	Efetivo	40 horas	Mestre em Gestão e Tecnologia
<i>Docente 12</i>	Efetivo	40 horas	Pedagogia
<i>Docente 13</i>	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Matemática
<i>Docente 14</i>	Efetivo	40 horas	Gestec – Uneb*

Docente 15	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Artes Cênicas
Docente 16	Efetivo	40 horas	Licenciatura em História
Docente 17	Efetivo	40 horas	Letras Vernáculas e Jornalismo
Docente 18	Efetivo	40 horas	Licenciada em Ciências Biológicas
Docente 19	Efetivo	40 horas	Gestão Tecnologia e Educação
Docente 20	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Educação Física
Docente 21	Efetivo	40 horas	Letras
Docente 22	Efetivo	40 horas	Letras Vernáculas
Docente 23	Efetivo	40 horas	Geografia
Docente 24	Efetivo	40 horas	Sim*
Docente 25	Efetivo	40 horas	Letras Vernáculas
Docente 26	Efetivo	20 horas	Ciências Biológicas
Docente 27	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Matemática
Docente 28	Efetivo	20 horas	Letras e Direito
Docente 29	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Desenho e Plástica
Docente 30	Efetivo	40 horas	Letras Vernáculas com Inglês
Docente 31	Efetivo	40 horas	Licenciatura em Pedagogia
Docente 32	Efetivo	20 horas	Não tenho

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Legenda: C/H: carga horária semanal.

* Mantivemos as respostas na íntegra, mesmo que estas incorressem em erros.

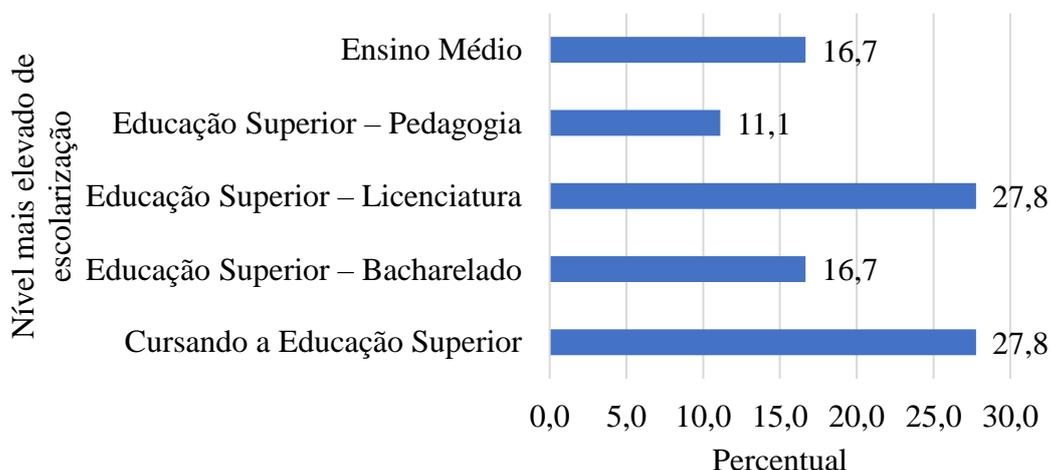
Significa que 100 % dos docentes especialistas são concursados, portanto mantém vínculo efetivo com a rede estadual, enquanto apenas 27,8 % dos mediadores são efetivos na rede estadual, mediante realização de concurso público. Com efeito, 83,3% dos mediadores têm uma jornada semanal de 20 horas, enquanto 87,5% dos docentes especialistas tem uma carga horária semanal de 40 horas. Nota-se que, ainda que esses profissionais trabalhem com o mesmo público, existem diferenças quanto ao vínculo empregatício e a carga horária.

Parece que esse fato está relacionado com a função que exercem. Os mediadores têm papéis bem determinados e limitados dentro da sala de aula, por isso, a relação deles com os adquirentes é caracterizada por uma pedagogia visível. Sobre isso, Basil Bernstein (1996, p. 127) afirma que “uma pedagogia visível orientada pelo mercado é, verdadeiramente, uma forma secular nascida do ‘contexto de uma educação eficaz em termos de custos’, uma educação que, supostamente, promove habilidades [...]”. Dessa forma, presumimos que o vínculo empregatício e a carga horária atribuída aos mediadores estão relacionadas ao barateamento do custo da transmissão.

Quando perguntados sobre qual o nível mais elevado de educação formal de cada grupo, os gráficos 10 e 11 revelam que entre os professores especialistas as maiores taxas ficam entre os que concluíram mestrado e especialização, a nível *Lato Sensu*; já entre os

mediadores esse número é bem variado, sendo que 27,8% disseram ter concluído o curso superior, outros 27,8% afirmaram ainda estar cursando e 16,7% afirmaram não terem ainda ingressado em uma universidade.

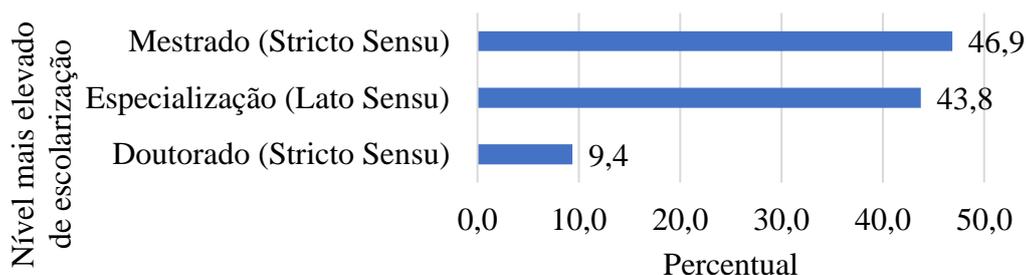
Gráfico 10 – Maior nível de escolarização entre mediadores



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

Considerando a realidade dos mediadores, quando se trata da formação, observamos um número significativos ainda apresentam o ensino médio como o maior nível de escolarização. De acordo com o PPP do EMITec, o mediador deve “Preferencialmente possuir licenciatura plena, conforme lei 9.394/96” (BAHIA, 2018, p. 23). Ao que tudo indica, tal ação visa baratear custos com a educação. Ao contratar mediadores sem exigência de curso superior e aprovação em concurso público, o Estado se exime de alguns encargos trabalhistas. Com base em Bernstein (2003), o custo menos elevado pode indicar o modelo de desempenho, sendo que, na visão do autor, “uma pedagogia visível orientada pelo mercado é, verdadeiramente, uma forma secular nascida do ‘contexto de uma educação eficaz em termos de custos’” (BERNSTEIN, 1996, p. 127).

Gráfico 11 – Maior nível de escolarização entre docentes especialistas



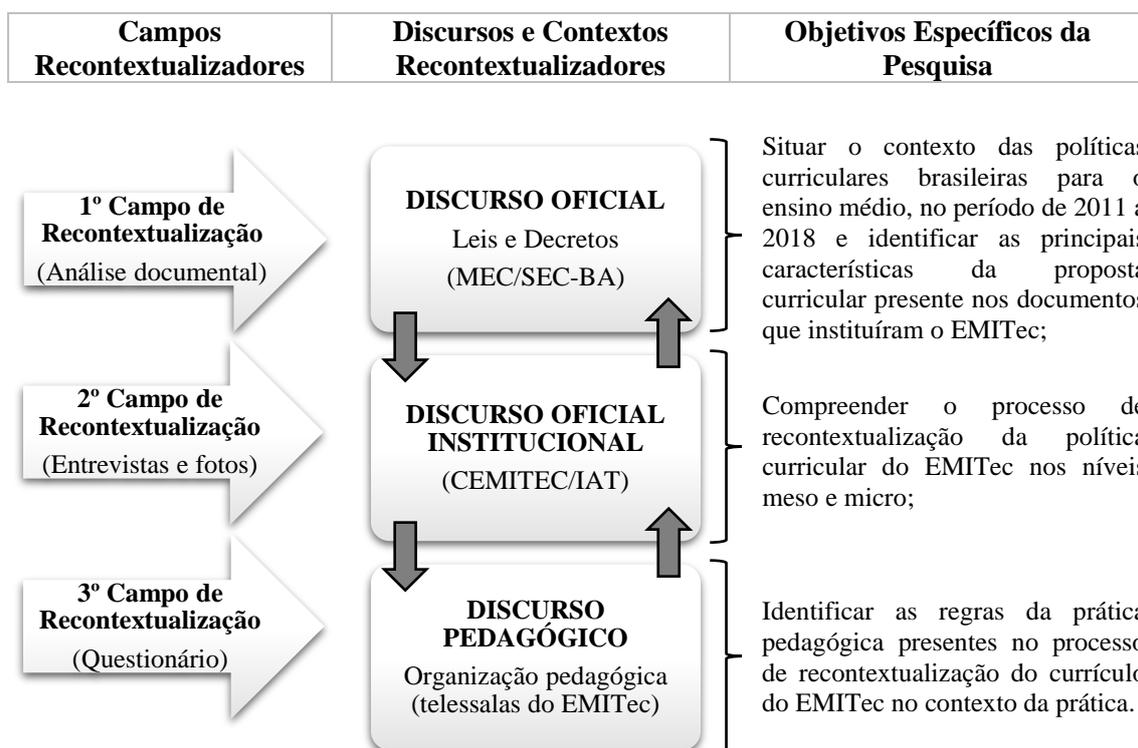
Fonte: Dados da pesquisa (Questionário *on-line*, 2018).

No gráfico 11 é possível observar, entre os docentes especialistas, um nível educacional mais elevado do que os apresentados entre os mediadores (gráfico 10). A maior parte dos docentes especialistas possui mestrado (46,9%), seguida por uma fatia menor (43,8%) dos que possuem especialização, a nível *Lato Sensu*, e um grupo pequeno (9,4 %) dos que tem o doutorado como o maior nível de escolarização.

2.5 Procedimentos para organização e análise dos dados

Tendo como base os construtos teóricos de Basil Bernstein, autor de base deste estudo de caso, traçamos os objetivos específicos que deveríamos alcançar durante a pesquisa. E diante da necessidade de analisar indícios do processo de recontextualização do discurso presentes na política curricular proposta para o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, foram definidos os procedimentos de organização e análise de dados, conforme Figura 09.

Figura 09 – Modelo que representa o desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria da autora.

No primeiro e segundo objetivos específicos pretendemos situar o contexto das políticas curriculares brasileiras para o ensino médio, no período de 2011 a 2018 e identificar as principais características da proposta curricular presente nos documentos

que instituíram o EMITec. Os dados foram gerados a partir da análise documental de textos das políticas oficiais do EMITec e da entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora executiva do EMITec, Letícia Machado dos Santos, nos quais buscamos reconhecer o contexto de influência no Discurso Pedagógico Oficial (DPO) e os grupos que as representam, considerando seus interesses.

Simultaneamente, o terceiro objetivo específico busca compreender o processo de recontextualização da política curricular do EMITec nos níveis meso e micro. Aqui os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com funcionários da SEC-BA e do NTE 13 vinculados ao EMITec. Esse levantamento de informações acerca das políticas educacionais para o EMITec foi importante, pois trouxe à tona a realidade local, os conflitos e as necessidades.

O quarto objetivo consiste em identificar as regras da prática pedagógica presentes no processo de recontextualização do currículo do EMITec no contexto da prática. Com esse intuito, os dados foram gerados de duas formas: por meio de entrevistas semiestruturadas com sete docentes especialistas e mediante aplicação de questionários *on-line* com discentes, mediadores e, também, com docentes especialistas.

Optamos por uma metodologia mista, uma vez que a combinação dos dois métodos de pesquisa se revelou estratégica, evidenciando uma inegável riqueza de análises do problema estudado. Por apresentar forte afinidade com o desenvolvimento do modelo de metodologia de investigação sociológica, linguagem de descrição, pela “possibilidade, dada pela teoria de Bernstein, de se construírem diferentes instrumentos de análise, com base nos mesmos conceitos” (MORAIS; NEVES, 2007b, p. 97), a nossa escolha pela abordagem mista garantiu um maior e melhor entendimento das categorias levantadas. De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013, p. 70), métodos assim unem “métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais.

Esse tipo de metodologia de investigação, marcada historicamente por polos antagônicos, mais recentemente vem crescendo e direcionando pesquisas cuja abordagem conjuga ambos os métodos: tanto o quantitativo quanto o qualitativo. Como exemplo podemos citar os estudos realizados pelo Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que utilizam a teoria do discurso pedagógico de Bernstein como base para seus estudos (MORAIS; NEVES, 2007b).

Sem renunciar as características, as particularidades e as contribuições de cada abordagem, Minayo e Sanches (1993, p. 247) afirmam, que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”. Moraes e Neves (2007b, p. 77-78) também não veem incompatibilidade entre as metodologias quantitativas e qualitativa. Nesse sentido, afirmam que “podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que pretendem obter” e, citando Tashakkori e Teddlie (1998), reconhecem a complementaridade entre as duas abordagens, de forma de propor alguma integração, a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma.

Creswell (2007), conforme citado por Dal-Farra e Lopes, (2013, p.75) apresenta algumas classificações de possíveis percursos para a realização da pesquisa de métodos mistos. Nosso encaminhamento foi de um “Projeto transformador sequencial: possui uma perspectiva teórica norteadora do estudo cujo objetivo se sobrepõe ao uso dos métodos. Pode iniciar tanto pela parte quantitativa, quanto pela parte qualitativa”. Sem ter a preocupação com esse tipo de sequenciamento, a vantagem do método misto para a nossa pesquisa também residiu no fato da cooperação estabelecida entre ele e a linguagem de descrição, uma vez que os dados quantitativos ajudaram a visualizar os sujeitos da pesquisa, a entender quem são esses atores sociais com quem estamos trabalhando.

Dessa forma, respeitando as características peculiares de cada método, nossa pesquisa apresenta os dois traços: quantitativo e qualitativo. Por seu caráter qualitativo, este estudo de caso requereu grande dedicação na interpretação e análise das relações de significado produzidas pelos dados, entendendo que os atores sociais, participantes deste estudo, interagem, interpretam e constroem sentidos. Minayo (2008, p. 57) destaca, na pesquisa qualitativa, a importância em realizar análises de forma específica e contextualizada, sendo adequada aos estudos “dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

A característica quantitativa desta pesquisa, expressa pelos questionários aplicados aos 267 participantes, se revelou na necessidade de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis (MINAYO, 1993). Empregamos levantamento de dados disponibilizados por meio do *Google Forms*, os quais foram submetidos ao processo de cruzamento entre variáveis e, a partir disso, geraram as informações retratados, de maneira mais detalhada, no próximo capítulo desta dissertação. Embora

nenhum conteúdo tenha sido desprezado (mesmo que tenha aparecido na fala de apenas um respondente), procuramos destacar respostas mais recorrentes, tendo em vista que as mesmas representam certo consenso entre os participantes da pesquisa.

Por ser um estudo de caso, realizamos a escolha de um objeto a ser estudado, a saber, o processo de recontextualização para o ensino médio rural, o EMITec, nas telessalas selecionadas, cuja análise transcende a experiência pessoal e subjetiva dos atores sociais da pesquisa, permitindo dialogar com o contexto mais amplo onde se insere. Chizzotti (2008, p. 102) completa esta ideia ao defender que “o estudo de caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É [...] um marco de referência de complexas condições socioculturais [...]”.

Nesse processo, o modelo metodológico da linguagem de descrição de Bernstein (1998) prestou significativa contribuição, possibilitando uma relação dialética entre a base teórica os dados empíricos emergentes de cada objetivo. De acordo com Moraes e Neves (2007a, p. 128), Bernstein

Define linguagem de descrição como um esquema de tradução mediante o qual uma linguagem é transformada noutra linguagem e associa a linguagem de descrição externa é o meio pelo qual a linguagem interna é activada, funcionando como a interface entre os dados empíricos e os conceitos da teoria.

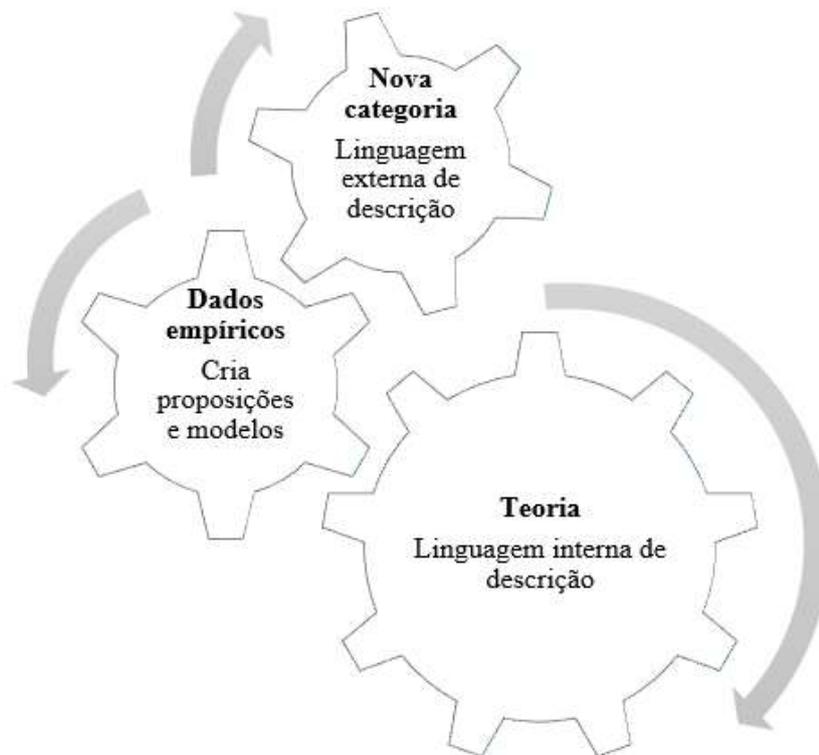
Desse modo, o processo a ser compreendido, por meio deste estudo de caso, harmonizou perfeitamente com o modelo da linguagem de descrição de Basil Bernstein, possibilitando um efeito de retroalimentação entre teoria e empiria, por intermédio da relação entre linguagem interna e linguagem externa.

Essa relação dialógica, entre os princípios teóricos e os dados construídos por meio da pesquisa, também é retratada por Eugenio (2009), quando diz que “É a teoria que nos auxilia no processo de atribuição de sentidos aos dados construídos quando estamos no campo”. Para construir esses dados, a linguagem de descrição usa os princípios teóricos e a empiria, produzindo assim uma nova categoria e procedendo a reformulação das duas primeiras.

O movimento dialético de uma linguagem a outra expressa a dinâmica dessa metodologia. Numa relação simultânea, a teoria alimenta a empiria que, por sua vez, ressignifica e cria um texto específico, ou seja, um modelo teórico e, com isso, o ciclo se

mantêm. A figura 10 apresenta um esquema simplificado da linguagem de descrição proposta por Bernstein e utilizada nesta pesquisa.

Figura 10 – esquema simplificado da Linguagem de Descrição



Fonte: Elaboração própria da autora.

Segundo Bernstein (2000, *apud* LUNA; SANTANA; BORTOLOTTI, 2018, p. 205), também “pode acontecer de forma inversa, a linguagem de descrição externa pode produzir o modelo da linguagem interna de descrição”, conforme representado pela seta que parte do campo empírico para o campo teórico (figura 10).

O próximo capítulo apresenta a análise da proposta curricular do EMITec, onde traçamos um panorama geral do programa no Estado da Bahia e destacamos a estrutura e organização curricular do EMITec nos documentos Oficiais, em consonância com os construtos teóricos de Basil Bernstein.

3 ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR

A teoria do dispositivo pedagógico constitui um conjunto de conceitos que possibilitam a investigação do discurso pedagógico, descrevendo os fundamentos relativos à produção, reprodução, aquisição e mudanças pelas quais o discurso pedagógico passa durante essa trajetória (BERNSTEIN, 1996). As regras recontextualizadoras, destacadas neste estudo, reguladas pelas regras distributivas e regulando as regras de avaliação, agem diretamente no processo de formação do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1998).

Tendo como foco o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, política curricular baiana pensada para o ensino médio rural e para localidades com número insuficiente em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino, operamos com o conceito de recontextualização, nos contextos propostos por Bernstein (1996, 1998), a saber CRO e CRP, em que essa política curricular é colocada em prática. Em nosso estudo, o processo de recontextualização refere-se à transformação pela qual passa os textos elaborados em função desta política curricular, desde o momento da sua produção até alcançar o ambiente da prática pedagógica, nas telessalas do EMITec, onde constituem o próprio discurso pedagógico.

Sendo o EMITec uma proposta do CRO, portanto dominado pelo Estado e suas relações de poder, cabe aqui discutir a construção, implementação e reprodução dos discursos elaborados para tal programa, até atingir o CRP, contexto onde, efetivamente, essa política é posta em prática. Nessa vertente, em que diversos olhares são lançados sobre o processo educativo, estamos analisando todo o desenrolar do princípio recontextualizador imprimido ao EMITec, produzindo novos e diferentes discursos. Dentro desse contexto, neste capítulo, à luz dos construtos teóricos de Basil Bernstein, exibimos um panorama geral do EMITec no estado da Bahia e mostramos como ele está estruturado nos documentos oficiais.

3.1 Um panorama geral do EMITec no Estado da Bahia

O EMITec foi implantado na Bahia por meio da Portaria nº 424, de 21 de janeiro de 2011 (Anexo B), em substituição ao Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica (EmC@mpo). Ao contrário do EmC@mpo, o EMITec ampliou o público alvo a ser atendido, passando também a incluir estudantes da zona urbana. De acordo com

Santos (2015, p. 15), o EMITec visa suprir três aspectos desafiadores da educação na Bahia. O primeiro se refere à grande extensão territorial baiana, abarcando 417 municípios, o segundo está relacionado à necessidade de suprir a “carência de docentes habilitados em diferentes componentes curriculares, sobretudo em localidades longínquas”, e o terceiro aspecto é definido como a necessidade de aplacar as desigualdades socioculturais por meio da socialização e da troca de saberes locais e globais.

Ao justificar a criação do EMITec na Bahia, em entrevista realizada no dia 05 de setembro de 2018, a coordenadora executiva do programa esclarece que, além da grande extensão territorial, a Bahia possui municípios distantes dos centros urbanos, o que conduz à evasão de alunos, dada a distância dessas localidades até a escola mais próxima. Krawczyk e Silva (2017, p. 14) afirmam que a despeito do avanço registrado no Brasil, nos últimos 20 anos, no que se refere aos indicadores de acesso e permanência na escola “a garantia do direito ao Ensino Médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas públicas educacionais, persistindo o desafio da sua universalização, com qualidade social”. Com isso, dentre outros fatores, a autora aponta o problema de fluxo escolar, chamando atenção para os fatores de permanência e conclusão do percurso escolar. Essa preocupação também é relatada pela coordenadora executiva do EMITec quando diz que:

[...] o secretário¹⁴ já vinha detectando a necessidade de melhorar o Ideb da rede estadual e ao mesmo tempo melhorar a qualidade de vida dessa população da zona rural, onde a distância das localidades que moravam, para escola no centro urbano, era muito grande e isso estava promovendo uma evasão. [...] Então, foi nesse sentido que veio a demanda, de fazer uso de alguns princípios da educação a distância, dentro da rede estadual (Entrevista, coordenadora executiva do EMITec).

É importante destacar que mesmo fazendo uso de alguns fundamentos da EaD, como relata a coordenadora executiva do EMITec em sua entrevista, o EMITec não se insere em tal modalidade de ensino, visto que “as aulas são ao vivo, presenciais, e diárias, com 200 dias letivos, daí a classificação como Ensino Médio regular, presencial com intermediação tecnológica e não Educação a Distância (EaD)” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 37). De acordo com Santos (2015, p. 15), “O EMITec é considerado atualmente como

¹⁴ Em referência a Walter de Freitas Pinheiro, na época, secretário de educação da Bahia (SEC-BA).

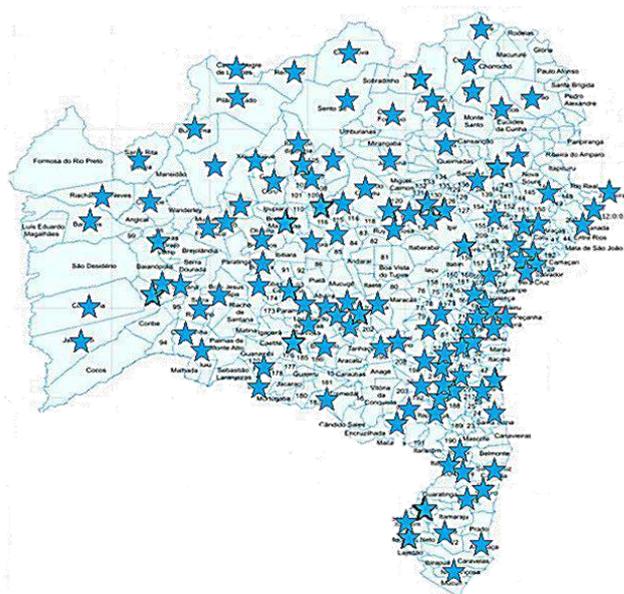
uma modalidade educacional, e se caracteriza por realizar aulas ao vivo e interativas, com o uso de solução de comunicação via satélite e com o *software* IPTV¹⁵”.

Com o auxílio de Oliveira *et al.* (2015, p. 55), vislumbramos aqui um cenário:

a cada teleaula iniciada, uma nova história se escreve: a do professor que a leciona, a do aluno que a assiste e participa, a do mediador que coordena a telessala, presencialmente, na localidade e a da equipe de estúdio, que acompanha o desempenho do professor [...], assim como também acompanha o trabalho do mediador que deve administrar coerentemente o *chat*¹⁶ e organizar a participação dos alunos [...].

Preconizando constituir-se como uma tecnologia social inovadora na educação básica, alternativa pedagógica inclusiva que faz uso da intermediação tecnológica, o EMITec alcança, de acordo com os dados de 2018, 155 municípios baianos, como mostra a figura 11.

Figura 11 – Distribuição do EMITec na Bahia



Fonte: Secretaria do CEMITEC, 2019.

Os 155 municípios, representados no mapa por estrelas, englobaram, em 2018, 355 localidades, em um total de 1.057 turmas e 19.730 alunos matriculados. O quadro abaixo mostra alguns dados da evolução do EMITec, desde a sua implantação até o final de 2018, quanto ao quantitativo de alunos matriculados, localidades, municípios, turmas, mediadores e docentes. É possível observar um crescente aumento no número de

¹⁵ IPTV (Internet Protocol Television) ou TVIP (Televisão por IP) é uma tecnologia que permite a transmissão de sinais de TV via Internet, mas diferentemente dos sistemas tradicionais televisivos, o IPTV oferece a capacidade de transmitir a mídia de origem continuamente.

¹⁶ *Chat* aqui designa conversação em tempo real por meio de páginas web.

matrículas até 2017, com queda em 2018. De acordo com dados da secretaria do programa essa queda ocorreu em função de dificuldades burocráticas enfrentadas pelo governo do estado, nos processos de licitação, o que inviabilizou a compra dos equipamentos básicos para montagem das telessalas.

Quadro 5 – Dados do EMITec na Bahia

ANO	MATRÍCULA INICIAL	LOCALIDADES	MUNICÍPIOS	TURMAS	MEDIADORES	PROFESSORES
2011	13.756	292	155	509	573	65
2012	14.746	375	146	759	734	88
2013	15.838	410	140	759	880	95
2014	17.377	430	150	949	949	101
2015	19.098	414	150	1.090	1.090	110
2016	20.191	431	151	1.237	1.237	113
2017	21.120	403	149	1.221	1.221	113
2018	19.730	355	135	1.057	1.057	113

Fonte: Secretaria do CEMITEC, 2019.

Para gerir o programa, no Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, com sede em Salvador, encontra-se a direção geral do programa. O CEMITEC é uma escola de porte especial que concentra os membros da coordenação executiva e pedagógica do programa, coordenadores, docentes de todas as áreas e equipe técnica especializada. Juntos, são responsáveis pelo planejamento, execução e transmissão das teleaulas para todas as localidades de abrangência do programa na Bahia.

Nesse campo de produção do discurso, ocorre a geração tanto do discurso regulador (DR) quanto do discurso instrucional (DI), estabelecidos pela distribuição do poder e pelos princípios de controle, sendo o segundo modelado pelo primeiro. Ambos manifestam os interesses do Estado, por sua vez inter-relacionado com o campo econômico e com o campo de controle simbólico, sujeito às influências do campo internacional.

Para Bernstein, as agências e agentes são responsáveis por significativas transformações no conhecimento construído por meio de processos discursivos. A escola é uma agência recontextualizadora de controle simbólico. Os discursos, materializados em textos, em palavras, em vídeos, em música e em diversas outras ações, transitam por diversos contextos, onde são (re) interpretados, (re) significados e, portanto, (re) contextualizados. No CEMITEC ocorre o primeiro nível da recontextualização, por meio

da ação dos agentes recontextualizadores, constituídos por toda a equipe envolvida no processo de elaboração e transmissão das teleaulas (BERNSTEIN, 1996).

Ainda que seja uma escola, o CEMITEC não conta com salas de aula, no modelo convencional, em que professores e alunos interagem em um mesmo espaço, contando com a presença física de ambos. As aulas são gravadas, pelos professores, com apoio de toda a equipe que constitui o programa, nos três estúdios instalados no CEMITEC e transmitidas para as telessalas espalhadas pelo estado da Bahia. De fato, é uma escola em que os alunos não se fazem presentes na instituição em que as aulas são ministradas, de modo físico, mas acompanham as aulas em tempo real e interagem com os professores (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Dessa forma, essa solução tecnológica, permite que, em diferentes espaços, estudantes e professores interajam em tempo real, com aulas ao vivo diariamente, construindo conhecimentos e elucidando dúvidas em cada um dos componentes curriculares que compõem o currículo do ensino médio (FILHO; SANTOS, 2015, p. 21).

Na dinâmica exposta, é possível percebermos a existência do movimento de deslocação e relocação do discurso pedagógico, quando o discurso original (re) construído pelos docentes e coordenadores do EMITec, durante a preparação das aulas no CEMITEC, e transmitidos por meio dos estúdios de gravação, passa por uma transformação, de uma prática concreta para uma prática virtual. “O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. [...]. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Em virtude da distância entre o CEMITEC, com sede em Salvador, e os municípios atendidos pelo EMITec, pulverizados por todo o território baiano, para acompanhar e prestar suporte, tanto administrativo quanto pedagógico às escolas de vinculação, em 2013 foi fundado um órgão denominado Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT), por meio da Portaria nº 84/2013, publicada no Diário Oficial de 8 de janeiro de 2013 (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

A escola de vinculação é uma escola estadual, com responsabilidade de gerir o funcionamento do programa nas telessalas que, normalmente, estão instaladas nas escolas anexas, ou seja, escolas municipais, que mediante acordo com o Estado, cedem algumas salas de aula para a realização das teleaulas do EMITec. Em entrevista com a coordenadora executiva do programa, ela nos informou que anteriormente, por meio de

um convênio de parceria realizado entre estado/município, o município se responsabilizava pelo pagamento do mediador, todavia, ao longo do tempo, o próprio estado assumiu essa remuneração, uma vez que o ensino médio não é uma responsabilidade do município, mas sim do próprio estado. Com efeito, segundo Bernstein, o trajeto realizado pelo conhecimento, que “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” é dinâmico, sujeito a transformações, mutações e a diferentes pressões advindas de diversos campos (BERNSTEIN, 1996, p. 92).

De acordo com informações colhidas da secretaria do CEMITEC, atualmente, o CEMIT encontra-se implantado, em funcionamento, em dez municípios baianos, sendo que dois são no mesmo município, Bom Jesus da Lapa, devido à extensão e quantidade de alunos, perfazendo um total de onze CEMITs. Segundo Oliveira *et al.* (2015, p. 37), cada CEMIT tem a função de “dispor de um mecanismo de acompanhamento pedagógico e administrativo local, que se faça presente de forma célere, dado as distâncias das localidades em relação às instalações da Coordenação geral” do programa. Na ausência do CEMIT, o acompanhamento às escolas de vinculação é realizado por um dos Núcleos Territoriais de Educação.

Na implantação do CEMIT, vemos presente traços relevantes do sentido atribuído às relações de poder e controle que determinam a forma e o posicionamento do discurso curricular, cerceado pelo controle simbólico atribuído às escolas. O CEMIT, como agente de controle simbólico, por sua vez submetido à direção geral do CEMITEC, regulador dos discursos a serem transmitidos ao público adquirente, alunos do EMITec, que receberão e responderão às mensagens dos discursos (BERNSTEIN, 1996).

Nessa dimensão, passamos a narrar toda a configuração estrutural e organizacional de elaboração e transmissão do discurso pedagógico do EMITec, que tem início no ambiente institucional do CEMITEC, sediado em uma das salas do Instituto Anísio Teixeira (IAT), localizado em Salvador, e desemboca nas diversas localidades portadoras das telessalas do programa.

O EMITec segue como modelo o currículo do ensino médio presencial. Todavia, as entrevistas realizadas com os docentes deixam claro a necessidade de uma adequação dos conteúdos. Ao ser perguntado acerca dos materiais curriculares a serem consultados para a elaboração de aulas, o professor de História do EMITec relatou que, em sua prática, além da utilização do livro didático, que “são sugestões do EMITec pra que o Estado adote com essas comunidades” também utiliza “material de apoio [...] com textos

retirados de trabalhos acadêmicos [...] e de sites [...] que tenham uma credibilidade”. Na sua fala, enfatiza: “então a gente faz esse recorte/cola e oferece esse material de apoio”. A professora de Filosofia também relatou que, além da utilização dos livros didáticos de filosofia, também trabalha com “material de apoio do próprio EMITec, que já foi confeccionado antes”. A professora de Geografia reforça: “não tem algo assim engessado, é muito aberto a vídeos, documentários, artigos, entrevistas, então, assim, é uma infinidade de fontes. Não tem algo engessado”.

De acordo com Mainardes e Stremel (2010), “Bernstein distingue dois tipos de conhecimento: o impensável (controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos) e o pensável (controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso)”. Com base na discussão de Bernstein “As regras distributivas fundamentais marcam e especializam o pensável e o impensável e suas conseqüentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 255), concluímos que para efeitos desta pesquisa, podemos considerar que os docentes do EMITec, juntamente com os coordenadores pedagógicos, são os responsáveis pela reprodução do discurso, decidindo o conhecimento pensável.

O “pensável” constitui um processo diferente de recontextualização regulado pelo poder e situado nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos mais que em seus níveis produtivos. Deve-se encontrar, tanto nas sociedades “simples” quanto nas complexas, uma distribuição estruturalmente similar de formas de consciência, diferentemente especializadas através das diferentes agências e produzidas por discursos pedagógicos diferentemente especializados (BERNSTEIN, 1996, p. 255-256).

Todo o planejamento das aulas, incluindo a preparação das atividades, acontece na sala de professores, onde as teleaulas são criadas e os ajustes são realizados. De acordo com Filho e Santos (2015, p. 27), essa preparação exige a participação de coordenadores pedagógicos em conjunto com a equipe de professores, que, juntos, realizam pesquisas, selecionam e produzem “recursos audiovisuais para uso durante as teleaulas, e posterior construção da sequência didática destas aulas”. Segundo os autores, o planejamento de uma teleaula deve seguir a um roteiro pré-definido, contendo, além de “um recurso audiovisual, uma questão contextualizada no modelo das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), retomada da aula anterior como momento de revisão e uma atividade de produção para o aluno”. A foto 1 exibe a imagem da sala de professores do EMITec em um dia normal de trabalho.

Foto 1 – Sala de professores do EMITec



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.

Nota: Alguns professores do EMITec em horário de planejando.

O sistema de avaliação do EMITec conta com uma variedade de estratégias que são desenvolvidas pelos docentes em conjunto com a coordenação pedagógica e com o setor de avaliação. Os principais instrumentos avaliativos utilizados são: “Atividade Dirigida (AD); avaliação Presencial por Área (APA); Avaliação Qualitativa (AQ); Momento de Retomada dos Conteúdos (MRC); e a Prova Final (PF)” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 4).

A AD, planejada pelo docente especialista e realizada sob o monitoramento do mediador, é elaborada previamente, de forma detalhada em formulário, com base no calendário letivo, e combina ações de natureza teórica e prática, que podem ser materializadas em “gincana do conhecimento, feira do conhecimento, entre outras atividades”, que podem ser realizadas individualmente, em dupla ou em grupo. De preenchimento obrigatoriamente individual, a APA é elaborada, também pelo docente especialista, com “10 questões objetivas e 02 questões discursivas interdisciplinares, construídas em formulário padrão”, que deve ser respondido pelo discente, sem nenhum tipo de consulta. Na AQ, o mediador deve avaliar nos alunos, questões relacionadas a:

“assiduidade, pontualidade, interação, capacidade comunicativa, realização e entrega das atividades nos prazos estabelecidos pela Equipe Pedagógica do programa”. A MRC, com características de recuperação paralela, “consiste na revisão ou retomada dos principais conteúdos do semestre” e, por último, a PF, composta por 20 questões objetivas e voltada para os discentes que “não tenham conseguido se apropriar dos conteúdos prioritários revisados e conseqüentemente a aprovação na disciplina” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 5-7).

As ações de acompanhamento e orientação desses instrumentos avaliativos passam pelo crivo do setor de avaliação (foto 2), que realiza uma análise dos instrumentos elaborados, com vistas à sua adequação “aos objetivos previamente definidos para cada disciplina, bem como, aos interesses e necessidades das localidades assistidas pelo programa” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 4-7).

Foto 2 – Sala de apoio pedagógico e avaliação



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.

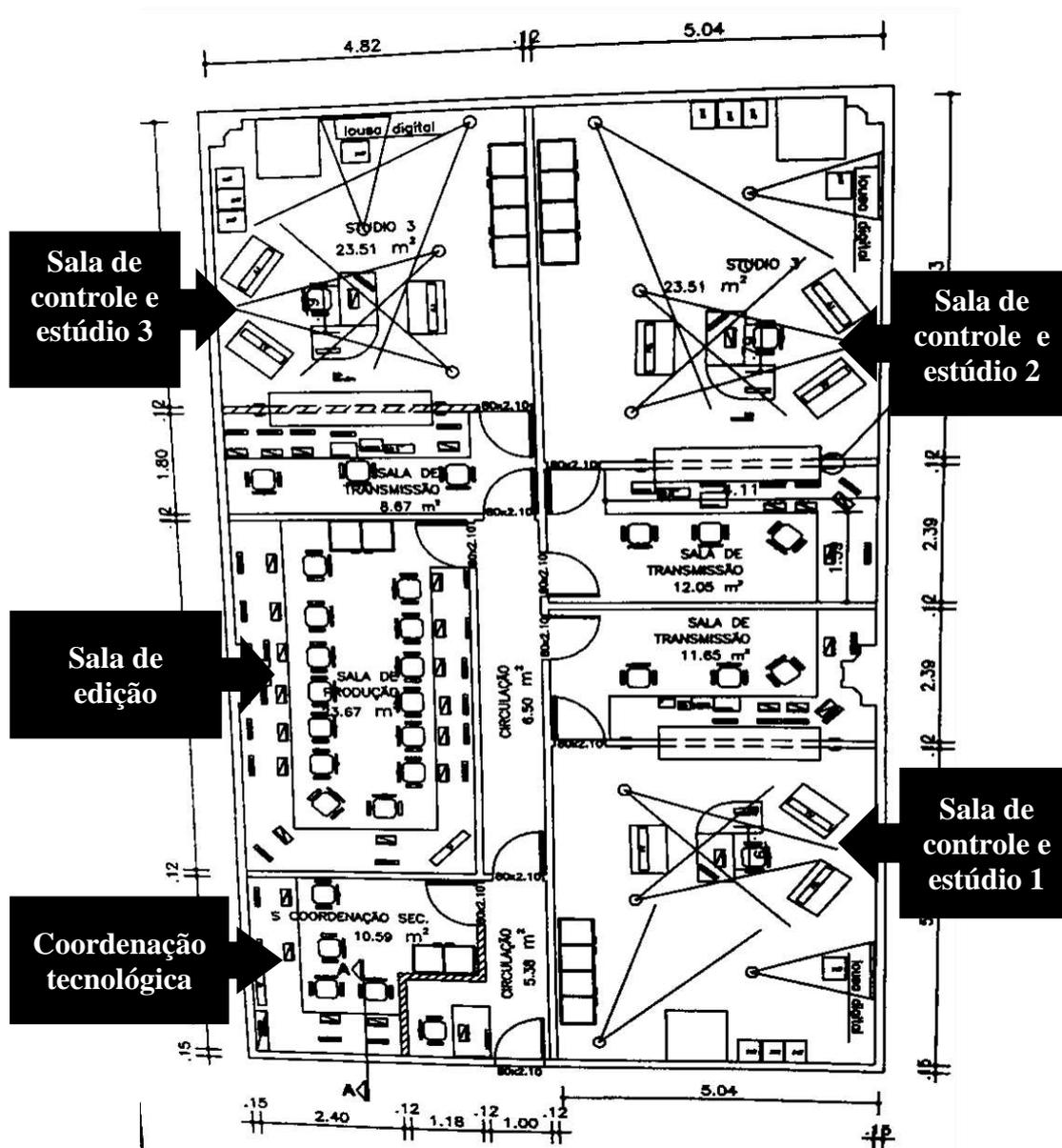
Nota: Funcionários do setor de avaliação do EMITec.

Para Bernstein, a avaliação é uma forma de controle social. Dessa forma, ele defende que o discurso pedagógico seja analisado dentro de uma ótica das relações entre dominantes/dominadas, que permeiam as relações sociais. Pelas características que apresenta, o sistema de avaliação do CRO do EMITec é bem definido, com critérios de

avaliação explícitos, exibindo características de forte classificação e forte enquadramento, que, na visão do autor, constituem um sistema mais barato do que os modelos que apresentam a classificação e o enquadramento mais fracos e são típicos de uma pedagogia visível (BERNSTEIN, 1996).

Após efetivação de todo o trabalho pedagógico de programação e delineamento das aulas, o conjunto da obra é direcionado ao setor do estúdio, subdividida em outros grupos de trabalho: coordenação tecnológica, sala de controle e estúdio e sala de edição. O trabalho da equipe de estúdio viabiliza a comunicação entre os docentes do EMITEc e seus discentes, por meio de um arsenal de instrumentos tecnológicos. A figura 12 abaixo, mostra a planta baixa do setor de estúdios do CEMITEC.

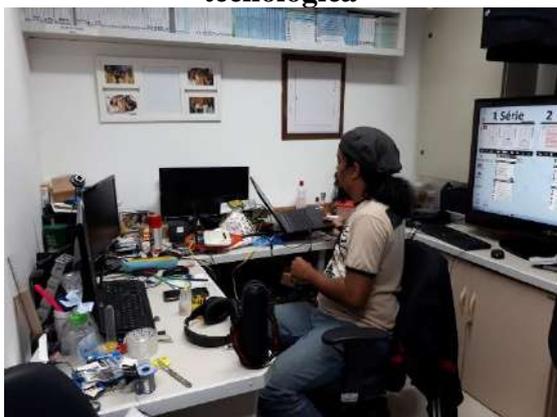
Figura 12 – Planta do setor de estúdios do EMITEc



Fonte: Secretaria do CEMITEC, 2019.

De acordo com Oliveira *et al.* (2015, p. 49), os membros desse setor “buscam direcionar a equipe docente no sentido de se obter uma formação habilidosa e competente do docente que atua diretamente na apresentação das teleaulas”. Na sala direcionada à coordenação tecnológica é realizada toda a logística de postagem das aulas (fotos 3 e 4). Nela é dispensada atenção especial à qualidade audiovisual e à performance do professor durante as apresentações.

Foto 3 – Sala da coordenação tecnológica



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.
Nota: Funcionário da coordenação tecnológica do EMITec.

Foto 4 – Sala da coordenação tecnológica vista por outro ângulo



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.
Nota: Funcionárias da coordenação tecnológica do EMITec. Ao fundo, monitor que acompanha a transmissão das aulas nos três estúdios.

Na sequência, temos as três salas de estúdios, uma para cada série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª), sendo que, em cada sala, controle e estúdio dividem o mesmo espaço, separados apenas por um vidro que isola o espaço onde as teleaulas são gravadas, da parte onde opera a equipe de controle. Na sala de controle, dividem o espaço o diretor de TV e o moderador de IPTV, enquanto dentro do estúdio se posicionam o docente videoconferencista, o docente assistente e o cinegrafista.

O docente videoconferencista é responsável direto pela “explanação do tema da aula” (SANTOS, 2015) e pela interação com os discentes, na medida em que recebe informações da equipe de produção e do docente assistente, que se posiciona ao seu lado no momento de transmissão das teleaulas. Ao docente assistente é delegada a função de interagir com os discentes via *chat*, por meio de encaminhamentos realizados pelo mediador em atendimento às dúvidas dos discentes, ao passo em que transmite as informações que recebe ao docente videoconferencista. Já a equipe de estúdio fica incumbida de promover a interação dos docentes especialistas com os recursos tecnológicos diversos utilizados para a gravação e transmissão das teleaulas *on-line*. A foto 5 ilustra um dos estúdios de gravação das teleaulas do EMITec.

Foto 5 – Um dos três estúdios do EMITec no momento da gravação de aula



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.

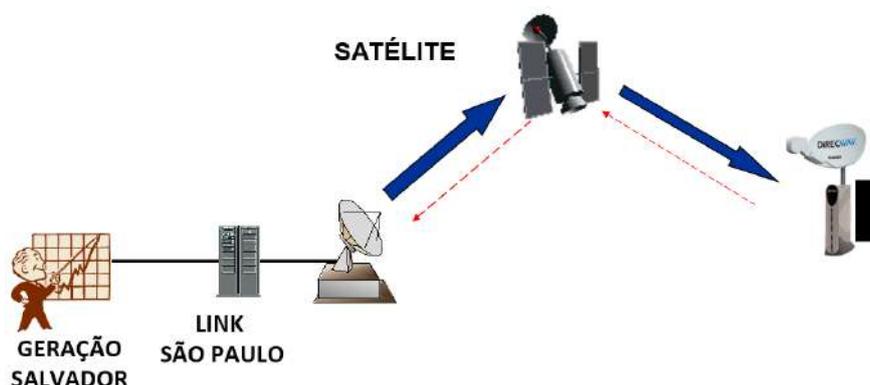
Nota: A imagem mostra a divisão dos espaços entre sala de controle e estúdio de gravação. Ao fundo, docente videoconferencista e docente assistente (sentada).

Dessa forma, de um dos três estúdios instalados no CEMITEC, um para cada série do ensino médio, parte o sinal, constituído por uma rede de serviços de comunicação multimídia, integrando dados, voz e imagem (*videostreaming*¹⁷), passa por uma central, com sede em São Paulo, que retransmite o sinal via satélite, até alcançar as teleaulas onde se encontram os alunos e mediadores que integram o EMITec (SANTOS, 2015).

Essa plataforma de comunicação constitui uma rede tecnológica que conecta os sujeitos envolvidos de maneira síncrona e presencial, fato que justifica a não inclusão do EMITec na modalidade EaD e a sua caracterização, conforme Santos (2015), como modalidade educacional. A figura 13 mostra, por meio de uma simulação feita com imagens, como ocorre a transmissão das teleaulas em tempo real, possibilitando a comunicação entre discentes e mediadores (localidades da Bahia) com professores especialistas (em um dos três estúdios instalados no CEMITEC, em Salvador-BA).

¹⁷ *Streaming* ou *videostreaming* ao vivo é uma tecnologia que, através da Internet, possibilita o envio de informações multimídia para dispositivos sem comprometer sua conexão com a internet ou exigir um tempo de espera para download e acesso ao conteúdo.

Figura 13 – Sistema de transmissão das teleaulas



Fonte: Secretaria do CEMITEC, 2019.

Em outros momentos, as teleaulas serão editadas e convertidas em videoaulas pela equipe responsável pela edição, e ficarão disponíveis e organizadas por disciplina, ano e unidade letiva no Ambiente Educacional Web (AEW) da Plataforma Anísio Teixeira¹⁸. A foto 6 mostra a equipe de edição do EMITec e a figura 14 revela, por meio de captura de tela, parte do canal do EMITec no Ambiente Educacional Web .

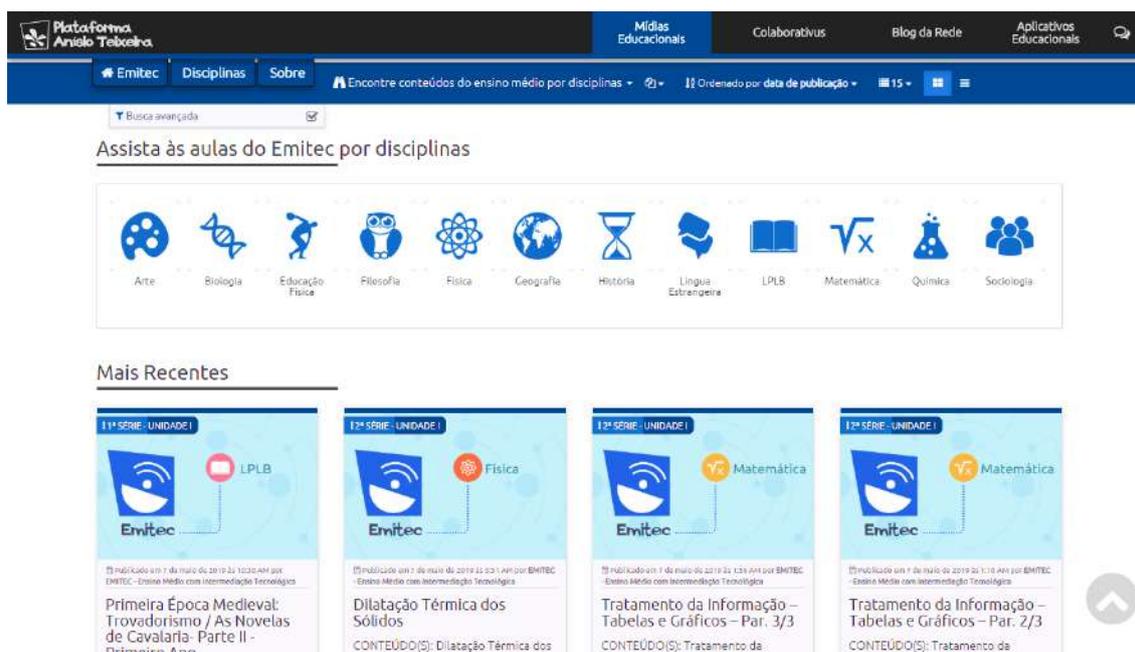
Foto 6 – Sala de edição do EMITec



Fonte: Pesquisa de campo, abr./2019.

¹⁸Plataforma Anísio Teixeira é um site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <http://pat.educacao.ba.gov.br/emitec>.

Figura 14 – Captura de tela do canal do EMITec no Ambiente Educacional Web



Fonte: Captura de tela realizada em maio/2019.

Nota: No ambiente são disponibilizadas as últimas videoaulas editadas.

Informações colhidas na Plataforma Anísio Teixeira dão conta que o canal do EMITec no Ambiente Educacional Web é uma maneira de divulgar e proporcionar acesso aos conteúdos do ensino médio considerados prioritários. No ambiente, são disponibilizadas as últimas videoaulas, editadas, para o público interessado, indo além dos estudantes matriculados.

Durante a transmissão das aulas ao vivo, desenha-se outro cenário, o das telessalas. Nelas, o mediador tem o papel de fazer o acompanhamento constante das teleaulas ministradas *on-line* para seu público alvo, constituído, principalmente, por discentes da zona rural. Cada uma das telessalas conta com a supervisão de um mediador, também chamado de tutor, que conduz as atividades e controla a frequência dos discentes. Para que as teleaulas aconteçam, as telessalas integrantes do programa

devem ser equipadas com Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 40 polegadas, no mínimo ou 96juda96ow, impressora a laser, no-break e acesso à Internet em banda larga via satélite (FILHO; SANTOS, 2015, p. 24).

Esses recursos tecnológicos garantem que o sinal chegue até as regiões mais distantes. Todavia, observamos que a utilização de todo esse aparato tecnológico não pressupõe, conforme preconiza o programa, a inclusão digital dos mediadores e discentes

da zona rural baiana. Apesar das telessalas estarem munidas de, no mínimo, um computador, ele, comumente, não é manuseado pelos discentes, ficando restrito apenas ao mediador, que, pontualmente, encaminha as dúvidas por meio dos *chats*. Dessa forma, utilizando o argumento de Bernstein (2001, p. 16), refletimos que “Compreender a Tecnologia de Informação é bem diferente de ser por ela programado, assumindo-a como fonte de um novo potencial intelectual capaz de libertar aquele que o adquire de limitações sociais e intelectuais características dos velhos conhecimentos”.

Fica perceptível, durante a descrição da estrutura organizacional do EMITec, que o programa faz uso de um arsenal de equipamentos tecnológicos como alternativa pedagógica para transmissão das teleaulas. Para isso, conta com a participação de profissionais e técnicos responsáveis por setores tecnológicos, metodológicos e pedagógicos. Nessa dimensão, é importante deixar claro que ao tentarmos traçar um panorama do EMITec, tivemos perdas nesse percurso. Levando em consideração os objetivos traçados para esta pesquisa, o que fizemos foi oferecer uma visão mais geral do programa. Portanto, as inúmeras especificidades apresentadas em cada setor podem ser exploradas por futuros pesquisadores.

3.2 Estrutura e organização curricular do EMITec nos documentos Oficiais

O Discurso Pedagógico Oficial é definido por Bernstein (1996, 1998) como um texto produzido para determinado documento escolar, no Campo de Recontextualização Oficial (CRO), em decorrência das várias influências advindas dos campos do Estado, do controle simbólico, da economia e do campo internacional, sob os quais, está sujeito a transformações. A exemplo disso, Mainardes (2006, p. 51) afirma que “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”.

Discurso pedagógico oficial (DPO): as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização) (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

É nesse campo recontextualizador, sujeito a uma variedade de intenções e disputas, que as políticas educacionais são mobilizadas. Compreender o DPO e as motivações que levaram à elaboração da política para o EMITec, justificam uma das

propostas deste estudo, que consiste em analisar os documentos oficiais relacionados ao ato de criação e implantação do EMITec, contextualizando historicamente o processo de implementação do programa na Bahia. Com foco no macro e no microcontexto (textos estruturantes do EMITec sob influência dos documentos nacionais) levamos em conta as relações de poder exercidas por grupos diversos, considerando a “variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”, no contexto da influência do ciclo de políticas, proposto por Ball (MAINARDES, 2006, p. 49).

O programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica foi implantado nas unidades escolares da rede pública estadual baiana por meio da Portaria nº 424, de 21 de janeiro de 2011, tendo como secretário da educação, Osvaldo Barreto Filho, que, no gozo das suas funções, estabelece:

Art. 1º Fica implantado, a partir do ano letivo de 2011, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Parágrafo único. O referido Programa ocorrerá nas unidades escolares onde funcionava o extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica e suas extensões, bem como em outras, conforme necessidade do Programa. Art. 2º O currículo escolar relativo ao Programa obedecerá à legislação vigente correlata ao ordenamento curricular do Ensino Médio, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Art. 3º As Unidades Escolares de vinculação associadas até então ao extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica continuarão responsáveis por emitir a certificação parcial e de conclusão do curso de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Art. 4º Os docentes que participaram do extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica poderão participar do Processo Seletivo interno do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, a ser divulgado oportunamente pela Secretaria da Educação. Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário (BAHIA, 2011).

Convém aqui levar em consideração o cenário político sob o qual o EMITec emerge, marcado por um período de reformas curriculares para o ensino médio, que teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso e perdurou até o governo de Dilma Rousseff, conduzindo um discurso imbuído de ampliar o atendimento às camadas excluídas do acesso aos bens sociais e aos seus direitos.

Essa situação é perceptível na fala da coordenadora executiva do EMITec, ao dizer que a necessidade de melhorar o Ideb da rede estadual baiana “e ao mesmo tempo melhorar a qualidade de vida dessa população da zona rural”, motivou a criação do programa EMITec. E reforça a fala anterior dizendo que “a demanda foi em cima da necessidade de resolver um problema social no estado da Bahia, que era a educação na zona rural”. A preocupação demonstrada com o Ideb, segundo a lógica de Ball (2010, p.

487), é percebida na busca por metas, cuja melhoria na qualidade educacional está atrelada à performatividade. “O indivíduo autogerenciado e a organização autônoma são produzidos dentro dos interstícios da performatividade através de auditorias, inspeções, avaliações, autorrevisões, garantia de qualidade, avaliações de pesquisa, indicadores de resultado, etc.”. Segundo Val (2017, p. 17, *apud* SHIROMA *et al.*, 2017 p. 17), avaliações desse tipo “constituem instrumentos de dominação e reprodução do sistema capitalista que põem no ranking pessoas, instituições e países”.

Constatamos que o principal documento orientador do EMITec, portanto DPO, é o Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Anexo A), destarte, nossa análise está centrada no texto do PPP, que integra as políticas oficiais, definindo os princípios e estratégias para o redesenho curricular do programa, bem como na relação de tal documento com o contexto da influência a nível nacional e com os pressupostos teóricos que dialogam com a nossa pesquisa. Nossa intenção é caracterizar a mensagem veiculada pelo EMITec por meio do texto produzido pelo DPO, caracterizado por Bernstein, complementados pelos fundamentos da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Ball, que contempla três principais contextos: de influência, de produção de texto e da prática. (BERNSTEIN, 1996, 1998; BALL, 2014, BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; MAINARDES, 2006) .

O EMITec, enquanto programa educacional, pertencente a uma política formulada para um contexto específico, que está sujeito a debates, disputas e influências, em determinado tempo e espaço, estando assim inserido em uma realidade global. Nesse sentido, conforme Neves *et al.* (2000, p. 213), “reflecte os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no Campo do Estado sob a influência do Campo Internacional e dos campos da produção (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos)”, o que nos faz lembrar de Ball (2014, p. 222), quando diz: “[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. [...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas”.

De acordo com o PPP do EMITec, o programa está em consonância com aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio e Princípios e Eixos da Educação na Bahia. Documentos que compõem um conjunto de

reformas educativas, já delineadas por volta dos anos 1980 com o neoliberalismo, voltadas para estes pontos: educação de resultados imediatos, objetivos da escola expressos em metas quantificáveis, adequação dos currículos a essas metas, exigência de prestação de contas por parte das escolas, diferenciação entre as escolas e trabalho mais instrumental por parte dos professores (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 7).

Fundamentados na teoria de Basil Bernstein sobre a estruturação do discurso pedagógico, Alferes e Mainardes (2018, p. 423) discutem os movimentos por que passam as políticas educacionais nos níveis macro, meso e micro. Nessa dimensão, é possível considerar o PPP do EMITec como um discurso pedagógico oficial, constituído no nível meso, “onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação”, resultante de um conjunto de relações que se estabelecem entre vários campos envolvidos na sua geração, recontextualização e reprodução.

A propósito disso, os documentos oficiais nacionais citados, firmados no nível macro, “contexto no qual as políticas são feitas e produzidas”, fazem parte do contexto de influência, proposto por Ball, sob o qual o PPP, que constitui o campo recontextualizador oficial do EMITec, foi escrito, transformando-se no discurso pedagógico oficial. Esse discurso, ao chegar nas telessalas do EMITec, nível micro, “onde o texto é transformado em prática escolar” também está sujeito a recontextualizações (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 423).

O PPP de uma escola ou, no nosso caso, do programa EMITec, equivale a um planejamento sistemático, servindo como referência às ações de todos os envolvidos no contexto escolar. Em tese, conforme Veiga (2006, p. 17), ele “[...] exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins”. Portanto, a construção coletiva do PPP, pode ser vista como uma forma de ultrapassagem das ligações hierárquicas e autoritárias rumo ao protagonismo.

Sem embargo, a análise do PPP do EMITec não revela características de um projeto pautado na autonomia, uma vez que trata-se de um documento padronizado, que, na prática, não contempla aspectos regionais e não apresenta um desenho curricular diferente do exibido nos documentos do ensino médio regular, o que nos induz a pensar que ele reflete os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no campo do Estado sob a influência do campo internacional. Ball (2016) adverte que, tendo em vista que os sujeitos se tornam autores das políticas ao participar dos processos de tradução e recriação, para fazer uma análise ponderada de políticas educacionais, é necessário, do

ponto de vista crítico, observar as várias nuances que elas apresentam e, do ponto de vista crítico.

A parte introdutória do PPP revela que as justificativas para a criação e implantação do EMITec estão baseadas nas necessidades advindas de outras políticas anteriores, principalmente na Lei nº 9.394 de 1996, no tocante ao compromisso de alargar a assistência, garantindo a democratização do acesso a uma educação pública gratuita e inclusiva, apresentando “uma proposta didático-pedagógica inovadora para solucionar problemas educacionais para um Estado de grande territorialidade e desigualdades sociais” (BAHIA, 2018, p. 7). Essa questão também pode ser contatada no objetivo do programa.

Assegurar a jovens e adultos que moram em localidades de difícil acesso, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, por meio da intermediação tecnológica, possibilitando-lhes dar continuidade aos estudos em outro nível de ensino, além de favorecer o desenvolvimento pessoal e da cidadania (BAHIA, 2018, p. 9).

O documento analisado indica uma busca pela inclusão social. Simultaneamente, relacionamos essa ocorrência à tendência brasileira de articular reformas internas da educação com as reformas internacionais (CIAVATTA; RAMOS, 2012). De fato, a pobreza é o substrato necessário que os organismos internacionais utilizam para lançar mão de um discurso ideológico de combate às desigualdades. “As políticas educacionais voltadas à educação de adolescentes, de jovens e de adultos, fazem parte do grande campo das políticas sociais brasileiras, as quais, desde 1957, estão articuladas às políticas internacionais” (RIBEIRO, 2017, p. 171).

Ao descrever a posição dos sujeitos na divisão social do trabalho, Bernstein (1996, p. 155) afirma que “a condição mais primitiva para a localização das orientações de código é dada pela localização dos agentes na divisão social do trabalho de produção”. Assim, a depender da posição ocupada pelo indivíduo, este irá depender de uma comunicação mais ou menos elaborada, o que pode interferir no seu sucesso ou fracasso escolar. Para além do contexto familiar, se analisarmos o contexto da prática, seguindo a ótica de Bernstein, percebemos que ela utiliza significados universalistas, recebidos do contexto simbólico da classe média, sujeita a influências do mundo globalizado, uma vez que “a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p. 1108). Dessa forma, a escola se transforma

em um sistema simbólico, sem ligação com as experiências familiares, o que pode levar ao fracasso escolar (BERNSTEIN, 1996, 1998).

O DPO que constitui o texto do PPP do EMITec ainda menciona, na sua argumentação em favor da implantação do EMITec, o compromisso com outras políticas nacionais em curso, dentre elas, o Plano Nacional de Educação (PNE), “Para viabilizar a continuidade dos estudos e sua consequente conclusão da educação básica de um quantitativo adequado de alunos” (BAHIA, 2018, p. 7), o que reforça a ideia anterior de internacionalização da educação, pois, de acordo com Piccinini e Tonácio (2017, p. 61) o PNE faz “parte de um projeto amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais”, que, por sua vez, têm como premissa uma lógica empresarial que condiciona os seus investimentos em educação.

Conscientes de que a educação não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, nossa análise sobre a estrutura e organização curricular do EMITec, constantes no PPP, revela traços de um discurso influenciado pelas demandas do Estado, da economia e do campo internacional, o que extravia o EMITec do seu papel singular de destaque no desenvolvimento social e cultural.

No capítulo seguinte, evidenciando situações da prática pedagógica, faremos a análise de dados construídos para este estudo, dentro dos fundamentos de recontextualização da proposta curricular para o EMITec. Com base na prévia categorização dos dados, configurados por meio da geração de eixos de análise, o quarto capítulo presume uma reflexão sobre os indícios do processo de recontextualização do discurso presentes no campo de recontextualização pedagógica EMITec, contexto em que o processo de recontextualização se torna mais evidente.

4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo voltamo-nos para identificar as regras da prática pedagógica presentes no processo de recontextualização do currículo do EMITec. Portanto, trataremos especificamente do contexto da prática. Pretendemos analisar indícios do processo de recontextualização do discurso presentes na política curricular proposta para o EMITec, no campo delimitado para este estudo, captando como “o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 43).

Os docentes dão vida aos currículos, são os agentes recontextualizadores, responsáveis diretos pela reinterpretação aos quais textos políticos oficiais são submetidos, na medida em que circulam no contexto escolar. Por isso, colocamos em evidência os contextos e as formas complexas pelas quais os educadores criam artefatos para lidar com as políticas educacionais, partindo do pressuposto de que as políticas são vivas, portanto, não devem ser vistas de maneira isolada, mas como ações oriundas de interações que são resultados de outras influências. Destarte, “diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política” (BALL; MAGUERI; BRAUN, 2016, p.105).

4.1 Descrição e análise de dados

Interessa-nos compreender como os educadores (aqui representados pelos docentes especialistas) e mediadores do EMITec operam os princípios da recontextualização nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, que têm início nas instalações do CEMITEC, em Salvador-BA (durante o planejamento e transmissão das teleaulas) e alcançam as telessalas do EMITec (nesta pesquisa, com demarcação no Colégio Estadual João Vilas Boas, em Livramento de Nossa Senhora-BA).

A fim de compreender como se materializa o processo de recontextualização da proposta curricular para o EMITec, nosso *corpus* de análise, constituído pelas entrevistas transcritas, pelo resumo de dados dos questionários (aplicados com discentes, docentes especialistas e mediadores) e pelos documentos oficiais do EMITec (com ênfase no PPP), articulado com a teoria do dispositivo pedagógico, de Basil Bernstein, aporte teórico principal deste estudo, balizaram a emergência de categorias, elaboradas por nós a partir

da análise dos dados construídos, que surgiram gradativamente até adquirir rigor e clareza.

De acordo com Becker (2007, p. 117), “A ciência só pode fazer progresso quando os cientistas concordam quanto ao aspecto de um problema e de sua solução – isto é, quando empregam categorias de uso consagrado”. O DPO do EMITec revela alguns fundamentos, estabelecidos nos textos das políticas oficiais, que representam as bases conceituais dessa política. Além disso, das vozes dos sujeitos envolvidos neste estudo ecoam diferentes dimensões da realidade que se traduzem em diferentes categorias, as quais chamaremos aqui de eixos de análise, seguindo a análise textual discursiva (ATD), abordagem analítica proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

A análise textual discursiva corresponde a um processo de separação de unidades significativas, as quais podem gerar outras unidades provenientes do diálogo entre teoria, dados empíricos e das interpretações realizadas pelo pesquisador. Esse caráter, de múltiplos caminhos e múltiplas possibilidades veio a calhar com o nosso objeto de estudo, também sujeito a múltiplas interpretações.

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 115).

O processo de categorização aqui realizado deve ser entendido como um processo de síntese e organização dos dados. A definição dos eixos de análise simboliza o nosso esforço em evidenciar alguns aspectos mais importantes. Além disso, a categorização cumpre um papel de ordenar ou associar as informações coletadas na pesquisa de campo. À vista disso, agrupamos esses princípios em cinco eixos de análise, conforme representa o quadro 6.

Quadro 6 – Eixos de análise identificados

EIXOS DE ANÁLISE
Concepções de currículo para os docentes do EMITec
Materiais curriculares e recontextualização
Conteúdos curriculares: seleção e relevância
Avaliação dos conteúdos curriculares no contexto da prática
Processos de recontextualização curricular

Fonte: Elaboração própria da autora.

Os eixos de análise tencionam recontextualizar a teoria de Bernstein nos achados da pesquisa; por isso, em diferentes momentos, as situações de exercício da prática, dos docentes pesquisados, serão confrontadas por conceitos teóricos bernsteinianos. Vale ressaltar que, independentemente dessa categorização, diferentes contextos emergem das vozes dos atores sociais desta pesquisa, uma vez que o estabelecimento de uma política educacional envolve uma série de conflitos e situações que podem estar inter-relacionadas e/ou interdependentes.

Nesse sentido, Mainardes e Stremel (2010, p. 31) concordam que, por meio dos trabalhos de Bernstein, é possível realizar a análise de políticas educacionais, em seus diversos níveis. Os autores ainda fazem um complemento dizendo que “Ball (1998) argumenta que as ideias de Bernstein contribuem para analisar comparativa e globalmente as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização”.

Em virtude dos fatos mencionados e dentro desse campo de conflitos e tensões, que é o das políticas curriculares, o exame atento dos dados e a categorização marcam o início da comunicação dos resultados deste trabalho, obtidos por meio de análises desenvolvidas tendo como base os fundamentos da linguagem de descrição de Basil Bernstein, que exprime “uma relação dialética entre os conceitos constituídos por uma teoria e os dados empíricos a serem analisados” (LUNA; SANTANA; BORTOLOTTI, 2018, p. 202). A principal base teórica utilizada nesta pesquisa, arcabouço teórico de Basil Bernstein, constitui a linguagem interna de descrição, enquanto os dados empíricos (procedimentos de investigação, categorias – eixos de análise) da investigação geram a linguagem externa de descrição (MORAIS; NEVES, 2007a).

Com base nos eixos de análise definidos (quadro 6), nas próximas linhas deste capítulo, objetivamos descrever, por meio do modelo metodológico linguagem de descrição, como ocorre o processo de recontextualização do EMITec. Entendemos que será um processo cíclico, em que partiremos da teoria para iluminar os dados empíricos, que, por sua vez, podem ampliar o campo teórico. É justamente por meio desse processo de retroalimentação, ao estabelecermos eixos que articulam os dados empíricos com a teoria, que pretendemos compreender a essência de como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio proposta pelo projeto do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

4.2 Recontextualização da proposta curricular para o EMITec

A análise da recontextualização da proposta curricular para o EMITec constitui-se em momento de grande importância para esta pesquisa, especialmente por ser a ocasião de apresentar os resultados desta dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn). Neste ponto, procuramos descrever os dados analisados, transitando entre os eixos de análise apresentados, após “unitarização [...] em unidades de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118) após prévia categorização, buscando o equilíbrio entre os dois polos, que se apoiam: de um lado a interlocução teórica e do outro a interpretação dos significados da interlocução empírica, em consonância com a linguagem de descrição de Basil Bernstein.

A organização do material, categorizado em eixos de análise, colabora para uma identificação mais precisa dos indícios de recontextualização, contribuindo para uma compreensão mais geral de como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio. Embora nenhum conteúdo tenha sido desprezado (mesmo que tenha aparecido na fala de apenas um ator), procuramos dar destaque aos elementos (construídos por meio de análise documental e dos dados gerados por meio das entrevistas e dos questionários) observados de forma mais recorrente, tendo em vista que os mesmos representam certo consenso entre os participantes.

De modo que, deste ponto em diante, passamos a demonstrar as relações entre os elementos do processo de recontextualização, por meio das articulações entre as respostas dadas pelos participantes e o confronto desses depoimentos com a base teórica desta pesquisa. Os eixos de análise a seguir simbolizam o nosso empenho em mostrar como ocorre o processo de recontextualização no EMITec e em quais contextos, criando espaços de interpretação e reconstrução dos diversos significados construídos por meio dos fenômenos investigados, alicerçando assim, os caminhos próprios da nossa pesquisa.

4.2.1 Concepções de currículo para os docentes do EMITec

Conforme já mencionado neste estudo, para Bernstein, o currículo é definido como um sistema de mensagens que determina o que conta como conhecimento válido. Embora as discussões sobre o currículo sempre estivessem presentes na sua teoria, o autor

não mantém foco no currículo em si, “está mais preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA, 2010), ou seja, como o currículo é estruturado e organizado, em estreita ligação aos diferentes princípios de poder e controle. Dessa forma, Bernstein distingue dois tipos fundamentais de currículo: o currículo tipo coleção e o currículo tipo integrado.

Na transferência de uma esfera do currículo para a outra, os textos produzidos passam por mudanças ligadas ao conjunto de circunstâncias que configuram cada um dos contextos. Dessa forma, durante os deslocamentos, que ocorrem desde o local onde o texto é produzido (geralmente na esfera governamental), até ser relocado em um novo contexto, as características iniciais estão sujeitas a transformações, que podem moldar um novo texto. Esse processo de recontextualização dos discursos, desenvolvido por Bernstein (1996, 1998), pode ser percebido no EMITec, nos diversos contextos que compõem o programa.

Com base nos níveis de análise macro, meso e micro, propostos por Mainardes e Stremel (2010), estabelecemos, nesta pesquisa, o CEMITEC como uma instituição que abrange o nível meso, contexto no qual o texto passa pelo seu primeiro processo de transformação, e as telessalas do EMITec como pertencentes ao nível micro, ou seja, contexto em que o discurso se converte em prática pedagógica. No trajeto entre as teleaulas gravadas no CEMITEC até alcançar as telessalas do programa, o currículo do EMITec passa por esses dois níveis e ganha vida ao ser colocado em prática pelos docentes e pelos mediadores. Neste eixo de análise, muito além de apenas discutir as diferentes perspectivas de currículo, interessa-nos refletir sobre o caráter recontextualizador do currículo, o posicionamento dos docentes especialistas e dos mediadores, determinado pelos princípios de poder e de controle de acordo com as teorizações propostas por Bernstein.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas no nível meso, auxiliaram-nos a compreender as concepções de currículo para os docentes do EMITec e a perceber que as concepções dos docentes entrevistados envolvem diferentes visões de mundo, principalmente, diferentes concepções de como o conhecimento deve ser transmitido. Podemos agrupar essas concepções em duas grandes vertentes: o currículo centrado no programa EMITec e o currículo centrado nos discentes.

A concepção do currículo centrada no programa está mais voltada para apropriação do conhecimento por parte do docente e para as mudanças ocorridas em função da política curricular do EMITec, aliando-se aos aspectos ligados ao ensino em

detrimento aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. É possível perceber esse traço na fala da professora de Filosofia quando perguntada: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Olha, eu acredito muito naquilo que está sendo proposto. Uma das coisas que o EMITec nos dá, a oportunidade, é de nós ensinarmos a matéria que nós trabalhamos. Então, por exemplo, eu como professora de Filosofia, estou vivenciando a Filosofia dentro do EMITec. Então, nós temos uma capacitação, nós temos uma, digamos assim, um estímulo de trabalho aqui no EMITec, que eu acho muito bacana, e a própria equipe, tanto a equipe de professores de Filosofia, como também a equipe do grupo de articuladores, da coordenação, interagem muito com o trabalho, então eu acho muito positivo (Entrevista, professora de Filosofia do EMITec).

Quando a mesma pergunta foi feita para o professor de História, as palavras do docente entrevistado também reforçam a característica de uma concepção de currículo mais direcionada ao programa:

Olha, é inovadora! Tem uma perspectiva inovadora e que me identifico muito, né? Eu sempre tive muito preconceito em relação ao ensino à distância. O EMITec não é exatamente ensino à distância no modelo de EaD que a gente conhece, já que existe uma interatividade em tempo real, já que existe uma mediação lá do outro lado¹⁹ [...] (Entrevista, professor de História do EMITec).

Por outro lado, parte dos docentes entrevistados tem concepções de currículo mais centradas no discente, entendendo-o como um conjunto de conhecimentos necessários para que os alunos, que fazem parte de uma dada realidade e de um dado contexto, aprendam ao longo de sua escolaridade. A fala da docente entrevistada, sobre a sua percepção de currículo, retrata esse traço, quando diz: “Eu acho bastante, é...vamos dizer assim, enriquecedora, principalmente porque atinge os nossos alunos de difícil acesso, né? Só temos que ter a preocupação de não perder a realidade deles, a vivência” (Entrevista, professora de Geografia).

Na sequência e ainda respondendo à mesma pergunta elaborada para a entrevista semiestruturada, a visão de outro docente corrobora com a percepção da docente anterior:

Eu acho, pra mim, uma proposta inovadora e muito, assim, interessante, porque na Bahia, hoje, como ela é muito grande, chegar a educação em determinados locais é complicado, montar uma equipe de professores de todas as disciplinas em cada lugarzinho desse aí, não teria condições. Então, muita

¹⁹ Quando usa a expressão “do outro lado”, o professor está fazendo referência às telessalas do programa, moderadas pelo mediador.

gente consegue ser beneficiado chegando a educação, e de qualidade nesses lugares, então, pra mim o EMITec é algo fundamental aí (Entrevista, professor de Física).

Ainda sobre a percepção da proposta curricular do EMITec pelos docentes, uma concepção de currículo similar às anteriores também é manifestada pela professora de Sociologia quando diz: “eu acredito que a proposta é uma proposta interessante, desde o momento que seja para um público que é alvo”.

Observamos nas entrevistas, uma preocupação com a audiência do programa, com o contexto sociocultural dos discentes. Bernstein (1996) discute esses discursos curriculares, mostrando que, no campo da recontextualização, o discurso pedagógico, ao ser pedagogizado e reproduzido no trabalho dos professores, garante certa autonomia no contexto escolar. O autor afirma que esse discurso não é neutro, mas sofre influência do contexto social (BERNSTEIN, 1998), ou seja, “as relações sociais regulam os significados que nós criamos, significados que expressamos através dos papéis constituídos por essas relações sociais” (BERNSTEIN, 1996. P. 134).

O grupo de professores que pertence à vertente cuja concepção de currículo está centrada no discente, parece demonstrar preocupação com a inserção dos discentes no processo de aprendizagem. De acordo com Bernstein (1996, 1998), ao promover uma integração, esse elo entre o contexto de vivência dos discentes e o repertório dos conhecimentos a serem transmitidos, pode enfraquecer as classificações entre os conhecimentos. Esse comportamento sugere que “se o isolamento é fraco, as identidades são mais generalizadas, as fronteiras são reduzidas e as práticas são mais integradas” (BERNSTEIN, 1996, p. 140). Nessa dimensão, “os limites estabelecidos entre as categorias e o conteúdo considerado legítimo para a sua comunicação estão vinculados às questões de distribuição do poder” (GALLIAN, 2008, p. 241).

Devido ao fato das aulas serem gravadas em estúdio, obedecendo a uma sequência lógica de tempo, espaço e posicionamento, há um controle na transmissão dos conhecimentos por parte dos docentes do EMITec, sugerindo, de acordo com o autor, um maior enquadramento, ou seja, maior é o controle do tempo, do ritmo, do que pode ser transmitido ou não. Quando há um enquadramento forte, “o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios de comunicação e da posição, a postura, a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física” (BERNSTEIN, 1996, p.60).

É com base nos princípios de enquadramento e classificação que Bernstein (1996, 1998) identifica o currículo tipo coleção, que sugere uma pedagogia visível (com maior grau de enquadramento e classificação) e o currículo tipo integrado, que sugere uma pedagogia invisível (com menor grau de enquadramento e classificação). Contraditoriamente ao que diz o autor, levando em consideração a existência de variações entre um extremo e outro, em relação aos atributos dos dois tipos de currículo (o tipo coleção e o tipo integrado), pelas características apresentadas, e apesar de, em determinados momentos, manifestar características dos dois tipos de currículo; de maneira geral, o currículo do EMITec incorpora muito mais as características de um currículo do tipo integrado, pois apresenta relações menos hierarquizadas, maior comunicação e fluxo entre as disciplinas e menor controle do processo de transmissão de conhecimentos.

A percepção dessa contraposição impactou-nos, uma vez que, pelas características retratadas nas aulas transmitidas em um dos três estúdios, os docentes especialistas do EMITec imprimem um alto grau de enquadramento, requerido pelo rigor dos estúdios de gravação. Todavia, na maior parte das vezes, o currículo do EMITec apresenta-se mais flexível, demonstrando espaços para a articulação entre os conteúdos, fato reforçado em alguns pontos da entrevista, quando os docentes se referem ao seu trabalho como interdisciplinar, à existência de comunicação entre as disciplinas, aos temas transversais, à abertura para o debate de ideias.

Em consequência disso, ponderamos que nas características e especificidades apresentadas pelo programa EMITec podem conter as respostas a essa contradição, o que nos levou a questionar a efetividade das regras de classificação e enquadramento, especificamente quando aplicadas ao EMITec. Sabendo que os docentes especialistas ministram suas aulas em estúdios, de maneira síncrona, mas distantes fisicamente dos discentes, existe um contratempo (no sentido do afastamento entre eles) no controle da mensagem entre os transmissores em relação aos adquirentes. Dessa forma, pode residir aí a explicação da discrepância. Mesmo havendo uma classificação e um enquadramento fortes, por parte dos docentes, durante a transmissão das teleaulas, a distância física pode ser um obstáculo à recepção da mensagem. Com isso queremos dizer que as relações de poder e controle podem ser enfraquecidas, pela distância, durante a comunicação entre docentes e discentes.

De modo que, desse ponto em diante, passamos a analisar o mecanismo de enquadramento a nível micro, levando em consideração a relação estabelecida entre

transmissores e adquirentes, nas telessalas, representadas aqui por mediadores e discentes. É importante mencionar que os mediadores “são contratados, pelo regime administrativo, o Reda²⁰, com vinte (20) horas, e eles tem que estar na sala de aula, de segunda a sexta, e, às vezes, sábado letivo. Quando há o sábado letivo” (Entrevista, coordenadora executiva do EMITec). Aos mediadores, que não necessariamente precisam ser docentes, cabe o papel de mediar as diversas interações ocorridas entre docentes especialistas, discentes e computador (em tempo real, usando *chat*).

As respostas dadas ao questionário *on-line* trouxeram algumas respostas importantes, onde, dos dezoito mediadores, quinze disseram fazer intervenções, durante momentos de indisciplina, exercendo autoridade, e doze afirmaram realizar algum tipo de adequação/alteração, na proposta do programa, para conciliar a metodologia aos saberes acumulados e a cultura local. Em outro item da entrevista, registramos algumas falas que exemplificam e comprovam o controle das práticas pedagógicas estabelecidas dos mediadores em relação as discentes. Ao serem inquiridos acerca dos elementos inerentes ao desempenho da sua função, destacamos alguns depoimentos que podem revelar, na prática, como se dá a atuação dos mediadores no contexto das telessalas. Para preservar a identidade dos respondentes, foi utilizado o termo “mediador”, acompanhado pelo número de identificação.

Mediador 01: “Controle da turma em geral, observado a assiduidade e comportamentos dos alunos.”;

Mediador 02: “Acesso ao AVA para acompanhar os avisos e documentos postados; Interagir com a Coordenação e Direção do EMITec; Aplicação, acompanhamento e correção das atividades propostas; Cumprimento aos prazos de envio dos registros, documentos solicitados.”;

Mediador 03: “Cubro respostas dos alunos, procuro ajudá-los da melhor maneira pra o entendimento deles, mantenho a ordem pra que todos possam prestar atenção.”;

Mediador 04: “Interação e discussão do assunto em sala de aula, incentivo à leitura.”;

Mediador 05: “Frequência, realização das atividades e notas.”;

Mediador 06: “Manter a ordem e a disciplina, orientá-los no sentido da importância do aprendizado dos conteúdos.”;

Mediador 07: “Manter a ordem na sala. Ligar e zelar pelo equipamento ”;

²⁰ O Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) é uma forma de contrato com prazo determinado de 48 meses, podendo ser prorrogado por mais 2 anos.

Mediador 08: “Dar atenção aos alunos. Orientar no desenvolvimento das atividades propostas.”;

Mediador 09: “Tento fazer com que os alunos prestem atenção na aula.”;

Mediador 10: “Registrar frequência, controlar a turma para evitar atos de indisciplina, auxiliar nos estudos, orientar sobre as atividades e trabalhos, intermediar o contato entre alunos e professores através do *chat*.”

As falas aqui ilustradas, apresentam elementos de controle da prática pedagógica de adequação dos princípios a um novo contexto de recontextualização, a nível micro (telessalas), evidenciando que os saberes dos mediadores são marcados e influenciados por outros saberes, bem como pelo processo de reestruturação da informação. Esses depoimentos abrangem posicionamentos importantes para se pensar a articulação entre a função dos mediadores no programa e prática por eles exercida.

Mesmo não sendo funcionários efetivos do Estado e não exercerem efetivamente a função de docentes, são os profissionais que lidam diretamente com os discentes, mediando as relações entre esses e os docentes especialistas. De acordo com Filho e Santos (2015, p. 4), o mediador “motiva e acompanha o desenvolvimento das atividades, além da frequência, e estimula os estudantes para que sejam sujeitos conscientes e com autonomia social”. Nesse processo, onde outros elementos precisam ser levados em consideração, tais como a formação dos mediadores, o contexto de cada telessala e as especificidades de cada localidade onde elas estão instaladas, operam sucessivas recontextualizações.

Em entrevista, a coordenadora executiva do EMITec manifestou preocupação ao confirmar que existem contradições, conflitos, resistência, entre o que expressa os formuladores da política curricular, o que está escrito no papel, propriamente para o EMITec, e os profissionais que atuam na prática das telessalas:

[...] sempre há essas distorções, conflitos, pelo número grande de localidades que nós temos, nós não temos braços para fazermos uma supervisão coerente e regular. [...] vêm as dificuldades orçamentárias, de não ter dinheiro para um carro, porque para o CEMIT ter um carro, ou o NTE, tem que ser um carro com tração, pela dificuldade de acesso a essas localidades, dinheiro pra diárias, que é para o deslocamento. Então, são problemas que dificultam a nossa atuação, também, como acompanhamento e monitoramento permanente. [...] nós detectamos que muitos mediadores desligavam a TV e o monitor, e pegavam aquela aula pronta, e ministravam a aula, como se fosse a aula que ele tivesse construído.

Portanto, os dados da pesquisa empírica, construídos por meio da realização de entrevistas com a coordenação executiva do programa e com docentes especialistas e da aplicação de questionários aos mediadores, nos permitem considerar múltiplas e complexas teias de relações de poder e controle. O análogo entre o currículo oficial do EMITec (retratado pelo PPP) e a prática pedagógica dos docentes com intercessão dos mediadores, estabelecem uma análise da relação entre o currículo prescrito pelo Estado e aquele efetivamente praticado. Temos aqui dois níveis de recontextualização (meso e micro), onde, buscando o diálogo com Bernstein (1996, p. 259), “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”.

4.2.2 Materiais curriculares e recontextualização

A relação entre o currículo e o trabalho pedagógico também pode ser observada na escolha dos materiais curriculares. Nesta dissertação, nomeamos materiais curriculares os artefatos de apoio utilizados na prática pedagógica entre transmissores e adquirentes, na elaboração e durante a realização das teleaulas do EMITec, tanto no ambiente do CEMITEC quanto nos ambientes das telessalas.

Ao longo das entrevistas com os docentes, ficamos atentos à relação estabelecida por eles entre as aulas e os materiais curriculares selecionados para a transmissão da mensagem aos adquirentes, nas práticas pedagógicas. Tal atitude permitiu-nos observar com clareza como ocorre a recontextualização do EMITec no tangente à escolha dos materiais curriculares. É importante salientar que ao utilizarmos o referencial teórico de Basil Bernstein, os materiais curriculares não são entendidos pura e simplesmente como recursos de apoio aos docentes, mas podem assumir a condição de um dispositivo de estruturação da comunicação pedagógica, uma vez que direcionam aos docentes elementos de regulamentação da prática pedagógica.

Quando questionados sobre os materiais curriculares consultados para elaboração das aulas, a maior parte dos docentes transpareceu usufruir de uma relativa autonomia na escolha e utilização desses materiais, fazendo uso de diversos aparatos. A título de exemplo, o professor de História deixa claro a independência na decisão dos materiais delineados, para o aprendizado do discente, demonstrando a construção da sua identidade do espaço educativo.

Olha, nós temos alguns livros didáticos, que eles são sugestões do EMITec pra que o Estado adote com essas comunidades, a gente busca sempre informações nesses livros. Mas o livro didático é uma coisa bastante curiosa, a relação do professor com o livro didático é uma relação de disputa, de embate o tempo inteiro, de amor e ódio, porque ao mesmo tempo que ele é um documento a ser consultado, ele é uma base para os professores do Brasil inteiro, ele não atende muito, algumas expectativas que nós temos, então a gente sempre tem que buscar fora. Nós produzimos um material, que a gente chama de material de apoio, para os nossos alunos do EMITec, com textos retirados de trabalhos acadêmicos, pequenos trechos de trabalhos acadêmicos e de sites que tenham uma credibilidade. Então a gente faz esse recorta e cola e oferece esse material de apoio. Mas ao mesmo tempo, eu também consulto, muito, a produção acadêmica em relação a isso. Eu digo que se um professor, se ele não consegue transpor didaticamente o que a academia produz para a sala de aula de educação básica, né (risos), ele é um professor pela metade. Então a gente não consegue se atualizar dentro do que se está sendo produzido em História, sem ler a produção acadêmica [...] (Entrevista, professor de História do EMITec).

Na fala do docente, fica evidente, que, mesmo tendo acesso ao livro didático, e utilizando-o em algumas situações, o professor não se restringe ao discurso produzido nesse instrumento, mas busca outros dispositivos pedagógicos. Esse entendimento é convergente com os estudos de Bernstein, de que “campos recontextualizadores pedagógicos existem, são efetivos e gozam de uma autonomia relativa”. Por outro lado, o autor afirma que “um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos” (BERNSTEIN, 1996, p. 283), o que nos leva a inferir que, no caso do EMITec, no nível meso, o Estado não detém um controle tão direto sobre as atividades curriculares.

Esse fato também é confirmado pela professora de Geografia, quando responde à pergunta versando sobre os materiais curriculares consultados para elaboração das aulas: “Diversos, diversos... Sites de pesquisas, artigos, o próprio livro, então não tem algo assim engessado, a gente é muito aberto a vídeos, documentários, artigos, entrevistas, então, assim, é uma infinidade de fontes”. Na sequência, essa abertura à autonomia na escolha dos materiais curriculares é claramente observada na argumentação da professora de Biologia, quando diz:

A BNCC, ainda uso um pouco do PCN, gosto muito do PCN+ no ensino médio, as orientações curriculares, e os livros, né? Agora a gente tá consultando muito o material de apoio que foi elaborado por nós mesmos e os livros agora estão sendo adotados. Ano passado começou a adoção desses livros, então, a gente utiliza muito para poder atualizar melhor em sites, canais de youTube, para fazer, como eu gosto muito da parte lúdica, jogos, eu sempre tô colocando pra... assim... vamos além, né, pra poder incentivar eles, pra quem tem essa disponibilidade (Entrevista, professora de Biologia do EMITec).

Portanto, recorrendo a Bernstein, contemplamos a presença da recontextualização quando o docente “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259). É possível perceber que os docentes transformam determinadas partes dos textos dos materiais curriculares educativos e criam um novo discurso, intrínseco ao contexto específico do EMITec.

Ainda nas entrevistas, realizadas no nível meso, durante a pergunta relativa aos materiais curriculares utilizados, em vários momentos observamos vestígios de recontextualização, que podem ser observados nas seguintes situações: quando o livro didático não constitui uma ferramenta obrigatória do programa, sendo possível ao docente do EMITec selecionar os conteúdos programáticos que, porventura, queira utilizar no livro; quando o docente tem abertura para fazer uso de diversos materiais curriculares, consultando sites, artigos científicos, vídeos no YouTube, dentre outros; quando o docente discute em grupos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados e quando o docente, mediante seleção de conteúdo, elabora um módulo próprio para o EMITec. A ideia de módulo aqui se refere a um material didático, em formato de livro, que, de maneira escalonada, contempla, em um único exemplar, todas as disciplinas que compõem as quatro áreas do conhecimento.

Nas entrevistas, ficou claro que o módulo, também chamado de material de apoio, fruto da recontextualização do DPO, construído pelos próprios docentes especialistas do programa para ser utilizado pelos discentes, mediante seleção de textos e imagens, no campo recontextualizador pedagógico, serve de suporte ao trabalho docente. Informação confirmada na declaração: “Nós produzimos um material, que a gente chama de material de apoio [...], com textos retirados de trabalhos acadêmicos, pequenos trechos de trabalhos acadêmicos e de sites que tenham uma credibilidade. Então a gente faz esse recorta e cola [...] (Entrevista, professor de História).

Contudo, conforme análise das respostas dadas aos questionários, a maioria dos mediadores apontou a falta de recursos didáticos (livros, apostilas) como a principal dificuldade enfrentada na sua atuação. Essa mesma queixa também foi observada na tabulação de dados do questionário elaborado para discentes do EMITec, onde, metade dos respondentes também indicou a falta de recursos didáticos (livros, apostilas) como a maior dificuldade do programa.

De maneira similar, ao ser entrevistada, a professora de Biologia também aponta “a falta de material de apoio nas localidades” como uma dificuldade para o trabalho com

a sua disciplina, dentro da proposta do EMITec. Isso nos levou a concluir que, apesar de constarem no discurso oficial, corporificado no PPP do EMITec, como integrante dos materiais do programa, os módulos não são distribuídos amplamente ou não alcançam todas as telessalas, o que revela uma contraposição entre o que está escrito e o vivenciado na prática.

Outro aspecto importante em relação ao material de apoio elaborado pelos docentes, é que há um elevado grau de recontextualização, notadamente em relação ao nível de exigência conceitual. Os módulos, elaborados por meio de seleção e recorte de vários outros materiais, apresentam um empobrecimento sobretudo no nível de exigência dos conceitos. De acordo com Calado (2007, p. 193), “A diminuição do nível de exigência conceitual, tal como a que se verifica nos manuais, poderá comprometer o sucesso de todos os alunos”. Fato que nos remete a Bernstein (1996), quando afirma que a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução das injustiças sociais, com características de um controle simbólico.

A escolha, seleção e supressão de elementos dos materiais escolares utilizados no EMITec pode ser uma maneira de legitimar e justificar o fracasso escolar por meio de características inatas, como o déficit cultural dos discentes pertencentes a comunidades rurais. Em nossas entrevistas, percebemos que os docentes do programa justificam muitas escolhas realizadas atribuindo uma ênfase mais acentuada ao processo de ampliação do acesso à escola, o que leva a uma redução do nível de exigência no processo ensino-aprendizagem, no sentido de garantir a todos os discentes do programa uma maior igualdade e compreensão do que é ensinado.

De maneira oposta, Bernstein defende que,

Com respeito à posição baseada na idéia de déficit, a teoria do código não apóia a visão de que a única origem do fracasso e do sucesso educacionais esteja na presença ou ausência de atributos do estudante, da família, da comunidade. O sucesso ou o fracasso são uma função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo (BERNSTEIN, 1996, p. 166-167).

Para o autor, as desigualdades estão mais relacionadas à maneira como a escola organiza e distribui o conhecimento, de acordo com os valores projetados para determinada classe social, ou seja, o discurso que se estabelece no contexto escolar faz parte de um processo de dominação. Nesse sentido, os materiais curriculares utilizados

na prática pedagógica do EMITec podem interferir seletivamente no processo de ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis à redução do nível de exigência conceitual.

A discussão sobre exigência conceitual não aparece nas produções teóricas de Bernstein, mas essa investigação é feita por sua ex-aluna de doutorado, Ana Maria de Moraes, por meio de pesquisas empíricas realizadas, no contexto do Grupo ESSA, com a, também portuguesa, Isabel Pestana Neves. As autoras afirmam que “embora a investigação [...] tenha em conta perspectivas das áreas da epistemologia e da psicologia, é a teoria do discurso pedagógico de Bernstein [...] que tem fornecido a principal estrutura conceptual dos estudos efectuados” (MORAIS; NEVES, 2009, p. 6).

Dito isso, e tendo a convicção de que o processo de recontextualização é um fenômeno natural e inevitável no contexto escolar, assinalamos para a necessidade de reflexão sobre a importância dada aos materiais curriculares do EMITec e até que ponto a recontextualização desses materiais interfere positivamente no aprendizado dos discentes, sendo necessários estudos mais aprimorados, principalmente em relação ao nível de exigência conceitual, encontrados em diversos estudos do Grupo ESSA, conforme afirma Galian (2011).

4.2.3 Conteúdos curriculares: seleção e relevância

Tendo como base o discurso pedagógico dos docentes especialistas entrevistados, elegemos como referência de análise, a prática pedagógica nas duas vertentes apresentadas por Bernstein (1996, p. 93), a prática pedagógica como conteúdo específico e a prática pedagógica como condutor cultural “ou seja, entre o “quê” e o “como” de qualquer transmissão”. O autor argumenta “que a lógica interna da prática pedagógica como um condutor cultural é fornecida por um conjunto de três regras”, hierárquica, de sequenciamento e criteriosas, sendo a primeira delas, dominante, “e que a natureza dessas regras atua seletivamente sobre o conteúdo de qualquer prática pedagógica”,

Portanto, “se essas regras constituem aquilo que pode ser chamado de o “como” de qualquer prática, então qualquer “como” particular criado por qualquer conjunto determinado de regras atua seletivamente sobre o “quê” da prática, a forma de seu conteúdo” (BERNSTEIN, 1996, p. 93). No caso específico do nosso estudo, tratamos esse princípio sob o subtítulo, nomeado como eixo de análise, conteúdos curriculares: seleção e relevância.

Ao ser deslocado do contexto oficial e, conseqüentemente, alcançar o contexto escolar, o docente passa a ser o principal responsável pela realização do trabalho pedagógico de seleção dos conteúdos, dos objetivos, das metodologias e dos demais processos que envolvem as determinações do currículo oficial, ou seja, do "quê" e do "como" das interações pedagógicas. Cabe ao docente fazer escolhas, que podem variar conforme os diversos contextos socioeducativos, os recursos disponíveis, as demandas dos discente e da comunidade escolar, dentre outros aspectos. Essa dinâmica, em que o discurso oficial sofre mudanças ao ser deslocado e relocado em outro contexto, configura a recontextualização da prática pedagógica proposta por Bernstein (1996, 1998), e impõe um posicionamento dos docentes.

Sobre a seleção e relevância dos conteúdos curriculares, no decorrer das entrevistas, a maior parte dos docentes demonstrou uma preocupação com o contexto sociocultural dos discentes. Isso fica perceptível na fala da professora, quando abordada sobre o processo de seleção de conteúdos para as teleaulas, na sua disciplina: “[...] Eu sempre escolho de acordo, também, uma contextualização do menino do campo, então incluo mais algum assunto” (Entrevista, professora de Sociologia).

Esse fato é reforçado por outra professora quando afirma: “[...] as nossas aulas são bastante dinâmicas e sempre voltadas para realidade dos nossos alunos, sem perder a essência (Entrevista, professora de Geografia). Ainda durante as entrevistas, chamou a nossa atenção a resposta dada pelo professor de história, também quando inquirido sobre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina. Suas palavras demonstram um nítido processo de recontextualização que ocorre mediante a atitude demonstrada por ele na escolha e tratamento dos conteúdos a serem trabalhados.

[...] a gente tem uma Base Comum, não é? E a gente tem se debruçado desde o início das discussões nessa nova Base Nacional Comum muito polêmica, mas a gente tem se debruçado e tentado atendê-la minimamente. Eu acho que nem minimamente. A gente tem conseguido atendê-la. Eu considero que seja realmente necessário. A gente tem, desde a LDB de 96, essa determinação, e a gente precisa atender essa determinação, mas é como eu te falei, no campo diversificado dessa base é onde a gente pode se inserir de forma mais criativa. Então, a gente busca contemplar, sempre ligando o tema que é estabelecido com uma Base Comum, que precisa ser acionada, a gente busca inserir tema, mas com recortes menores, com recortes regionais, com recortes locais, e, também, com recortes identitários, para os nossos alunos, que são tão diversos. Então, por exemplo, se eu tenho na Base Nacional Comum de história que eu preciso contemplar um tema como República Velha do Brasil, eu posso contemplar esse tema dando um recorte étnico à minha abordagem e fazendo uma aula de... os índios na república velha do Brasil. Eu posso, por exemplo, ter que trabalhar o Segundo Reinado do Brasil e abordar a guerra no Paraguai e posso dar um recorte de gênero, através de um trabalho

publicado, então eu transponho didaticamente para os meus alunos e falo das mulheres na guerra no Paraguai. Então, eu contemplo a base comum e ao mesmo tempo eu contemplo as discussões que são pertinentes à base diversificada. Por mais que se polemize os conceitos de gênero, a gente não pode fugir disso, né? Eu tenho alunas e elas precisam se ver como sujeitos históricos, os indígenas precisam se ver como sujeitos históricos, para que a gente possa desconstruir uma falácia da história do Brasil que diz que o povo brasileiro sempre foi muito pacífico, muito ordeiro, é a terra da miscigenação racial, é a terra do pacifismo, e nunca fomos! E nunca fomos! Então, a gente movimenta, trazendo esses sujeitos como aqueles que carregaram a história da Bahia, de suas regiões, nas costas, em determinados momentos e que estão contemplados na Base Nacional Comum (Entrevista, professor de História do EMITec).

Identificamos no discurso do professor, um alto nível de domínio conceitual no que se refere ao “o que” e ao “como” da disciplina ministrada. Essa pedagogização do conhecimento envolve a apropriação do texto científico e sua transformação em texto pedagógico, por sua vez reposicionado na prática pedagógica. Esse processo, é considerado por Bernstein como a primeira transformação e dá origem a um movimento no qual as ideias são transformadas de um campo para outro, devido as considerações dos docentes, que agem seletivamente sobre os conteúdos curriculares. A segunda transformação, como afirma Bernstein (1996, p. 92), “[...] é a transformação do texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes”.

Ainda que a maioria dos docentes tenham manifestado preocupação com o contexto sociocultural dos discentes, tanto no relato do professor de história, quanto nos relatos de outros docentes, segundo a definição do conteúdo a ser transmitido, não identificamos nenhuma interferência por parte dos discentes, em relação à escolha do conteúdo das aulas. Ao que tudo indica, tal função fica a cargo dos docentes do programa, sem estabelecer correlação direta com a realidade dos discentes. Portanto, em relação a esta característica pedagógica, podemos afirmar que, nesse aspecto observado, o enquadramento é muito forte (E ++) a nível meso, com o controle claramente localizado nas mãos dos docentes especialistas do EMITec.

Esse forte enquadramento também foi observado na relação entre docentes especialistas e mediadores. Conforme respostas dadas ao questionário, os últimos não prestam qualquer contribuição na seleção e relevância dos conteúdos curriculares, que ficam a cargo dos docentes especialistas, com apoio da coordenação pedagógica do EMITec. Em um fragmento da entrevista com o professor de História, ele aponta a

atuação do mediador, correlata à formação, como uma dificuldade para o trabalho em sua disciplina, dentro da proposta do EMITec. Segundo ele:

[...] talvez a formação dos mediadores, nas comunidades, seja uma dificuldade. Eu consigo perceber. E aí eu tenho que chamar a atenção: - Mediador, a minha aula é para o meu aluno! Essa pergunta tem um nível de complexidade que não foi o meu aluno que fez. Então, eu responder essa pergunta agora, eu não tô ajudando o meu aluno a compreender o tema, você entende? Então, a formação do mediador na ponta, é, talvez, um dificultador. Muitos mediadores, eles não têm instrução específica de história. Eu não sei nem se todos eles têm instrução universitária. Então, essas coisas todas, a gente vai percebendo alguns travamentos no processo, no diálogo, não é?

A declaração referida pelo professor de História, no trecho da entrevista, se refere a um questionamento que, porventura, o mediador possa ter feito, por meio do *chat*, durante as teleaulas. Percebemos a insatisfação do docente com tal situação, levando-o, inclusive, a repreender o mediador. O forte enquadramento indica que o docente especialista opera o sequenciamento, a forma, o compassamento e o discurso dos conteúdos que constituem o contexto de aprendizagem. O mediador tem um controle menor sobre esses elementos da prática pedagógica, tendendo mais a garantir a reprodução do discurso dos docentes especialistas, a ponto de a sua participação/interferência durante a transmissão das teleaulas ser classificada com um empecilho para a prática do docente.

Além desse aspecto observado, o depoimento acima revela alguns pontos importantes: existem fronteiras muito bem definidas na relação estabelecida entre as categorias docentes especialistas e mediadores, não parece existir um diálogo mais próximo e habitual entre eles (restringindo aos momentos de questionamentos e dúvidas, nos *chats*) e fica bastante evidente a existência de uma hierarquia do conhecimento, notadamente ocupando os docentes especialistas a posição de maiores detentores do poder e o controle na relação estabelecida com os mediadores.

Durante as entrevistas, na questão que versa sobre a seleção de conteúdos curriculares, alguns docentes especialistas mencionaram os documentos do CRO nacional, a exemplo da BNCC, dos PCNs e da LDB, como instrumentos balizadores das suas práticas pedagógicas. Contudo, é perceptível a transformação que ocorre durante o percurso em que o discurso pedagógico oficial é deslocado entre as duas instâncias de recontextualização consideradas nesta investigação (o CEMITEC, em nível meso e as telessalas, em nível micro), recontextualizando os discursos oficiais por meio da mediação do discurso pedagógico.

Devido às recontextualizações, que modificam o texto, a metodologia e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, a efetivação do currículo no contexto escolar faz com que o discurso reproduzido não corresponda exatamente ao discurso que foi produzido. No quadro dessa temática, a professor de História destaca em suas palavras a preponderância do campo de recontextualização oficial, a necessidade de atendimento às determinações das instâncias oficiais, mas acredita no seu papel profissional e reconhece a importância da sua contribuição: “[...] sempre ligando o tema que é estabelecido com uma Base Comum, que precisa ser acionada, a gente busca inserir tema, mas com recortes menores, com recortes regionais, com recortes locais, e, também, com recortes identitários, para os nossos alunos [...].”

Em alguns momentos das entrevistas, os docentes fizeram referência ao ENEM. Sendo esse exame uma política curricular construída com base em diversas discussões e interesses, isso leva à necessidade de recontextualização do discurso daqueles que o colocam em prática. Por exemplo, nas falas de alguns docentes foi possível perceber elementos do processo de recontextualização, visando atender aos objetivos da disciplina/área do conhecimento. A fala da professora de filosofia ilustra bem esse fato: “esse mesmo aluno, apesar de ele estar lá na zona rural, se ele for pra um ENEM, ele vai responder as mesmas questões que os outros alunos têm acesso”.

Fato também observado no depoimento da professora de Geografia, quando diz: “[...] é a realidade deles, e nem todos estão focados em fazer vestibular, nem ENEM. Essa é a realidade deles, só querem concluir o ensino médio, essa é a realidade”. Percebemos uma recontextualização do currículo oficial do Estado, onde a docente, para um suposto atendimento à realidade dos discentes, à igualdade de condições de aprendizagem, vê a necessidade de modificar os conteúdos considerados relevantes, possivelmente, baixando o nível de exigência conceitual no que se refere à seleção e relevância dos conteúdos curriculares.

Nesse campo fértil de recontextualização, a relação pedagógica, que define o “quê” e o “como”, diz respeito aos conteúdos, as relações a serem transmitidas e à forma de transmissão estabelecida, no contexto de transmissão-aquisição entre docentes especialistas e discentes do EMITec. Mais uma vez encontramos vários indícios do processo de recontextualização, seja na abertura encontrada pelo docente para selecionar os conteúdos que ele considera mais relevantes, seja na adequação que o docente faz do conteúdo para, segundo o seu próprio entendimento, atender os interesses do público-alvo. Nesse ponto, Calado (2007) chama atenção para os efeitos dessa recontextualização,

no tocante ao empobrecimento do nível de exigência conceitual, principalmente nos anos finais da educação básica, sob o risco de oferecer ao discente uma abordagem mais pobre.

4.3.4 Avaliação dos conteúdos curriculares no contexto da prática

Na concepção de Bernstein, o currículo vai além dos conteúdos programáticos a serem ministrados pelos docentes, mas constitui o elemento central que viabiliza a prática pedagógica, definindo as relações estruturais entre o que deve ser ensinado, o porquê de se ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação. Para ele, a maneira como a escola direciona esses elementos presentes no currículo, pode colaborar para a produção ou reprodução das injustiças, sendo que “o sucesso ou o fracasso são um função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo” (BERNSTEIN, 1996, p. 166-167).

Na medida em que regulam a prática pedagógica, “as regras de avaliação atuam seletivamente sobre os conteúdos, a forma de transmissão e sua distribuição para os distintos grupos de alunos em diferentes contextos” (BERNSTEIN, 1998, p. 144, tradução nossa)²¹, moldando assim, as relações de comunicação entre aqueles que transmitem e aqueles que adquirem determinado conhecimento.

Para dar significado ao eixo de análise Avaliação dos conteúdos curriculares no contexto da prática, tomamos como referência o PPP do EMITec, documento oficial integrante do CRO, que, além de outras definições, estipula que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno, “é vista como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, num processo em que se determina a qualidade dos resultados alcançados em relação aos objetivos propostos” (BAHIA, 2018, p. 25). Nesse documento, verificamos a existência de um padrão, pré-determinado, de instrumentos avaliativos, onde os critérios de avaliação estão claramente explícitos, ordenados e organizados.

Assim, constatamos que, no CRO do EMITec, os critérios de avaliação estão bem definidos, e, conforme dados das entrevistas, aparentam ser do conhecimento de todos os docentes especialistas. Essa pormenorizada e clara explicitação, indica um forte enquadramento das relações que devem ser feitas no processo de transmissão do conhecimento entre o CRO e os docentes.

²¹ “las reglas evaluadoras actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a los distintos grupos de alumnos en diferentes contextos.”

Mesmo com os dados acima, que apontam, no discurso do CRO e no depoimento dos docentes, clareza e predefinição dos critérios avaliativos, indicando alto grau de enquadramento, constatamos que na prática esse procedimento não é mantido na íntegra. Ao que tudo indica, conforme dados construídos, há um alto nível de recontextualização do que é proposto no CRO, até ser colocado em prática pelo docente especialista, durante as teleaulas. A clareza nos critérios que conduzem o processo de avaliação não alcança todas as teleaulas. Essa ausência de explicitação dos critérios avaliativos sinaliza para a existência de um enquadramento fraco.

Também observamos que não há a realização de um acompanhamento mais direto por parte dos docentes especialistas, caso a caso, da aprendizagem dos discentes, procurando compreender como eles estão aprendendo ou quais são suas as dificuldades. Seguindo essa mesma lógica, os discentes não aparentam ter nenhum controle referente aos critérios de avaliação durante o processo do ensino-aprendizagem, o que demonstra, neste aspecto, um forte enquadramento da relação entre as duas categorias: docentes e discentes.

Para uma melhor compreensão das várias concepções de avaliação expressas pelos entrevistados, o quadro a seguir (quadro 7) expõe de maneira sintética os principais pontos de vistas, da coordenação executiva e dos docentes do programa, revelados durante as entrevistas semiestruturadas, sobre o processo de avaliação dos conteúdos. Foram selecionados trechos pontuais, de maneira simplificada, no esforço de destacar os aspectos mais relevantes da fala de cada indivíduo.

Quadro 7 – Alguns destaques da visão da coordenação executiva e dos docentes sobre o processo de avaliação

ENTREVISTADOS	VISÃO/DISCURSO
Coordenadora executiva do EMITec	Foco na aprendizagem dos discentes, com recuperação dos conteúdos.
Docente de Filosofia	Momentos: exposição, produção, atividade dirigida e prova escrita (APA).
Docente de História	Criação dos próprios itens de avaliação, possibilitando atingir a interpretação dos alunos.
Docente de Sociologia	Trabalho interdisciplinar, com temas transversais. Dificuldade: avaliação com nível mais elevado.
Docente de Geografia	Passa pela análise e controle do setor de avaliação, até chegar ao discente.
Docente de Física	Realização de listas de exercícios e avaliações oficiais do EMITec.

Docente de Biologia	Flexibilidade na seleção de conteúdos e temas transversais.
Docente de Química	Questões autorais e contextualizadas, com descritores e nível de dificuldade.

Fonte: Elaboração própria da autora, com dados da pesquisa (Entrevistas, 2018-2019).

O quadro revela uma diversidade de visões acerca do processo avaliativo. Presumivelmente, apesar de possuir critérios claros e detalhados no PPP, alguns instrumentos que compõem o processo avaliativo seguem uma dinâmica que indica abertura para o protagonismo docente, flexibilizando a eles a promoção de algumas modificações. É possível perceber esse protagonismo na fala do professor de História, quando diz: “Então, pra chegar a esta avaliação, eu digo assim.: O que que eu quero cobrar dessa avaliação? Eu trabalho muito na perspectiva de quais foram as aulas que mais interessaram a eles, do ponto de vista da participação, né?” Em outro trecho da entrevista, esse traço também é reforçado pelo mesmo professor:

[...] nós lidamos muito com o visual nas nossas aulas, então a gente tem que trabalhar com muito slides, muita animação, pra prender a atenção desse aluno que está distante da gente, né? Então tem que ser interessante visualmente pra ele. É a mesma lógica dos livros didáticos, as editoras enchem de imagens, por vezes, só são ilustrações. E eu digo assim, ilustração por ilustração, eu não quero! As imagens têm que ter um contexto. Então, eu tenho personagens na minha aula de história e esses personagens chamam a atenção dos meus alunos para pontos da minha aula que eu preciso que eles tenham uma atenção maior. E quem são esses personagens? É exatamente o índio, é exatamente o agricultor, é exatamente a mulher, né? Então... é o deficiente físico, né? (Entrevista, professor de História do EMITec).

O mesmo não acontece em relação a APA. Esse instrumento de avaliação passa pelo crivo do setor específico de monitoramento e avaliação, onde as questões elaboradas pelos docentes são analisadas e revistas, com fins de adequações. Essa ação foi apontada na entrevista como uma dificuldade no próprio processo avaliativo. Com base no testemunho da professora de Sociologia, mesmo sendo responsabilidade dos docentes a elaboração das avaliações, elas passam pelo monitoramento e controle do setor de avaliação. Segundo a docente, a exigência de uma avaliação padronizada, eleva a exigência conceitual, minando a liberdade do docente, impedindo-o de alcançar todos os alunos, especialmente os que apresentam mais dificuldade.

Eu acho que a avaliação deveria ser um pouco mais falando a linguagem deles, chegando no nível deles, porque que vejo muita gente falando no chat. Professora, a avaliação é muito difícil, então essa é uma dificuldade que a

gente já não consegue dialogar, coordenação com o professor e o aluno
(Entrevista, professora de Sociologia do EMITec).

Com base no relato, dois aspectos devem ser discutidos, um se refere à dimensão interacional entre o CRO, expresso no PPP, e a prática pedagógica do docente especialista, no tocante ao item avaliação. Em alguns momentos percebemos um fraco enquadramento em relação ao controle do Estado sobre os instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes, em outras situações, principalmente nas avaliações padronizadas, notamos a presença um forte enquadramento, com maior controle por parte do setor responsável, que representa o Estado. Portanto, entre os extremos de enquadramentos fortes e fracos, inferimos que o processo avaliativo proposto no pelo programa contribui para entender a avaliação mais como parte de uma metodologia e não como resultado.

Outro ponto diz respeito a queixa da professora sobre o alto nível de exigência conceitual das avaliações padronizadas, levando-nos a inferir que ela é favorável à diminuição do nível de exigência conceitual, com a finalidade de promover o entendimento dos alunos. Esse aspecto, já citado anteriormente, é bastante controverso, visto que alguns estudos (CALADO, 2017, GALIAN, 2011, MORAIS; NEVES, 2009, MIRANDA; MORAIS, 1994) mostraram resultados onde um menor nível de exigência conceitual, geralmente utilizado em discentes da classe trabalhadora, corresponde a um menor desenvolvimento científico dos alunos.

Ainda analisando esse eixo, observamos que, nas relações que devem ser feitas no processo de transmissão e aquisição dos conhecimentos, não é comum o docente utilizar o erro como ponto de partida para compreender a lógica dos alunos, muitas vezes por não conseguir detectar as dificuldades enfrentadas por eles, que se encontram distantes fisicamente, nas telessalas. Temos aqui, conforme Bernstein (1996) um esbatimento das relações de controle, onde a dimensão interacional dos contextos pedagógicos e a comunicação entre elas, são enfraquecidas.

Esse aspecto levou-nos a depreender que a recontextualização do processo avaliativo do EMITec, partindo do CRO em direção ao CRP, onde há um enfraquecimento do grau de enquadramento em relação a explicitação dos critérios de avaliação, podem estar relacionados à fraca classificação que existe entre espaços docente/discentes, que pode ser ocasionada pela distância física. Todavia, a recontextualização dos saberes docentes na atuação à distância não é o foco desta pesquisa, mas servirá de base para outros estudos.

4.2.5 Processos de recontextualização curricular

Nas entrevistas realizadas, escolhemos um dos trechos que talvez mais identifique a dinâmica dos processos de recontextualização curricular que ocorrem entre as duas esferas: docentes especialistas e discentes do EMITec. Em um trecho da, já citada, fala da professora de Geografia, ao responder como torna o conteúdo de sua disciplina acessível à compreensão do estudante, a docente diz:

[...] é a realidade deles, e nem todos estão focados em fazer vestibular, nem ENEM. Essa é a realidade deles, só querem concluir o ensino médio, essa é a realidade. Então, o professor do EMITec tem que ter essa análise, tem que ter muito cuidado, a gente não pode subestimar esses alunos, não é? É importante, sim, mostrar para eles que vai ter abertura, que eles podem dar sequência nos seus estudos, mas o foco principal é os nossos alunos, e tem que ser de uma forma bem mais tranquila pra que eles possam captar (Entrevista, professora de Geografia do EMITec).

No fragmento da entrevista, a aparente preocupação com o nível dos alunos revela traços de cunho ideológico. Na fala da docente, a correlação entre o discurso instrucional e o discurso regulador, reflete um discurso moral. De acordo com Bernstein, existem “diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 7). Para Bernstein (1996, p. 28) “a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos”.

O autor ainda enfatiza:

²²A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora, na realidade, ela obscureça as relações que mantém entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários (BERNSTEIN, 1996, p. 215).

Podemos enunciar que, ao ser deslocado de um local a outro (do CRO para o CRP), o discurso passa por um processo de recontextualização, uma transformação

²² Nesse contexto, BERNSTEIN (1996, p. 215) aponta para o capitalismo de transição, durante o século XX. Mas, para BERNSTEIN (1996, p. 222), mesmo no século XXI, “o controle simbólico continuará a ser construído e conduzido por agentes humanos atuando com discursos especializados, tornados disponíveis através dos campos recontextualizadores da educação, o qual dará àquele controle suas modalidades ideológicas”.

ideológica, sujeita às visões de mundo da docente, cujos conflitos repercutem nas relações de classe. A diminuição do nível de exigência conceitual, demonstrado pela professora, pode interferir no aprendizado dos discentes. Mais ainda, esta diminuição assume especial relevância quando pensamos que esses alunos estão cursando o ensino médio, que é a última etapa da educação básica.

Quando diz: “tem que ser de uma forma bem mais tranquila pra que eles possam captar”, a professora entende que os discentes necessitam de um tempo maior para aprender, demonstrando uma alteração na sequência normal dos conteúdos. Quando há um acréscimo do tempo para cada conteúdo trabalhado, Bernstein (1996) diz que ocorre uma fraca ritmagem da aprendizagem. O ritmo do processo ensino-aprendizagem leva em consideração a quantidade de assuntos a serem transmitidos em relação ao tempo necessário para adquiri-los, de acordo com diferentes contextos educativos e as demandas dos discentes envolvidos no processo, o que nos permite considerar a existência de multifacetadas relações de poder e controle no fazer docente, caracterizando a prática pedagógica e seus processos de recontextualização.

Coadunando com as ideias de Bernstein (1996, p. 111), quando preconiza que “as regras de compassamento, regulam, pois, o ritmo da transmissão e esse ritmo varia em velocidade”, os mecanismos de controle da prática pedagógica regulam os ritmos e procedimentos da comunicação no interior das categorias, o que fica evidente na fala da professora de Geografia, quando defende que as experiências oferecidas aos alunos devem apresentar níveis de flexibilidade, levando em consideração as características dos discentes, o que sugere alteração nos níveis de exigência conceitual.

Concordando com Gallian (2008, p. 239), que evidencia a importância da teoria de Bernstein para a abordagem de questões relacionadas ao contexto educacional, nossa discussão neste estudo destaca alguns dos principais conceitos do Dispositivo Pedagógico em estreita ligação aos dados empíricos apresentados, reforçando a relevância do arcabouço teórico de Basil Bernstein na análise de questões educacionais, o que permite traduzir, “tanto no macronível quanto no micronível de investigação e análise, as formas pelas quais as relações de poder e os princípios de controle são reproduzidos”.

É importante mencionar que, nas práticas pedagógicas docentes, percebemos a presença tanto do modelo pedagógico de competência como do modelo pedagógico de desempenho. Essas práticas indicaram a presença de uma pedagogia mista (PIRES, 2001), que combina princípios dos dois modelos pedagógicos. Nesse ponto, a maior discrepância encontrada é em relação aos espaços entre docentes e discentes e docentes e mediadores.

Há uma nítida distância/separação entre esses espaços, exibindo uma forte classificação, por seu turno, hierarquizando as relações e poder, onde os professores especialistas estão posicionados como possuidores de maior status.

Os conceitos de classificação e enquadramento são ferramentas importantes no entendimento de como é constituída a prática pedagógica característica do EMITEc, resultante das sucessivas modificações, oriundas do processo de recontextualização. Desde os textos oficiais que orientam o funcionamento do EMITEc, passando pelos materiais didáticos produzidos, até a efetiva prática pedagógica que ocorre nas telessalas do programa, há um processo importante de descontextualização e contextualização dos conceitos que os norteiam, sendo os docentes detentores de maior autonomia para interpretação, modificação e ressignificação dos conteúdos a serem abordados com os alunos nas telessalas, o que interfere nas relações e, desse modo, representa evidências de recontextualização do discurso.

As diferentes situações das práticas dos discentes pesquisados apresentadas pelos cinco eixos de análise tiveram o propósito de compreender como ocorre a prática pedagógica dos docentes e mediadores do EMITEc, tendo por referência os processos de recontextualização do discurso. À luz das análises bernsteinianas, observamos que, diferente da proposta original exposta no CRO, o processo de recontextualização produziu na prática pedagógica do EMITEc, ao ser deslocada do seu campo de produção, uma série de ajustes, modificações e relocações de elementos, resultantes do que Ball configurou como sendo efeito do Ciclo de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), quando o discurso oficial foi sendo recontextualizado em face das condições singulares do EMITEc, constituindo um discurso pedagógico específico, que, por vezes, toma caminhos diferentes daqueles valorizados pelo contexto oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho investigativo no âmbito de uma política curricular baiana para o ensino médio rural consistiu em um grande desafio para nós, considerando o contexto político atual que acena para mudanças significativas na estrutura dessa etapa de ensino, após Reforma do Ensino Médio, por força da Lei nº 13.415/2017, em paralelo com as definições trazidas pela BNCC. Ademais, a abrangência dos objetivos da pesquisa, que no início pareciam simples, foi tornando o trabalho mais complexo, dado o caráter ímpar da modalidade educacional Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, que apresenta uma diversidade de experiências pedagógicas à distância, resultantes de uma política de investimentos em equipamentos tecnológicos e mídias interativas.

Significou conhecer profundamente o programa EMITec, suas especificidades, sua clientela, sua proposta curricular, pensar nos vários contextos dessa política, nos seus campos de recontextualização e nos sujeitos ligados a ela, refletindo sobre a prática pedagógica dos docentes e mediadores do programa em diferentes aspectos recontextualizadores, a saber: as concepções de currículo que fundamentam atuação desses profissionais, os elementos e/ou fatores que influenciam seus discursos e práticas, como conduzem o processo de avaliação e o modo como recontextualizam os conteúdos e materiais curriculares.

Desde as primeiras discussões, entre meu orientador e eu, que culminaram na escolha do nosso objeto de pesquisa, o diálogo com a teoria sociológica de Bernstein, ampliado com a abordagem do ciclo de políticas, de Ball, foi crucial para uma visão menos ingênua das políticas educacionais, por intermédio do conceito de recontextualização do discurso (BERNSTEIN, 1996, 1998) e do contexto de influência retratado por Ball (2010), Ball, Maguire e Braun (2016), que “envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60).

O referencial teórico de Bernstein, especialmente seu conceito de recontextualização, guarda proximidade com a noção de recontextualização associada a Ball no entendimento das culturas híbridas, em que ele explora a interação entre global e local. Os fundamentos das produções de Bernstein e de Ball, consideradas as devidas especificidades de cada autor, seus distanciamentos conceituais e as devidas distinções e incongruências entre a teoria de Bernstein e o método de pesquisa de Ball, foram essenciais para compreensão de política curricular enquanto construção social, sujeita a

influências e sucessivas modificações, o que nos distanciou das, mais predominantes, pesquisas com abordagens estadocêntricas de política curricular, ampliando nosso horizonte de pesquisa e conferindo maior relevância ao nosso estudo.

Neste texto final, mas não conclusivo, do estudo, pretendemos mostrar um conjunto de proposições, elaboradas por meio das interações entre o conjunto das escolhas teóricas e metodológicas, de maneira a sintetizar o resultado desta pesquisa, os quais já foram apresentados e discutidos no capítulo anterior. Deste ponto em diante, passamos a mostrar as evidências do processo de recontextualização do discurso pedagógico presentes no EMITec, revelando como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização de tal política curricular.

De posse dos dados empíricos construídos e analisados para esta dissertação, em consonância com a base teórica utilizada, seguem alguns indícios de recontextualização presentes na política curricular para o EMITec:

- a) O discurso, tanto dos docentes especialistas (nível meso) quanto dos mediadores (nível micro) não é neutro, com tendências a promover uma integração, entre o contexto de vivência dos discentes e o repertório dos conhecimentos a serem transmitidos. A presença de pedagogização no discurso dos docentes, ao demonstrarem preocupação com a realidade dos alunos, mostra certa autonomia no contexto escolar. Essa influência exercida pelos docentes e mediadores também está submetida a influências do contexto social (BERNSTEIN, 1998).
- b) Em alguns pontos, o currículo do EMITec apresenta-se mais flexível, demonstrando espaços para a articulação entre os conteúdos, existência de comunicação entre as disciplinas e abertura para o debate de ideias. Ao discutirem, em conjunto, determinadas temáticas, procurando, inclusive, trabalhar com temas transversais, os docentes promovem a recontextualização do discurso oficial.
- c) A reestruturação e adequação das informações, a nível micro, levando em consideração as especificidades de cada localidade onde elas estão instaladas as telessalas, demonstra que os mediadores também apresentam elementos de controle da prática pedagógica, e sucessivas recontextualizações, ao mediar as relações entre esses os discentes e os docentes especialistas.
- d) Os docentes gozam de uma relativa autonomia na escolha dos materiais curriculares. Eles têm acesso e utilizam o livro didático, mas não ficam

restritos a tal instrumento, buscando outros dispositivos pedagógicos, sendo possível perceber que os docentes transformam determinadas partes dos textos dos materiais curriculares educativos e criam um novo discurso, intrínseco ao contexto específico do EMITec.

- e) A elaboração de um módulo próprio para o EMITec, também chamado de material de apoio, é outro indício de recontextualização. Esse material, construído pelos próprios docentes especialistas do programa, mediante a seleção de textos e imagens provenientes de diversas fontes, serve de suporte ao trabalho docente.
- f) A recontextualização também pode ser vista na transformação do discurso oficial (presente no PPP, na BNCC, nos PCNs e na LDB) durante o percurso em que ele é deslocado entre as duas instâncias de recontextualização até atingir o contexto das telessalas, fazendo com que o discurso reproduzido não corresponda exatamente ao discurso que foi produzido no CRO.
- g) Em relação aos critérios de avaliação, há um alto nível de recontextualização do que é proposto no CRO (PPP do EMITec), até ser colocado em prática pelo docente especialista, durante as teleaulas. Alguns instrumentos avaliativos seguem uma dinâmica que indica abertura para o protagonismo docente, flexibilizando a eles a promoção de algumas modificações.
- h) Vestígios de diminuição do nível de exigência conceitual na escolha dos materiais curriculares, na seleção dos conteúdos curriculares e no processo de avaliação dos conhecimentos. A análise deste último item, que indica a diminuição do nível de exigência conceitual como um indício do processo de recontextualização, foi um aspecto que sobressaiu em nosso estudo.

Dentre os indícios de recontextualização destacados, foram recorrentes na prática pedagógica do EMITec, os processos de recontextualização do conhecimento que assumiram um caráter de acentuada diminuição no nível de exigência conceitual em relação ao conhecimento a ser transmitido, à maneira de transmissão e ao processo de avaliação. Esse fato ganha destaque em nossa pesquisa, notadamente pela nossa investigação estar centrada em uma política educacional baiana, cujo estado tem o menor Ideb registrado no ensino médio (INEP/MEC, 2019), de atendimento a um público rural e que se apresenta como uma alternativa para democratização da educação.

Essas informações nos levam a inferir sobre a necessidade de estudos mais específicos, com uma discussão mais apurada sobre os impactos do processo de

recontextualização em estreita ligação ao nível de exigência conceitual, especificamente aplicado ao EMITec, visto que, como apontam alguns estudos (CALADO, 2017; GALIAN, 2011, MORAIS; NEVES, 2009, MIRANDA; MORAIS, 1994), a redução do nível de exigência conceitual pode prejudicar o sucesso escolar dos discentes. Sobre isso, Gallian (2008, p. 252) traz importantes contribuições, quando afirma:

[...], mostra-se possível flagrar o processo de recontextualização em diferentes momentos, destacando se os fatores que o marcam, inclusive de forma a instrumentalizar os responsáveis pelas políticas educacionais para a tomada de decisões que busquem a constituição de um conhecimento escolar de elevado nível conceitual.

Diante dessas conclusões, acreditamos ter dado uma resposta possível e válida à questão central que orientou o desenvolvimento da nossa pesquisa, a qual buscava compreender “como se materializa nos níveis meso e micro o processo de recontextualização da política curricular para o ensino médio rural, tendo como referência o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.” Os dados mostraram que o conjunto de escolhas curriculares (corporificadas nos indícios de recontextualização presentes no EMITec) realizadas nos campos recontextualizadores, a nível meso e micro, são frutos de um conjunto de fatores que sofrem influências e influenciam as ações pedagógicas, que, por sua vez promovem sucessivas recontextualizações no currículo do EMITec.

Significa dizer que o discurso pedagógico do EMITec advém de outros discursos recontextualizados (a nível nacional e internacional), mostrando as diversas relações entre os contextos que compõem tal política curricular para o ensino médio rural, desde a produção do discurso oficial, nas instâncias oficiais, até a concretização subsequente do discurso pedagógico no contexto local das telessalas (localidades de abrangência deste estudo, atendidas pelo programa). Logo, o discurso pedagógico reproduzido nas telessalas está sujeito a uma teia de complexas relações, que configuram os diferentes contextos educativos, associados a ações de poder e controle, que podem efetivamente reinterpretar discursos pré-existentes.

Os princípios que compõem a teoria de Bernstein nos permitiram refletir sobre como os textos produzidos para o EMITec foram elaborados, divulgados, colocados em prática e também como sofreram modificações e reinterpretações, ou seja, como foram recontextualizados. Neste momento, em que já temos os elementos necessários para entender a recontextualização como um processo indissociável da prática pedagógica, uma vez que o discurso, inevitavelmente, percorre alguns caminhos, e, nesse processo de

deslocamento de um contexto a outro, até ser relocado, naturalmente sofre modificações, algumas vezes positivas para o processo de ensino-aprendizagem, outras nem tanto; cabe a nós, pesquisadores, questionarmos quais as implicações do processo de recontextualização do discurso na trajetória escolar dos discentes, buscando desvelar até que ponto o discurso pedagógico dos docentes se torna um marco regulatório da aprendizagem dos alunos. Mesmo não sendo o foco do nosso estudo, acreditamos ser importante o aprofundarmos dessa discussão, por isso, recomendamos e almejamos que pesquisas futuras possam responder tais indagações.

Reputamos que o nosso estudo trouxe vários elementos de reflexão que podem repercutir positivamente e, possivelmente, referenciar futuras pesquisas, levando em consideração, inclusive, o menor número de produções acadêmicas que não reduzem todo o processo de construção e desenvolvimento das políticas curriculares às esferas governamentais, em uma visão amplamente centrada no Estado. Dessa maneira, pressupomos a necessidade de outras pesquisas no intuito de colaborar com o aprofundamento das discussões desta temática.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. *et al.* WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2018.
- AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017.
- ANDRADE, M. R. S. de. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D.E.P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.
- BAHIA (estado). **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia – EMITec**. Salvador: Secretaria de Educação, 2018.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia**. Diário Oficial, Salvador, BA, 30 dez. 2014.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016. **Altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação**. Diário Oficial, Salvador, BA, 12 mai. 2016.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017. **Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação**. Diário Oficial, Salvador, BA, 01 fev. 2017.
- BAHIA (Estado). Governo do Estado. **Plano Plurianual Participativo 2016-2019**. Salvador, 2015.
- BAHIA (Estado). Secretária da Educação do Estado da Bahia. Portaria nº 424/2011. **Implanta em Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino o Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica**. Diário Oficial 22 e 23 de janeiro de 2011. Salvador, Bahia.

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. **Educação Global SA:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global. *In:* PEREIRA, M. Z. C. *et al.* **Diferenças nas Políticas de Currículo.** João Pessoa: UFPB, 2010.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./ dez., 2004.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BERNSTEIN, B. Das pedagogias aos conhecimentos. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n.15, vol.1, p.9-17, 2001.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Madrid: Morata, 1998.
- BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. *In:* GERARDI, Lucia H.O. (Org.). **Ambientes:** estudos de geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teórica – AGETEO, p. 235-248, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em: 26 jun. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 jun. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 07 jul. de 2018. Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Subsídios. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Lei nº 12.796/2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 07 jul. de 2018.

CALADO, S. S. **Currículo e manuais escolares: processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais no 3º ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Educação (Ciências)) da Faculdade de Ciências) – Universidade de Lisboa, 2007.

CARVALHO, I. B. de; CASTRO, A. de C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Abr. 2012.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A Contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2018.

DAL-FARRA, R.A; LOPES, P.T. C. (2013). Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, 2013;24(3):67-80.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.* Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017. Cap. 3, p. 85-116.

EUGENIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. 196 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

EUGENIO, B. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. **Educação (UFSM)**, vol. 42, n. 1, p. 57-72, abr. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil:** leituras a contrapelo. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FILHO, O. B.; SANTOS, L. M. dos. Ensino médio com intermediação tecnológica (EMITec): inclusão e escolarização na zona rural e regiões remotas. *In: SANTOS, L. M. dos (org.). Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas.* V.3. Salvador: Fast Design, 2015, p. 19-33.

GALIAN, C. V. A. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação & Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 763-777, 2011.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

IBGE. **Brasil em síntese:** Livramento de Nossa Senhora. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora/historico>. Acesso em: 14 mar. 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero:** indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. Informação Demográfica e Socioeconômica n.38. Informações atualizadas em 08.06.2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

INEP/MEC. **Resumo Técnico:** resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Ideb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 06 fev. de 2019.

INEP/MEC. **Resumo Técnico** - Censo da Educação Básica 2018. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 14 de mar. 2019.

KRAWCZYK, N. **O ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N. Pesquisa e formação em Política Educacional: um desafio interdisciplinar. **REVISTA OLH@RES**, v. 3, p. 8-14, 2015.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, N; SILVA, C. J. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e: revista multimídia de investigação em educação**, v. 4, p. 12-23, 2017.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./ dez. 2013.

LUNA, A. V. A.; SANTANA, F. C. de M.; BORTOLOTTI, R. D. M. A linguagem de descrição: uma possibilidade de fazer pesquisas no campo da educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.l.], v. 20, n. 1, maio 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, janeiro/abril 2006.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da Política Educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em: 18 fev. de 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. T. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento**, Niterói, v. 5, n. 8, 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n.22, p.31-54, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
MEC. (2014). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 06 fev. de 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. 114 p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. O Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 9(3):239-262, jul/set, 1993.

MIRANDA, C.; MORAIS, A. M. O contexto social na relação entre a exigência conceptual dos professores e o desenvolvimento científico dos alunos. **Revista Aprender**, nº 17, p. 55-70, 1994.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOARES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007a.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 75-104, 2007b.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Optimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n.22, p. 5-28. 2009.

MOREIRA, A.F.B. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul/dez. 2014.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Niterói, v. 5, n. 8, p. 43-74, jan./jun. 2018.

NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As Políticas para o Ensino Médio na Realidade Brasileira: uma agenda em disputa. **Revista POIÉSIS**. Tubarão SC, v.10, n.17, p. 187 – 198, jan/jun 2016.

OLIVEIRA, C. S. de. *et al.* O CEMIT e sua efetividade no acompanhamento pedagógico. In: SANTOS, L. M. dos (org.). **Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas**. V.3. Salvador: Fast Design, 2015, p. 35-48.

PICCININI, C. L.; TONÁCIO, G. M. Valorização dos Professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2017. Cap. 2, p. 59-84.

PIRES, D. M. **Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1º ciclo do ensino básico**. 2001. Tese (Doutorado em Ciências da educação) - Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa. 2001

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Anais 25ª**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13>. Acesso em: 08 fev. de 2019.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

RIBEIRO, L. L. Formação inicial do professor para a EJA. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017. Cap. 6, p. 169-196.

SANTOS, J. M. C. T. Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática. **Anais**. 34ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, GO, 2013.

SANTOS, L. L. de. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, 2003.

- SANTOS, L. M. dos (org.). **Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas**. V.1. Salvador: Fast Design, 2012.
- SANTOS, L. M. dos (org.). **Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas**. V.3. Salvador: Fast Design, 2015.
- SANTOS, L. M. dos *et al.* Sistema de Avaliação do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec): possibilidades efetivas na construção do conhecimento. **Anais**. Congresso ABED, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/207c.pdf>. Acesso em: 03 mai. de 2019.
- SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. **Territórios de identidade**. Salvador: Seplan, 2011. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- SHIROMA. E. O *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017. Cap. 1, p. 17-58.
- SILVA, A.F.; LÓS, D.E.S.; LÓS, D.R.S. Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.9, n.2, p.1-10, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25141>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
- SILVA, R. R. D. da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, jun. 2018.
- SILVA, S. M. *et al.* **O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: um caso de uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, II Semead - Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP**, 1997. p.408-421
- SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.
- SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). Mapa - Núcleos Regionais de Educação: Salvador: SEI, 2017. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- TELLO, C. G. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. Tradução de Hildegard Susana Jung. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 140-158, jul. 2015.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-Surveys: vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. **Anais X SemeAd** – Seminário em Administração – FEA/USP. São Paulo: Ago. 2007. Disponível em:<http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia



Estado da Bahia

**SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - SUPED
PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO
COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA
DO ESTADO DA BAHIA – EMITec**

**Salvador/BA
2018**

RUI COSTA
GOVERNADOR

WALTER PINHEIRO
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO

RAFAELLA PAIM
CHEFE DE GABINETE

NEY CAMPELLO
SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TEREZA FARIAS
DIRETOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

LETÍCIA MACHADO DOS SANTOS
COORDENADORA DO PROGRAMA EMITec

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	4
2	JUSTIFICATIVA.....	6
3	OBJETIVOS.....	9
3.1	Geral	9
3.2	Específicos.....	9
4	CONCEPÇÃO CURRICULAR.....	10
4.1	Base Conceitual de Referência.....	10
4.2	Proposta Curricular.....	11
4.2.1	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	12
4.2.2	Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	13
4.2.3	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	13
4.2.4	Área de Matemática e suas Tecnologias.....	14
4.3	A Organização Curricular e os Eixos Norteadores.....	14
4.4	Projeto Político-Pedagógico	16
5	ATO PEDAGÓGICO (INTERATIVIDADE) / ESPAÇO TEMPO DAS AULAS.....	19
5.1	Organização dos Espaços de Ensino e Aprendizagem	20
5.2	Espaços de Produção Pedagógica.....	21
5.3	Espaços de Construção da Aprendizagem.....	21
5.4	Plataforma Moodle	22
5.5	Formação de Professores para Atuarem no Programa Ensino Médio Com Intermediação Tecnológica (EMITec).....	23
5.6	Equipe de Elaboração de Material Didático	24
6	AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	25
7	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	27
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE A - ASPECTOS LEGAIS	38
	ANEXO A – PORTARIA DE IMPLANTAÇÃO.....	40

1 APRESENTAÇÃO

O Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, apresenta o **Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica**¹, que se constitui em alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino.

O Programa de educação atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, e Princípios e Eixos da Educação na Bahia.

Os conteúdos serão veiculados por meio de uma moderna plataforma de telecomunicações, através de **solução tecnológica desenvolvida especialmente para o programa, que inclui videoconferência** e acesso simultâneo à comunicação interativa entre usuários empregando **IP (Internet Protocol), por satélite VSAT (Very Small Aperture Terminal)**,²

O Programa EMITec teve seu início em 2011, com atendimento inicial a 13.756 alunos, compondo 509 turmas, em 292 localidades de 155 municípios da circunscrição de 30 Diretorias Regionais de Educação - DIREC³. Este curso tem carga horária total de 3.000 (três mil) horas-aula, distribuídas em 3 (três) anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Com esta iniciativa a Secretaria de Educação do Estado da Bahia garante a todos a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos a jovens e adultos de municípios do Estado sem acesso à etapa final da Educação Básica seu direito à Educação pública e gratuita, com predita a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96).

Importante salientar que este trabalho em execução, e com resultados alcançados, além de oportunizar a educação, algo de grande valia para alunos e alunas de áreas onde o acesso era negado, se insere nas tendências atuais educativas, tornando o aprender algo mais prazeroso para os jovens e aderindo ao princípio básico para que o processo de ensino e

¹ Rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem.

² A descrição da Solução de Comunicação está explicitada no Anexo 2 desse projeto.

³ O detalhamento dos dados do atendimento inicial encontra-se no Anexo 1.

aprendizagem se realize. Pois como é sabido em qualquer lugar do Brasil hoje existe uma *lan house* e os jovens através das máquinas tem acesso às informações do mundo. Logo este fazer educativo está em consonância com suas realidades.

Este projeto também traz na sua essência muitos dos ensinamentos de Paulo Freire e a sua Pedagogia da Autonomia, que se baseia em ideias progressistas de ensino onde o efetivo aprendizado ocorre com a valorização da experiência do aluno em diálogo com currículo escolar e respeitando sua cultura

É oportuno destacar que muitos(as) são oriundos das zonas rurais e do trabalho braçal que pouco enobrece na lógica capital e redutor de oportunidades no mundo letrado.

Por fim, o projeto atenta para a realidade dos alunos(as) oriundos de lares analfabetos e no seu processo procura das mais variadas formas gerar um espírito de cooperação mútua onde todos possam aprender. Seja na construção do blog, na realização de atividades conjuntas de escrita, interpretação de imagens e outras mais. Desta forma, o fazer educativo deste projeto se constitui como importante instrumento de exercício da oralidade, algo de suma importância para estes(as) se encaixarem nos mercados formais de trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

A educação no Brasil deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Busca-se formar cidadãos, indivíduos capazes de partilhar a sociedade, suprimindo suas necessidades vitais, culturais, sociais e políticas; construindo, assim, uma nova ordem social.

Sob a égide da realidade nacional verifica-se que a etapa final da educação básica – o Ensino Médio, apresenta um dos índices mais baixos em municípios e localidades mais remotas de infraestrutura precária mesmo quando se leva em consideração o setor privado.

São grandes os desafios que se colocam, hoje, para a educação no Estado da Bahia, entre eles, podemos destacar sua territorialidade, constituída por 417 municípios, além da necessidade de articular o que acontece no mundo com os eventos regionais e locais, com o intuito de auxiliar na construção da cidadania, bem como atenuar as desigualdades sociais, ainda muito acentuadas nessas localidades.

Tais desafios podem ter, na educação com intermediação tecnológica, um meio auxiliar e eficaz de proporcionar ao estudante oportunidades de aprendizagem e novas descobertas, respeitando as peculiaridades de cada local. Acreditando nisso, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, traz a proposta de ir até onde o aluno está iniciando um programa que busca dinamizar e reduzir as desigualdades em nível de desenvolvimento local na medida em que busca aprimorar o processo de formação e conclusão.

O processo de formação e conclusão da etapa final da educação básica, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010).

Os dados estatísticos já apontavam para um aumento na matrícula do ensino médio e conseqüentemente a necessidade de Unidades Escolares para atender a esta demanda, sem a necessidade dos estudantes se deslocarem de seu município de origem, sendo provável que o crescimento fosse oriundo de alunos das camadas menos favorecidas pobres da população dos municípios baianos. Isto é, haveria (como de fato ocorreu) uma demanda crescente de alunos carentes necessitando de espaços escolares que ofertassem o ensino médio.

Outro fator norteador das políticas para implantação do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica foi o panorama de desigualdade regional tanto em termos de cobertura como de sucesso escolar. Segundo análise feita pelo MEC/INEP/SEEC e divulgada pelo MEC em 2001, as Regiões Norte e Nordeste continuavam apresentando as piores taxas de escolarização do País.

Situar-se nessa perspectiva histórica é condição para compreender a proposta político-educacional que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia busca implementar para adequar a educação no Brasil à sua realidade, tornando tal proposta compatível com a realidade sócio econômica.

Para viabilizar a continuidade dos estudos e sua consequente conclusão da educação básica de um quantitativo adequado de alunos (atendendo ao PNE 2001-2010) geograficamente dispersos em um Estado como a Bahia, constituído por 417 municípios, é importante contar com os recursos tecnológicos. Neste sentido, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (Resolução CNE/CEB 4/2010); TÍTULO V – Organização Curricular: Conceitos, Limites e Possibilidades; CAPÍTULO I – Formas para a Organização Curricular; Art. 13. § 3º; VII:

Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram.

Assim, apresentamos uma proposta didático-pedagógica inovadora para solucionar problemas educacionais para um Estado de grande territorialidade e desigualdades sociais, tendo ainda como base no TÍTULO VI – Organização da Educação Básica; CAPÍTULO I – Etapas da Educação Básica; Seção III – Ensino Médio;

Art. 26. § 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Nessa perspectiva, e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 (artigo 35), o Programa Ensino Médio com Intermediação

Tecnológica do Estado da Bahia, busca garantir aos sujeitos o direito à educação no lugar onde moram, respeitando os saberes acumulados, e a cultura local.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia propõe a implantação do Projeto Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, no qual o curso de Ensino Médio será ofertado em três séries, em caráter presencial, utilizando recursos tecnológicos como forma de abordagem metodológica, respaldado por um projeto político pedagógico que considere o exercício da cidadania num ambiente de diversidades e o mundo do trabalho, assegurando à todos o direito à Educação Básica de qualidade que respeite suas especificidades. Esta é a proposta do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) para o Estado da Bahia em 2011.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Assegurar a jovens e adultos que moram em localidades de difícil acesso, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, por meio da intermediação tecnológica, possibilitando-lhes dar continuidade aos estudos em outro nível de ensino, além de favorecer o desenvolvimento pessoal e da cidadania.

3.2 ESPECÍFICOS

- Implementar uma política pública de acesso ao ensino médio regular para populações que possuem dificuldades de acesso a Unidades Escolares de Ensino Médio, através intermediação tecnológica como metodologia.
- Assegurar uma proposta política pedagógica específica para o programa que respeite os saberes e a multiculturalidade território baiano/ da Bahia.
- Acompanhar a estruturação e adequação dos espaços escolares destinados ao EMITEC para a intermediação tecnológica, visando atender à demanda por ensino médio.
- Promover formação específica e continuada para professores especializados (videoconferencistas/assistentes), mediadores, e coordenadores, enfim para todos os envolvidos, com base no desenho teórico-metodológico do Programa.

4 CONCEPÇÃO CURRICULAR

4.1 BASE CONCEITUAL DE REFERÊNCIA

É necessário gerir a educação reconhecendo os envolvidos como sujeitos de direitos e garantindo esses direitos, por meio de processos democráticos, no sentido de estimular, promover e consolidar a plena participação dos agentes educacionais, favorecendo assim uma formação cidadã e de inclusão social. (Princípios e Eixos da Educação na Bahia, 2007).

A educação é uma prática antiga e fundamental na história da humanidade, podendo-se dizer que tem a mesma idade do ser humano. Com a educação distinguimos o modo de ser cultural da humanidade, diferenciado dos demais seres vivos. Existem diferentes maneiras de educar porque existem diversas formas de organização da humanidade. Como afirma Brandão (1985, p. 9):

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, mais adiante, com escolas, salas de professores e métodos pedagógicos .

A educação pode existir livre, quando as pessoas criam para tornar comum aquilo que é comunitário. Pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o seu controle como armas que reforçam a desigualdade entre as pessoas. Nessa perspectiva Rodrigues (2003, p. 14) esclarece que: “[...] a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, e sempre se espera que a sua missão seja transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor.”.

Sendo assim, a educação da humanidade é muito mais do que a escola: é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver que educa. A escola é, portanto, mais um espaço onde isto pode ocorrer, pois

a comunidade é quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura, seja ensinado ao educando, com a vida e também com as aulas.

Portanto, o presente Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica considera as especificidades dos seus educandos, como seres humanos envolvidos nas mais diferentes experiências engendradas nas lutas diárias para garantir um futuro digno.

4.2 PROPOSTA CURRICULAR

A organização do currículo, por muito tempo, esteve centrada na questão da especificidade precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Entretanto, essa concepção de desenvolvimento curricular começa a ser questionada em função das transformações oriundas dos movimentos sociais e culturais a partir da década de 60 do século passado. Vem daí o nascimento das chamadas teorias críticas do currículo, reconstruindo os fundamentos da pedagogia, rompendo com a pedagogia liberal de tendências tradicional e tecnicista.

Neste sentido, a organização curricular do Ensino Médio – baseada na Lei nº 9394/96, que determina como fins específicos a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, e na Resolução CNE nº 03/98 – destaca: a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e o exercício da cidadania.

Neste Programa, a proposta curricular está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, e com os Princípios e Eixos da Educação na Bahia. Sendo assim, atualmente, o currículo está estruturado em quatro áreas do conhecimento:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias

4.2.1 Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e Literatura Brasileiras/ Arte/ Educação Física/Língua Inglesa.

A área de Linguagens e Códigos é composta pelos componentes curriculares: Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (integrantes da Base Nacional Comum) e Língua Inglesa (integrante da Parte Diversificada). Esta área tem como eixo a leitura ou expressão das diversas linguagens que coexistem na sociedade. Entende-se como linguagem a capacidade humana de expressar, informar e comunicar em situações intersubjetivas, articulando significados coletivos e compartilhando-os em sistemas arbitrários de representação, com vistas a refletir sobre diferentes contextos e posturas, colocando-se como protagonista no processo de produção e recepção das informações e da cultura historicamente produzida.

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Por isso, considera-se a linguagem como espaço de interação humana, constituinte dos sujeitos, dos seus conhecimentos, das manifestações artísticas e das práticas sociais, extrapolando assim o ato comunicativo imediato – tendo em vista o seu caráter dialógico. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano, presentes no imaginário coletivo e em todas as demais produções culturais da humanidade.

Assim, a linguagem, na escola, deve ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao educando a superação e/ou a transformação dos significados veiculados, apontando para a necessidade de análise e interpretação das diversas manifestações da nossa cultura.

Para contemplar os princípios da autonomia, identidade e diversidade, a proposta para a área de Linguagens concentra-se na leitura e produção dos mais diversos tipos de discursos para que os educandos desenvolvam o seu potencial crítico e criativo, em atividades socialmente relevantes.

O componente curricular Educação Física, traz uma abordagem inovadora oferecendo também ao aluno do turno noturno o direito de participar das atividades. Seu currículo permitirá ao aluno trabalhador a vivência das práticas da cultura corporal, oferecendo mais um espaço de socialização do conhecimento, lazer, expressividade, entre

outros sentidos possíveis. Enquanto educação do corpo e da mente, a Educação Física será oferecida através de atividades ora prática ora teórica.

4.2.2 Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Componentes curriculares: Geografia/História/Filosofia/Sociologia.

A área de Ciências Humanas é composta pelos componentes curriculares Geografia, Filosofia, História e Sociologia (integrantes da Base Nacional Comum). Esta área de conhecimento tem como princípio a igualdade social e o respeito à diversidade. Para isso, as competências da área devem ser trabalhadas no sentido de promover a formação da cidadania, de modo a permitir a inserção dos indivíduos na sociedade como pessoas conscientes dos seus direitos e comprometidas com o bem-estar da coletividade, proporcionando a construção pessoal engajada, projetada no seu cotidiano, associada às novas tecnologias e ciências humanas, incorporadas ao mundo do trabalho e aos territórios de cidadania e de identidade.

Diante dessa perspectiva, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem por finalidade consolidar e aprofundar conhecimentos indispensáveis à formação do cidadão, capaz de lidar com a informação por meio de processos que impliquem a apropriação, comunicação, produção e reconstrução do conhecimento, tornando-o apto a compreender o desenvolvimento dos processos históricos e sociais da sociedade, traduzindo os conhecimentos em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de novas situações.

4.2.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Componentes curriculares: Física/ Química/ Biologia.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é composta pelos componentes curriculares Química, Física e Biologia (todas integrantes da Base Nacional Comum do currículo). Esta área está pautada no desenvolvimento de competências que devem apontar para a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos e os saberes da comunidade, a fim de entender, planejar, executar, avaliar e apresentar ações de intervenção na realidade.

No Ensino Médio há de se observar o aprofundamento dos saberes das matérias que compõem a área, e a articulação interdisciplinar desses saberes propiciada por circunstâncias que destaquem os conhecimentos tecnológicos práticos, apropriados para serem tratados a partir de uma perspectiva integradora.

4.2.4 Matemática e suas Tecnologias

Componente curricular: Matemática/Atividades Complementares.

A proposta para esta área é fazer com que os alunos saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam-na como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar sua importância no desenvolvimento científico e tecnológico, por meio da valorização do raciocínio matemático para formular questões, perguntar-se sobre a existência de solução, estabelecer hipóteses, tirar conclusões e validá-las, generalizar situações, abstrair regularidades, criar modelos e argumentar com fundamentação lógico-dedutiva. Atividades Complementares (integrante da Parte Diversificada)

O componente curricular Atividades Complementares proporcionará momentos de revisões de temáticas trabalhadas nas séries anteriores e que são considerados conteúdos prioritários para que ocorra o processo de aprendizagem na série em que o estudante se encontra, assegurando uma educação de base humanística, científica, tecnológica e que atenda às demandas específicas dos educandos.

4.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OS EIXOS NORTEADORES

A organização curricular do Ensino Médio será fundamentada ainda por quatro grandes eixos norteadores, que são os temas transversais elencados durante o ano letivo e estruturada em Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 03/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum do currículo será organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e sua Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias;

Ciências Humanas e suas Tecnologias, estabelecendo um diálogo entre si e com os eixos norteadores, de forma que contribuam para a ampliação e compreensão de conceitos e questões fundamentais para a elevação da escolarização e das práticas sociais, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, como vemos no diagrama abaixo:

A carga horária total somará 3.000h, distribuídas em três séries:

ÁREA DE CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H TOTAL	
			CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL	CH SEMANAL	CH ANUAL		
BASE NACIONAL COMUM	1. Língua e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	120	03	120	03	120	360	
		Arte	01	40	01	40	01	40	120	
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	120	
	2. Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240	
		Química	02	80	02	80	02	80	240	
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240	
	3. Matemática e suas tecnologias	Matemática	03	120	03	120	03	120	360	
	4. Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	80	02	80	02	80	240	
		Geografia	02	80	02	80	02	80	240	
		Filosofia	02	80	02	80	02	80	240	
		Sociologia	02	80	02	80	02	80	240	
	SUBTOTAL			22	880	22	880	22	880	2640
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês		02	80	02	80	02	80	240
Atividades Complementares		01	40	01	40	01	40	120		
SUBTOTAL			03	120	03	120	03	120	360	
TOTAL			25	1000	25	1000	25	1000	3000	

OBSERVAÇÕES:

- O horário das aulas está estruturado em 03(três) tempos de aula por turno, sendo 50 minutos de exposição + 15 minutos de interatividade + 15 minutos para atividades em sala de aula, totalizando 80 minutos cada tempo.

4.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A concepção dos componentes científicos, tecnológicos, sócio-culturais e de linguagens é considerada base estruturante para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a concepção curricular será interdisciplinar e contextualizada, garantindo conhecimentos que permitam uma leitura crítica de mundo em todos os momentos da vida, uma vez que a principal função de educar criticamente é formar sujeitos capazes de construir um mundo melhor, mais justo e solidário.

Para que os conhecimentos se transformem em aprendizagem, faz-se necessário que teoria e prática se constituam em uma unidade, garantindo a contextualização das concepções, e fomentando o desenvolvimento da construção dos saberes nas três áreas do conhecimento. Assim, o projeto político pedagógico do Programa EMITEC foi desenvolvido pela equipe, em diálogo com a comunidade, a partir dos seguintes princípios:

✓ **O trabalho como princípio educativo**

O trabalho constitui um fator de vivência e também de sobrevivência, vinculado diretamente à cultura. Nesta concepção, a educação deve contemplar um projeto político pedagógico voltado para os processos produtivos do mundo do trabalho. A humanização é o princípio que se estabelece por meio do trabalho e este deve consolidar-se enquanto princípio educativo.

Através do processo educativo, o trabalhador compreende seu papel e sua importância para a (re)produção sociocultural. Daí que uma formação de qualidade torna-se o cerne para a formação de sujeitos pensantes capazes de realizarem suas escolhas futuras, ampliando o espaço de debate, formador das identidades.

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica deve estar articulado ao mundo do trabalho, tendo em vista tanto o desenvolvimento social quanto econômico, numa base ecologicamente sustentável.

✓ **A escola formadora de sujeitos, articulada a projeto de emancipação humana**

A educação formal tem na escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que leve em conta a formação do educando enquanto sujeito da realidade em que vive. Neste sentido, a concepção de ensino desse projeto compreende que os indivíduos são protagonistas do processo de construção das suas realidades sócio-espaciais.

Percebe-se que a relação entre o que se aprende na sala de aula e o cotidiano dos sujeitos, quando aplicada de forma integrada, promove a relação entre o que se aprende na sala de aula e na realidade aproxima os seres humanos de si mesmo, do seu cotidiano, do espaço vivido e esta vinculação será responsável pela ação no processo de transformação necessário à concretização e à consolidação do processo democrático, conduzindo a construção do sujeito articulada a um projeto de emancipação humana.

✓ **A valorização dos diferentes saberes no processo educativo vincula a escola à realidade dos sujeitos**

A concepção de educação com uso de recursos tecnológicos defendida nessa proposta sustenta-se na concepção de que o conhecimento é dinâmico e construído dialeticamente. Assim, a tecnologia aliada as ocorrências do cotidiano serve de base para a realização do processo de produção do mesmo, valorizando os diferentes saberes. A sociedade estruturada a partir de sujeitos tem na escola a condição básica para essa construção, quando estes sujeitos trazem as experiências que serão articuladas num processo educativo de base dialógica.

Os diferentes saberes são valorizados e apropriados como uma forma de intervenção direta na sociedade através de um diálogo permanente com o conhecimento produzido na comunidade. O espaço educativo é, assim, o espaço privilegiado para o resgate e sistematização desses saberes, colocando todos os atores do processo educativo no centro da construção do conhecimento.

✓ **A compreensão dos tempos-espacos de formação dos sujeitos da aprendizagem**

A multiplicidade dos espaços, envolvendo a complexidade dos saberes construídos, determina que a educação ocorre tanto no interior quanto fora do espaço escolar.

Este espaço é concebido e definido como espaço de vivência e construção contínua de conhecimentos: é o lugar onde está presente o cotidiano das famílias, a produção cultural da comunidade, isto é, o lócus da convivência e da realização dos movimentos sociais.

O processo educativo realiza-se, sobretudo, no espaço das diferenças e estas se configuram como um meio de articulação com a dinâmica social.

✓ **A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino e aprendizagem**

A educação com intermediação tecnológica estrutura-se a partir do projeto nacional de educação como instrumento de transformação social. A escola, instituída como um espaço do seu tempo contribui para o fortalecimento das reivindicações sociais, cultivando solidariedade, esperança e direitos sociais.

O sistema nacional de ensino e aprendizagem serve de base para a proposta educativa, mas o respeito às singularidades deve ter como objetivo garantir o acesso a etapa final da educação básica com qualidade e gratuita.

Tem-se, assim, uma proposta educacional que leva em conta a autonomia dos sujeitos integrantes do processo e a preocupação em definir medidas de adequação às especificidades, assim como o respeito à autonomia de cada lugar.

5 ATO PEDAGÓGICO (INTERATIVIDADE) / ESPAÇO TEMPO DAS AULAS

A metodologia do EMITec dar-se-á através da utilização de multimeios: os professores especialistas, presentes em uma sala/estúdio, localizada em Salvador, desenvolverão atividades pedagógicas de forma interdisciplinar e contextualizada.

Os educandos, em salas de aula/espços de construção da aprendizagem, localizadas em suas comunidades, serão orientados por 01(um) mediador. Assim, conectados com o estúdio interagem com o professor especialista, posicionado diante de uma câmara nas respectivas salas de aula, com transmissão de imagem, voz e dados, do que resultará um diálogo efetivo, garantindo a completa comunicação em tempo real, entre educandos, professores especialistas e professores mediadores de base no processo de ensino e aprendizagem.

Tal metodologia estimula a construção do conhecimento mediante o trabalho investigativo, cooperativo e de integração de grupos, criando um ambiente propício e incentivador da criatividade, da estética e da sensibilidade. Neste processo, a (re)significação de conceitos e a construção do conhecimento far-se-á no sentido epistemológico, no qual os sujeitos em diferentes níveis de conhecimento interagirão, apropriando-se de um objeto de conhecimento desvelando um fato ou um fenômeno.

Essa metodologia exigirá do professor especialista uma prática docente diferenciada, compatível com o uso contínuo dos diversos recursos tecnológicos ao seu dispor, uma vez que se instaura uma nova situação escolar, caracterizada pelo distanciamento físico entre professores especialistas e estudantes, mas que possibilita a interação em tempo real.

Os espaços educativos deverão estar munidos de no mínimo um computador, compondo um ambiente interativo, capaz de operar em chats públicos e privados, *blogs*, fóruns, acesso a programas em rede e do tipo *Wiki* e *Twiki*, *e-mails*, além da possibilidade de rever aulas, permitindo a interação dos educandos entre si, dos educandos e mediadores de base, e dos mediadores de base com os especialistas, tanto para esclarecimentos de dúvidas como para organização de projetos e divulgação de atividades decorrentes do processo

pedagógico nos espaços educativos, tais como feiras de conhecimentos, manifestações artístico-culturais, entre outros.

Os momentos destinados aos exercícios propostos pelos professores especialistas serão orientados pelos professores mediadores de base, que têm a função de mediar os estudantes na construção do conhecimento, criando condições para que os educandos desenvolvam estratégias facilitadoras da aprendizagem.

A carga horária total de 3.000 horas/aula do curso será distribuída em três séries. O horário das aulas será estruturado em tempos de aprendizagem que compreendem o período em que os educandos estarão nos espaços educativos, com aulas presenciais, assim organizados:

- **Diurno:** 03 (três) tempos de aulas, sendo 50 min. de exposição, 15 min. de interatividade e 15 min. para atividades em sala, com intervalo de 10 min. entre o 2º e 3º tempo.
- **Noturno:** 03 (três) tempos de aulas, sendo 30 min. de exposição, 15 min. de interatividade e 10 min. para atividades em sala, com intervalo de 05 min. entre o 2º e 3º tempo.

5.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para atender à especificidade dos sujeitos que serão contemplados, faz-se necessário que a organização dos tempos e espaços formativos sejam adequados à esta proposta didático-pedagógica, assegurando assim as estratégias específicas de desenvolvimento do currículo do ensino médio e a flexibilização da organização do calendário escolar.

Os espaços formativos são espaços de articulação entre o estudo, a pesquisa e as ações de intervenção na comunidade. Devem, portanto, ser organizados de modo a estimular e desenvolver o resgate da autoestima e das culturas étnicas, a reconstrução da identidade pessoal, o espírito coletivo e os valores de solidariedade e de autonomia.

5.2 ESPAÇOS DE PRODUÇÃO PEDAGÓGICA

Por espaço de Produção Pedagógica compreende-se o espaço físico destinado à reunião dos professores especialistas para realização de pesquisa, análise e produção de material pedagógico e planejamento das atividades a serem desenvolvidas, utilizando-se dos recursos físicos, virtuais e tecnológicos abaixo discriminados:

- Biblioteca básica (física e virtual) com acervo especializado nas áreas e Componentes Curriculares Disciplinas do Ensino Médio.
- Videoteca com acervo especializado nas áreas e Componentes Curriculares Disciplinas do Ensino Médio com temas diversos.
- Microcomputadores (mínimo de 02 (dois) por professor no espaço de produção pedagógica), com conexão a Internet.
- Impressora Multifuncional (mínimo de 03 (três) por espaço de produção pedagógica).
- Televisor 50" LCD e equipamento DVD (mínimo de 01 (um) por espaço de produção pedagógica).
- Um *scanner* (mínimo de 01 (um) por espaço de produção pedagógica).
- Um retroprojetor (mínimo de 01 (um) por espaço de produção pedagógica).

5.3 ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Por espaços de construção da aprendizagem compreendem-se os locais destinados aos professores mediadores de base e estudantes para pesquisa e produção do conhecimento, interagindo por meio físico e virtual com os espaços de produção pedagógica.

- Biblioteca básica (física e virtual) com acervo especializado nas áreas e Componentes Curriculares do Ensino Médio, (01 (um) por localidade).

- Videoteca com acervo especializado nas áreas e Componentes Curriculares do Ensino Médio com temas diversos, (01 (um) por localidade).
- TV LCD 50" (01 (um) por espaço de construção da aprendizagem).
- Microcomputador (mínimo de 01 (um) por espaço de construção da aprendizagem), com conexão a Internet e garantia de acesso a Chat Público e a Espaços Colaborativos, tipo blog, Fórum, Wiki, Twiki, etc, e acesso a um Portal.
- Webcam com microfone (01 (um) por espaço de construção da aprendizagem).
- Impressora Laser-Multifuncional (01 (um) por espaço de construção da aprendizagem).
- Nobreak (01 (um) por espaço de construção da aprendizagem).

5.4 PLATAFORMA MOODLE

A Plataforma Moodle (<http://www.emitec.educacao.ba.gov.br>) é o ambiente virtual destinado a oferecer suporte teórico metodológico a professores especialistas e professores mediadores de base, bem como para socializar as produções educativas dos estudantes. Sua estrutura é composta de diretórios de acesso a:

- Aulas.
- Informações administrativas e pedagógicas.
- Legislação educacional.
- Material de ensino: vídeo, áudio, *slides*, textos, livros, revistas, jornais e outros de interesse geral, didático e formação de professores.
- Literatura.
- Produções discentes.
- Produções docentes (tanto do corpo de professores especialistas quanto do corpo de mediadores).

5.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC)

Os professores especialistas e os mediadores de base que atuarão no Programa EMITEC participarão de um curso de formação continuada específica para cada uma das funções.

Os professores especialistas receberão formação sobre concepção e diretrizes do Ensino Médio com intermediação tecnológica, os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, por área de conhecimento; conhecimentos da tecnologia utilizada, planejamento pedagógico-metodológico de espaços de interatividade proporcionados pela solução tecnológica adotada, pesquisa e produção de material pedagógico e avaliação.

Os professores mediadores de base receberão formação sobre concepção e diretrizes do Ensino Médio com intermediação tecnológica; por área de conhecimento, princípios da contextualização e interdisciplinaridade, conhecimentos da tecnologia adotada, estratégias de pesquisa, aprendizagem e avaliação.

Para os professores que atuarão neste Programa, serão exigidos os seguintes requisitos:

Professores Especialistas:

- Licenciatura plena, conforme lei 9.394/96.
- Ser professor efetivo da Rede Estadual de Educação da Bahia.
- Conhecimentos de especificidades metodológicas e tecnológicas.

Mediadores:

- Residir nos limites dos territórios.
- Conhecimento nas especificidades metodológicas e tecnológicas.
- Preferencialmente possuir licenciatura plena, conforme lei 9.394/96.
- Conhecimento sobre as questões relacionadas a sua realidade local.

Estes são alguns requisitos necessários ao atendimento deste Programa que se propõe a uma práxis progressista, disposto a contribuir, enquanto agente de transformação social, de forma concreta na intervenção da realidade.

5.6 EQUIPE DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Composta por professores especialistas nas diversas áreas e respectivas Componentes Curriculares do Ensino Médio, com conhecimentos básicos sobre as questões relacionadas ao Ensino Médio, e por técnicos da Secretaria da Educação.

O material que será elaborado deverá atender às especificações da concepção curricular e sua base de referência, bem como das Diretrizes Orientadoras e ainda ao que determinam os dispositivos legais. Deve-se atentar para as questões que envolvem direitos autorais de imagens e produção intelectual.

6 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

“A Avaliação desejada deve contemplar aspectos qualitativos e quantitativos, deve incluir estudante e professor substanciando-se na utilização da observação e do registro, instrumentos metodológicos que asseguram o acompanhamento permanente da ação educativa no que diz respeito tanto ao professor quanto ao desempenho do estudante.” (Orientações Curriculares Estaduais Para o Ensino Médio, 2005).

Em consonância com os princípios já apresentados, a avaliação é assumida numa dimensão processual, contínua e formativa, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, buscando a construção da autonomia e estimulando o educando a compreender seu papel ativo no desenvolvimento de seu conhecimento, tornando-se também sujeito histórico de sua formação.

Nesse contexto, a avaliação é vista como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, num processo em que se determina a qualidade dos resultados alcançados em relação aos objetivos propostos. Levando-se em conta o contexto das condições em que o trabalho está sendo desenvolvido, caberá a equipe pedagógica a definição dos processos avaliativos em suas diversas formas estabelecidas neste Projeto Político Pedagógico.

A avaliação deve contemplar a participação e as produções dos educandos, que serão socializadas em salas de aula e acompanhadas pelos professores mediadores de base e pelos especialistas num processo dinâmico e sistemático, em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a intervenção e possíveis ajustes no planejamento durante todo o curso da ação didática.

Neste Programa serão oferecidos estudos de recuperação, ao final do ano letivo, por meio de planos de estudos que contemplem os conteúdos a serem recuperados pelos educandos, conforme legislação vigente. Estes planos de estudos serão elaborados pelos professores especialistas e acompanhados pelos professores mediadores de base.

Observando-se o caráter de terminalidade do Ensino Médio, para efeito de aprovação e promoção dos educandos do curso será exigida a média final igual ou superior a 50,0 (cinquenta) pontos e frequência igual ou superior a 75% do total de aulas dadas. A

certificação do aproveitamento e da frequência dos educandos participantes do Programa obedecerá à legislação vigente.

O oferecimento dos componentes curriculares do Ensino Médio faculta ao educando a possibilidade de transferência, no final de cada série e no transcorrer do ano letivo sem qualquer obstáculo conforme determina a LDB nº 9394/96.

O certificado de conclusão do EMITec será expedido pela escola estadual de vinculação, sob a autorização da Secretaria da Educação do Estado ou pelos Cemits.

7 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) utiliza um sistema de avaliação padronizado, resguardando-se as características especiais das diferentes disciplinas. Nesse sentido, o sistema de avaliação vem atender aos princípios da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N° 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, e Princípios e Eixos da Educação na Bahia.

Esse processo será operacionalizado por meio de uma equipe interna, que será responsável pela elaboração, aplicação, consolidação e análise dos resultados das avaliações. A avaliação do Programa deverá ser estruturada com a finalidade de analisar a qualidade do processo de aprendizagem do educando e identificar fatores agregados a este desempenho, por meio da realização de oito instrumentos de avaliação, quais sejam:

1) Avaliação Qualitativa (AQ): Este instrumento avalia os discentes quanto aos aspectos qualitativos: assiduidade, pontualidade, interação, capacidade comunicativa, realização e entrega das atividades nos prazos estabelecidos. Portanto, a AQ conta com mecanismos de aferição que permitem avaliar a trajetória qualitativa do aluno em seu espaço escolar, pontuando todo o percurso, quanto maior for o engajamento do aluno. (Valor: 2,0).

Os critérios para avaliação qualitativa do aluno com os pesos atribuídos são:

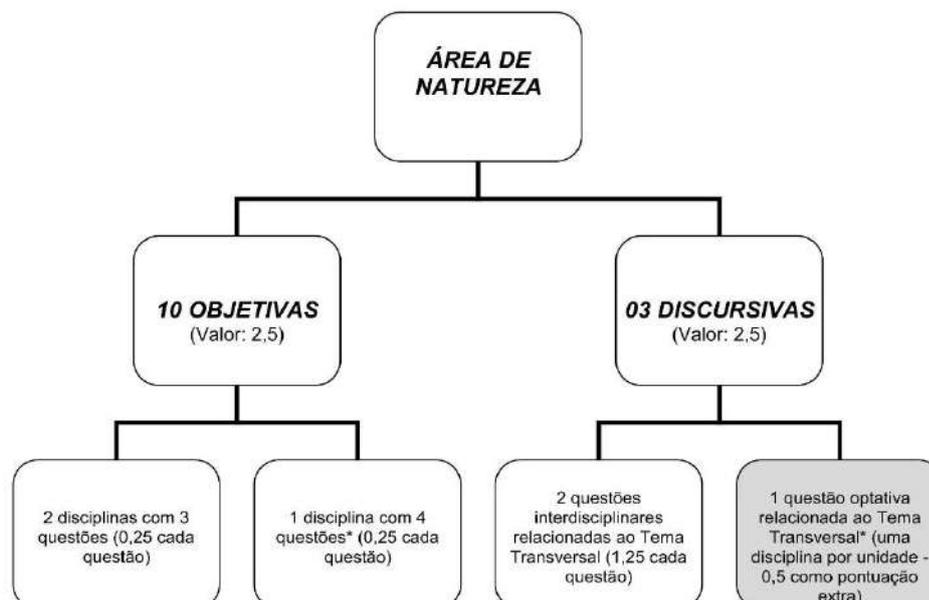
Descrição do Critério	Pontuação
Pontuação em assiduidade	0,3
Pontuação por pontualidade	0,3
Pontuação por interação	0,3
Pontuação pela capacidade comunicativa	0,3
Pontuação pela realização das atividades	0,5
Pontuação pelo cumprimento dos prazos	0,3
Total	2,0

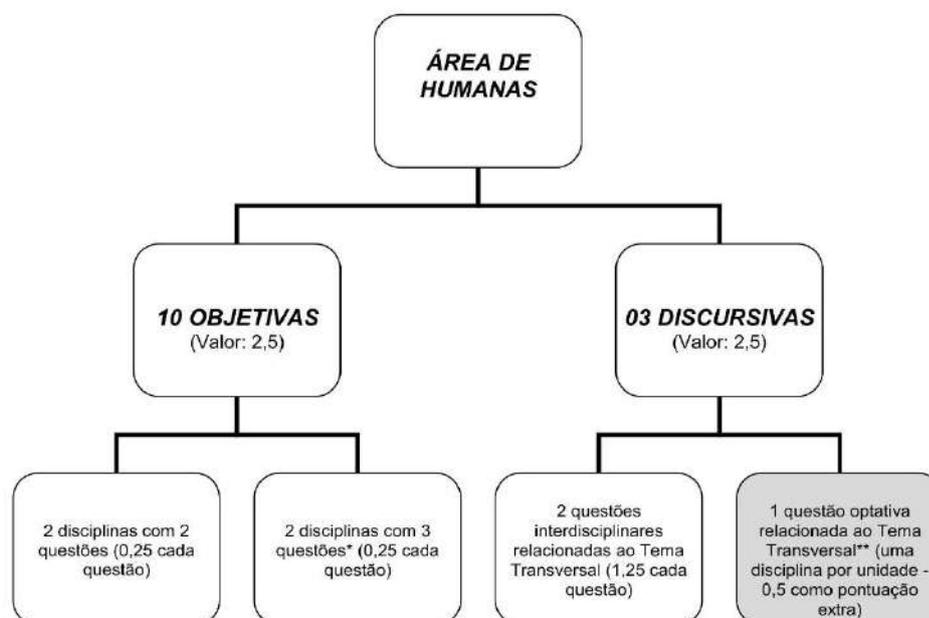
2) Atividade Dirigida (AD): conjunto de avaliações de caráter teórico-prático, planejadas de acordo com a carga-horária da disciplina na unidade, valendo 3,0 pontos. Estas atividades serão realizadas na Unidade Pedagógica, sob a orientação e supervisão do professor mediador. Na sua concepção deverá ser assegurada a aprendizagem dos conteúdos principais da unidade, com vistas à interdisciplinaridade e/ou a complementaridade entre disciplinas de mesma área do conhecimento. Sua descrição, em formulário próprio, deverá apresentar riqueza de detalhes, a fim de facilitar a compreensão por parte do professor mediador e dos alunos. Recomenda-se que as atividades sejam planejadas prevendo a realização individual e, prioritariamente, em duplas e grupos.

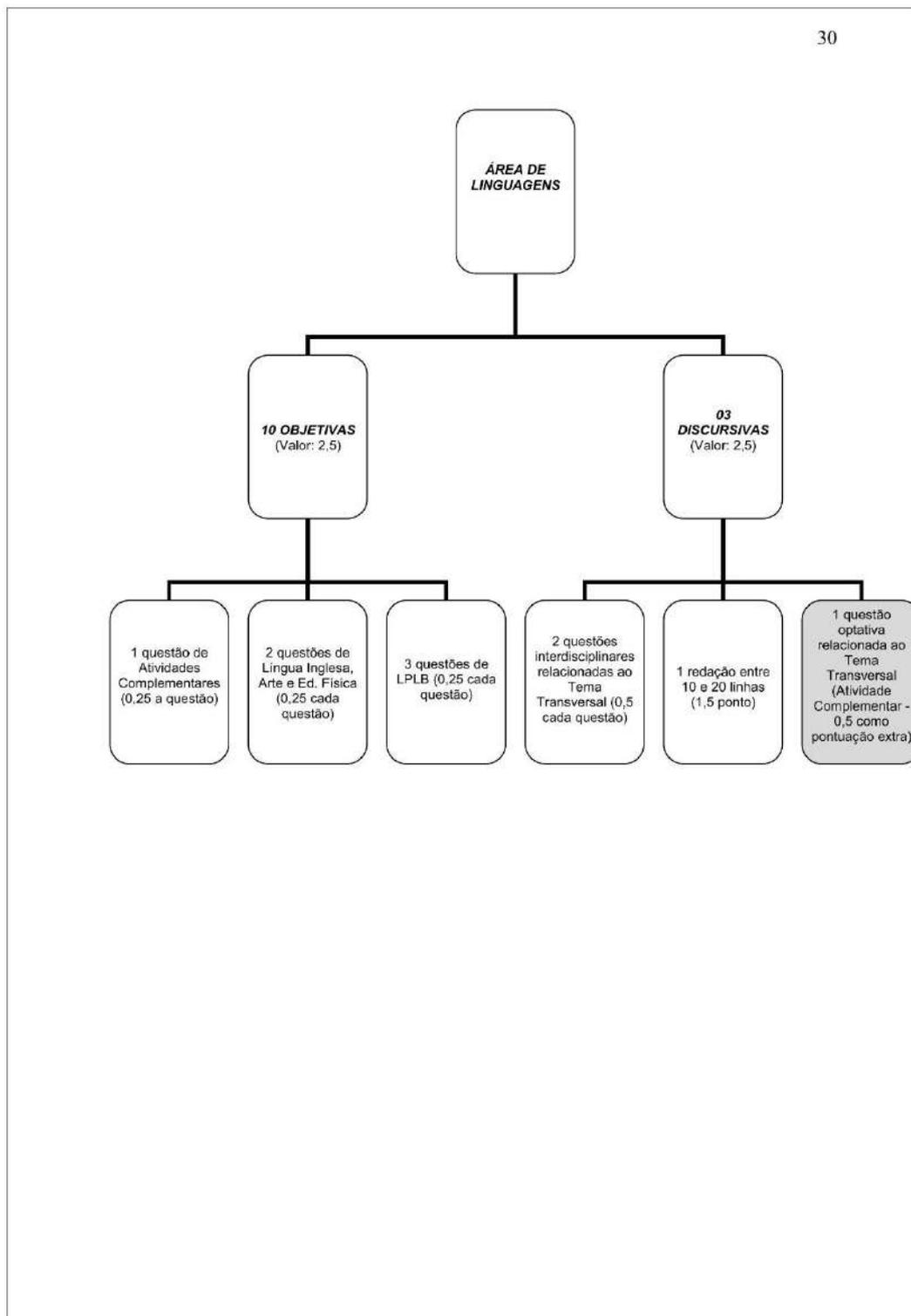
Durante a construção das AD de cada unidade deverão ser considerados os temas transversais e culminâncias previamente definidos para o ano letivo

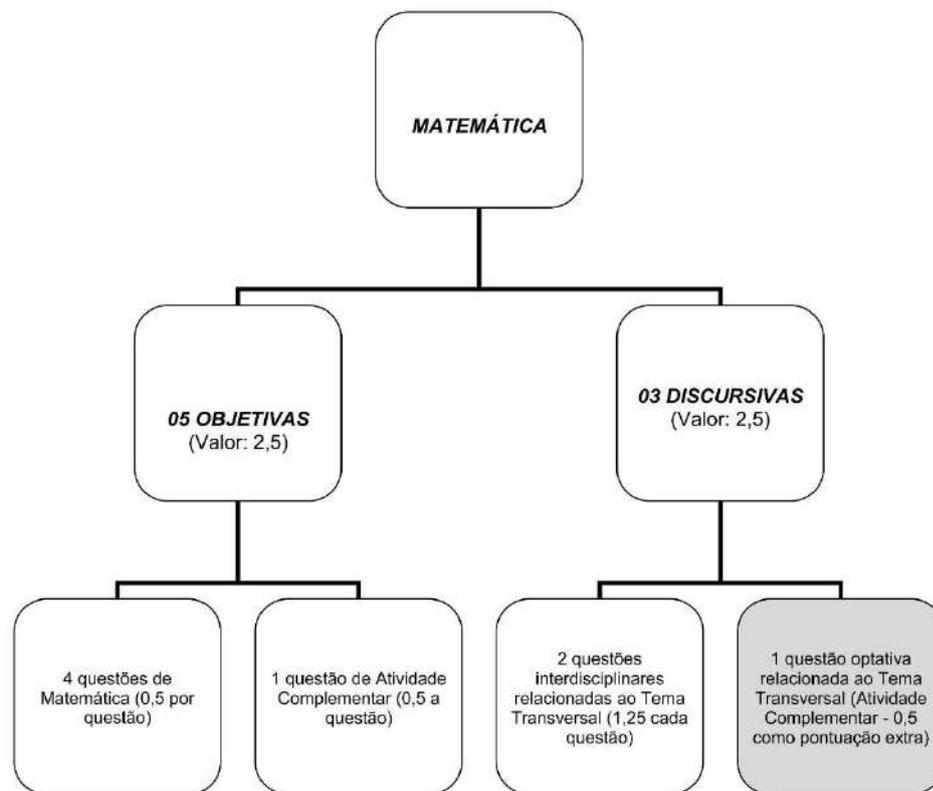
3) Avaliação Presencial por Área (APA):

O EMITec, de acordo com as exigências do Ministério da Educação – MEC, atualiza as áreas de conhecimento do Ensino Médio para quatro divisões, quais sejam: Natureza, Linguagens, Humanas e Matemática. Dessa forma, elas estarão organizadas conforme configuração específica nas respectivas APA, abaixo discriminadas.









Conforme descrito anteriormente, a APA é uma avaliação individual e sem consulta, composta por questões objetivas e discursivas interdisciplinares em consonância com o tema transversal da unidade, envolvendo os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento.

A questão optativa não tem caráter interdisciplinar devendo ser elaborada, a cada unidade, por um dos componentes da área de Natureza e Humanas. No caso de Linguagens e Matemática, esta deverá ser elaborada pelo componente Atividade Complementar. Esta questão é concebida como opcional para o estudante. Caso o estudante acerte a questão proposta, somará a nota obtida na questão (valor: 0,5). Por exemplo:

O aluno consegue atingir 3,5 na APA de linguagens e acerta a **questão optativa**. Nesse caso, a sua nota será acrescida de 0,5 (meio) ponto, gerando nota final igual a 4,0(quatro) pontos para esta prova.

Nesse sentido, as questões deverão ser encaminhadas pelos docentes, com o respectivo gabarito comentado, a fim de assegurar a correção desta atividade por parte do professor mediador. Vale ressaltar que, as questões objetivas poderão ser adaptadas dos processos de avaliação externa, como o ENEM, Avalie, dentre outros.

A nota final de cada componente curricular (NFD) corresponderá à soma das notas atribuídas em cada instrumento de avaliação, a saber:

$$NFD = \sum (AQ + AD + APA)$$

Onde:

NFD – Nota final da disciplina

AQ – Avaliação qualitativa

AD – Atividade dirigida

APA – Avaliação presencial da área

A nota final do componente curricular *Atividade Complementar (NAC)* corresponderá à média aritmética das notas obtidas em Matemática e **LPLB**, a saber:

$$NAC = \frac{NM + NP}{2}$$

Onde:**NAC – Nota de Atividade Complementar****NM – Nota final de Matemática****NP – Nota final de LPLB****4) Momento de Retomada de Conteúdos (MRC)**

O Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), de acordo com a Lei nº 9394/96, art. 24, no tocante à recuperação dos estudos, permite que a comunidade escolar faça uso de sua autonomia e flexibilidade, determinando que caiba à escola e aos seus educadores "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento". Neste sentido, o Programa EMITec optou por instituir o Momento de Retomada dos Conteúdos (MRC), a ser desenvolvido ao final do 1º Semestre (MRC I – 1ª e 2ª unidades) e 2º Semestre (MRC II – 3ª e 4ª unidades). O MRC é dividido em dois momentos: a) Teleaulas do MRC e b) provas do MRC.

a) **Teleaulas (MRC):** esta etapa consiste na exibição de teleaulas ao vivo de revisão ou retomada dos principais conteúdos do semestre. Esta etapa, com duração de uma semana, deverá ser acompanhada por *todos os estudantes*.

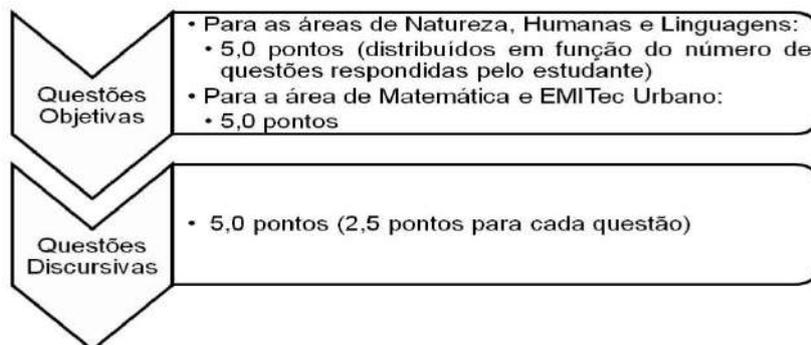
b) **Provas do MRC:** esta etapa consiste na execução de uma prova individual com os conteúdos das teleaulas do MRC, sendo constituída por 10 questões objetivas e 02 questões discursivas para as seguintes áreas: Humanas, Linguagens e Natureza. Para Matemática e EMITec Urbano, a prova constará de 05 (cinco) questões objetivas e 02 (duas) discursivas. As notas obtidas em cada prova deverão ser registradas no campo "recuperação paralela" das cadernetas, sendo que a nota do MRC I servirá para a 1ª e 2ª unidades e do MRC II servirá para a 3ª e 4ª unidades.

ATENÇÃO! QUANTO À REALIZAÇÃO DAS PROVAS DO MRC

Considerando que as provas do MRC serão por área do conhecimento, os estudantes somente terão que responder as questões objetivas relacionadas ao (aos) componente(s) curricular (es) que não obtiveram a média de curso., Devendo responder, *obrigatoriamente*, as duas questões discursivas da(s) prova(s) realizada(s).

Atenção! Quanto à Pontuação das Provas do MRC:

O valor da prova (10,0 pontos) deverá ser distribuído de seguinte forma:



5) Segunda Chamada (2ª CHAMADA): em caráter excepcional, a Segunda Chamada deverá ser solicitada pelos estudantes, através do mediador, num prazo máximo de 48 (quarenta e oito) horas. A justificativa deverá obedecer aos critérios: licença maternidade/paternidade, doença/atestado médico, outros motivos de ausência, devidamente justificados, apresentando, quando for pertinente, documento comprobatório em tempo hábil.

A Segunda Chamada é um instrumento de reposição da APA, a cada unidade letiva. A nota desta etapa possui valor 5,0 (cinco) pontos, não sendo concedido ao estudante o direito à revisão de prova. Nesse sentido, caberá ao mediador agendar como o(s) aluno(s) data e horário para realização da prova. Caso o aluno não compareça na data e horário agendados, o mesmo terá vetado o direito de fazer a avaliação.

6) Prova Final (Recuperação Final): a Prova Final será realizada pelos estudantes que, nos Momentos de Retomada de Conteúdos - 1º e 2º semestres - não tenham conseguido a aprovação no componente curricular.

Nesta etapa, os estudantes deverão acompanhar as teleaulas gravadas do MRC I e realizar estudo autônomo dos conteúdos indicados para o MRC I e MRC II, apresentados e divulgados previamente no Ambiente Virtual do EMITec.

O estudante, ao final do período de estudos da Prova Final, realizará uma avaliação constituída por 20 questões objetivas. Para obter sua aprovação no componente curricular, o estudante deverá obter nota igual ou superior a 5,0 pontos.

O resultado obtido pelo estudante, nesta avaliação, será lançado no campo da caderneta reservado para a **Recuperação Final**, constituindo o conceito final do aluno no (s) componente (s) curricular (es) em questão.

7) Atividade Domiciliar (AD): representa um mecanismo de reposição de conteúdos e avaliações, destinado aos *alunos que por motivo de saúde ou trabalho, devidamente comprovados por atestado médico ou declaração de trabalho, tenham se ausentado parcial ou integralmente de uma unidade letiva* do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), *deixando de realizar a Atividade Dirigida ou APA.*

a) Procedimentos para realização da Atividade Domiciliar:

Para que a atividade domiciliar seja aplicada com um ou mais alunos, o mediador deverá preencher o *Formulário de Solicitação da Atividade Domiciliar* disponibilizado através do endereço eletrônico:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHBwNnBCakdOa0xhQ2w0NWJ6b090ZkE6MQ>

O acesso ao formulário também poderá ser feito através do nosso ambiente virtual, no link disponibilizado na pasta da Atividade Domiciliar. Cada formulário refere-se a uma unidade letiva e deverá ser enviado até o último dia da unidade, com preenchimento de todas as informações solicitadas.

b) A Atividade Domiciliar tem valor (10,0) pontos e é constituída por um kit com:

▪ **Aulas de Revisão da Unidade Letiva:**

O(s) aluno(s) deverá(ão) assistir as aulas de revisão referentes à unidade em que está(ão) realizando a atividade domiciliar. Estas aulas ficam disponíveis no AVA, na página de cada disciplina. Para tanto, basta observar no calendário as datas referentes ao momento de revisão da unidade e assistir as aulas referentes a este período.

▪ **Materiais de Apoio e Listas de Exercícios:**

O(s) aluno(s) deverá (ão) estudar os materiais de apoio disponibilizados pelas disciplinas, além de realizar as listas de exercícios, correspondentes à unidade em que está (ão) realizando a atividade domiciliar. Este material fica disponível no AVA, nas pastas de cada unidade.

A **Atividade Dirigida Domiciliar** com valor de 5,0 (cinco) pontos deverá ser realizada uma semana após o término de cada unidade letiva. Caso o(s) aluno(s) não possa(m) comparecer à unidade escolar, uma pessoa da família deverá entrar em contato com o(a) mediador(a), a fim de obter as orientações para estudo domiciliar, através do material de apoio e listas de exercício, bem como realização da Atividade Dirigida Domiciliar. Para tanto, o mediador deverá avaliar a possibilidade de enviar este material para o aluno.

- APA, que vale 5,0 (cinco) pontos, somente deverá ser realizada após o retorno do aluno à unidade escolar. Os alunos que retornarem à escola ao término da unidade deverão ser orientados diretamente pelo (a) mediador (a).

Após receber as orientações, o aluno terá o prazo de *duas semanas* para entregar a Atividade Dirigida para o (a) mediador (a). Caberá ao mediador marcar uma data/horário para que o(s) aluno(s) assita(m) as aulas e realizem as APA. Para tanto, o aluno deverá ser informado com uma semana de antecedência.

8) Simulado ENEMITec: representa uma atividade preparatória e de fortalecimento das aprendizagens adquiridas durante o período letivo, no qual o estudante poderá testar seus conhecimentos antes da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É composto de 20 questões com gabarito por área do conhecimento (Ciências da Natureza, Humanas, Matemática e Linguagens), totalizando 80 questões, além de uma proposta de redação, obrigatória, com aferição de nota apenas para **3ª série, como parte da avaliação qualitativa.**

Os alunos das 1ª e 2ª séries poderão realizar o Simulado na condição de treinamento, sem atribuição de valor na média final da unidade.

Os componentes curriculares de cada área deverão selecionar cinco questões de provas do ENEM, de anos anteriores, com seus respectivos gabaritos para composição desse instrumento.

O componente curricular Língua Portuguesa deverá apresentar proposta de redação dissertativo-argumentativa de acordo com o Tema Transversal de cada unidade letiva, bem como, gabarito comentado para correção da redação pelo mediador.

Na re(ela)boração da questão é imprescindível indicar o ano de realização da prova da qual a questão foi retirada (Ex: ENEM/2008).

Aplicação de questionários sócio contextuais e avaliativos para educandos, coordenadores, professores especialistas e professores mediadores.

REFERÊNCIAS

Araújo, Sandra Regina Magalhães de Araújo; NASCIMENTO, Antônio Dias. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**, Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade. nº 26, jul./dez. 2006.

Bahia. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Salvador; 2005.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Ciências da Natureza**. Salvador; 2005.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Ciências Humanas**. Salvador; 2005.

_____. Secretaria de Educação. **Princípios e Eixos da Educação na Bahia**. Salvador; 2007.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta de Implantação do Projeto de Ensino Médio e Educação Profissional para os Povos do Campo do Estado da Bahia**. Salvador; 2007.

Brandão, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar**. Brasília; 2005.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar - Bahia**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília; 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília; 1999.

_____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília; 2000.

_____. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394: Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília; 1996.

APÊNDICE A - ASPECTOS LEGAIS

A legislação educacional brasileira dispõe de um aparato que orienta a formulação e implementação de políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo, e, portanto, estão asseguradas em vários dispositivos legais.

Na Constituição Federal de 1988, os Artigos 205 e 206 reconhecem a educação enquanto direito universal e dever do Estado. No que concerne à concepção pedagógica das práticas educativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, amplia a noção de espaço-tempo de aprendizagem quando estabelece:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo 2º: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Em relação às necessidades de adaptação e adequação da educação básica às peculiaridades da região, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (Resolução CNE/CEB 4/2010); TÍTULO V – Organização Curricular: Conceitos, Limites e Possibilidades; CAPÍTULO I – Formas para a Organização Curricular, estabelece em seu Art. 13; § 3º; VII:

“VII – Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram.”

Assim, propomos a criação de uma proposta didático-pedagógica inovadora para solucionar problemas educacionais para um Estado de grande territorialidade e desigualdades sociais, tendo ainda como base no TÍTULO VI – Organização da Educação Básica; CAPÍTULO I – Etapas da Educação Básica; Seção III – Ensino Médio:

“Art. 26. § 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.”

Neste sentido, a oferta da educação básica, na sua etapa final, para a população de difícil acesso a esta modalidade educacional, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses destes alunos.
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar.

Baseado nos aspectos legais descritos, cabe ao poder público implementar o projeto ora apresentado no âmbito estadual, com a colaboração dos municípios e o apoio da sociedade civil organizada, assegurando deste modo o direito das pessoas que vivem e trabalham em locais de difícil localização e infraestrutura, o acesso e a permanência à educação básica, em particular ao ensino médio, de responsabilidade do Governo do Estado.

ANEXO B – Portaria de implantação do EMITec

PORTARIA Nº 424/2011

Implanta em Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, considerando o inciso II do Art. 208 da Constituição Federal, o inciso II do Art. 247 da Constituição Estadual, com fundamento na Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010,

RESOLVE

Art. 1º Fica implantado, a partir do ano letivo de 2011, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Parágrafo único. O referido Programa ocorrerá nas unidades escolares onde funcionava o extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica e suas extensões, bem como em outras, conforme necessidade do Programa.

Art. 2º O currículo escolar relativo ao Programa obedecerá à legislação vigente correlata ao ordenamento curricular do Ensino Médio, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Art. 3º As Unidades Escolares de vinculação associadas até então ao extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica continuarão responsáveis por emitir a certificação parcial e de conclusão do curso de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Art. 4º Os docentes que participaram do extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica poderão participar do Processo Seletivo interno do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, a ser divulgado oportunamente pela Secretaria da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

Salvador, 21 de janeiro de 2011.

OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições,
RESOLVE

Designar os servidores abaixo para compor a Comissão Executiva Permanente, encarregada de administrar a aplicação dos recursos liberados através do Fundo de Assistência Educacional - FAED, das Unidades Escolares jurisdicionadas às DIREC indicadas:

Port.379/2011 – DIREC 1/A – Salvador

UNIDADE ESCOLAR	MEMBROS DA COMISSÃO	CADASTROS
Colégio Estadual Professor Rômulo Amorim	Presidente: Hélios Clara de Almeida Nascimento Tesorero: Célia Caruzo Ribeiro Santos Encargado: Marcus Machado de Cunha	11.252.288-1 11.258.163-2 11.240.673-8

Port.380/2011 – DIREC 30 – Guanambi

MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	MEMBROS DA COMISSÃO	CADASTROS
Mina	Colégio Estadual Deputado José Rocha	Presidente: Oliveira Caltas Lima Tesorero: Zéia Rodrigues Costa Fernandes Encargado: Goyza de Carvalho Oliveira Silva	11.426.261-6 11.203.540-3 11.491.678-8

Salvador, 19 de janeiro de 2011
Oswaldo Barreto Filho
Secretário da Educação

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições,
RESOLVE

Designar os servidores abaixo para compor a Comissão Executiva Provisória, encarregada de administrar a aplicação dos recursos liberados através do Fundo de Assistência Educacional - FAED, da Unidade Escolar jurisdicionada à DIREC indicada:

Port.381/2011 – DIREC 14 – Itapetinga

MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	MEMBROS DA COMISSÃO	CADASTROS
Maquinque	Colégio Estadual Altair de Almeida Maia	Presidente: Mário Sérgio Oliveira de Souza Tesorero: Genivaldo Oliveira Silva dos Santos Encargado: Iara Sandra Pereira de Santana	11.257.105-0 11.259.808-8 11.194.414-5

Comissão provisória até a nomeação do Diretor

Salvador, 19 de janeiro de 2011
Oswaldo Barreto Filho
Secretário da Educação

PORTARIA Nº 424/2011

Implanta em Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, considerando o inciso II do Art. 208 da Constituição Federal, o inciso II do Art. 247 da Constituição Estadual, com fundamento na Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010,

RESOLVE

Art. 1º Fica implantado, a partir do ano letivo de 2011, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Parágrafo único. O referido Programa ocorrerá nas unidades escolares onde funcionava o extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica e suas extensões, bem como em outras, conforme necessidade do Programa.

Art. 2º O currículo escolar relativo ao Programa obedecerá à legislação vigente correlata ao ordenamento curricular do Ensino Médio, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Art. 3º As Unidades Escolares de vinculação associadas até então ao extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica continuarão responsáveis por emitir a certificação parcial e de conclusão do curso de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Art. 4º Os docentes que participaram do extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica poderão participar do Processo Seletivo interno do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, a ser divulgado oportunamente pela Secretaria da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

Salvador, 21 de janeiro de 2011.

OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

PORTARIA Nº 425/2011

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições,

RESOLVE

fica sem efeito a Portaria Nº 001/2011, publicada no D.O.E. de 20/01/2011, referente a homologação do resultado da eleição do Colegiado Escolar, para o biênio 2011 a 2013, por ter sido publicada indevidamente.

Salvador, 21 de janeiro de 2011.

OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

PORTARIA Nº 426 / 2011

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições e com base no Decreto nº 11.175, de 16.08.06 e na Portaria nº 7.595, de 07.11.10,

RESOLVE

fica homologado o resultado da eleição do Colegiado Escolar, para o biênio 2011 a 2013, conforme documentos eleitorais expedidos pela Unidade Escolar e devidamente analisados e arquivados pela DIREC, com anuência da SUPAV;

DIREC	U.E.	CÓDIGO/SEC
Feira de Santana	Colégio Estadual Agostinho Farias de Melo	110687
	Colégio Estadual Conselheiro Carneiro	110693
	Colégio Estadual General Sampaio	110690
	Colégio Estadual Mota Carneiro	110670
	Colégio Estadual Oliveira Brito	110631
	Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana	110694
	Escola Antônio Costa	110720
	Escola Cooperativa de Ensino Fátima	110700
	Escola de Ocio Profissional de Santana	110633
	Escola Ensino Médio	110605
	Escola Estadual Mestre Jesus de Praga	110643
	Escola Professora Célia Franca de Silva	110670
	Instituto de Educação Gastão Guimarães	110669

DIREC	U.E.	CÓDIGO/SEC
Acajutuba	Col. Democrático Est. Professora MP Esperança Lopes	1105126
	Colégio Estadual Antônio da Costa Brito	117823
	Colégio Estadual Professor Carlos Barros	1105118
Alagoinhas	Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa	117692
	Colégio Estadual de Alagoinhas	113507
	Colégio Estadual Basílica Viegas	110713
	Colégio Estadual Deputado Luis Eduardo Magalhães	117645
	Colégio Estadual Dr. Magalhães Neto	110790
	Colégio Estadual João Carlos Moreira Paulo	117656
	Colégio Estadual Maria José Bastos Silva	110608
	Colégio Estadual São Francisco	116900
	Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães	117789
	Escola Estadual Azeiteiro	1106215
	Escola Estadual Enélio Tinoco de Melo	110780
	Escola Estadual Miguel Fátima	110794
	Escola Estadual Oscar Cortez	110790
	Escola Estadual Professor Roberto Santos	110794
	Escola Inacy de Lima Fontes	110791
	Escola Inácio Figueiredo	110760
	Escola Milton Laet	110767
Escola Professor João Leal Araújo	110782	
Escola Professora Adelina Santos	1105142	
Escola Rotary Club	110601	

Fonte: <http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>

ANEXO C – Portaria de implantação do CEMITEC



REPÚBLICA FEDERATIVA
DO BRASIL
ESTADO DA BAHIA

1 Executivo

SALVADOR, BAHIA, TERÇA-FEIRA,
8 DE JANEIRO DE 2013
III ANO XXVII - Nº 21.007

23

284/2012	Associação Regional da Escola Família Agrícola de Sertão - AREFASE	José Francisco de Andrade
285/2012	Associação dos Metalúrgos e Pequenos Produtores de Vóia Nova e Rógão	Acleto Cascaes de Nogueira
286/2012	Instituto de Pesquisas, Organização, Formação, Promoção da Cidadania e da Cultura - Instituto Oficina da Cidadania	Herbert Gomes da Conceição

Fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC

A DIRETORA GERAL DA FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - FUNDAC, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Conceder a LICENÇA PRÊMIO abaixo:

PROCESSO	NOME	CADASTRO	PORTARIA	MESES	PERÍODO
160313000048	JORCHILA SILVA ALVES	55.001196-9	01/13	05	25.01.13 a 23.05.13
160313000040	JOELMA MARY DA SILVA SANTOS	55.112826-9	01/13	01	01.02.13 a 01.03.13

PORTARIA Nº 018/13

Exonerar, a pedido, MICHELLE DO NASCIMENTO VIEIRA, cadastro nº 55.533807-1, do cargo de Secretário Administrativo I, símbolo DAIS, desta Fundação, a partir de publicação no D.O.E.

PORTARIA Nº 017/13

Nomear RUY SANTOS SÁLLES, para o cargo de Secretário Administrativo I, símbolo DAIS, desta Fundação, a partir da publicação no DOE.

PORTARIA Nº 018/13

Nomear MICHELLE DO NASCIMENTO VIEIRA, para o cargo de Subgerente, símbolo DA1-4, desta Fundação, a partir da publicação no DOE.

Gabinete da Direção Geral, em 07 de janeiro de 2013.

ARISELMA PEREIRA PEREIRA

Diretora Geral/FUNDAC

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO

Superintendência de Construções Administrativas da Bahia - SUCAB

PORTARIA Nº 04/2013.

O DIRETOR GERAL DA SUCAB, no uso de suas atribuições, Resolve, designar, Renata dos Santos Ribeiro, coordenador III, símbolo DA1-4, matrícula 68414465-4, para substituir Ana Luiza de Campos Fontes, coordenador técnico, símbolo DAS-2D, matrícula 68425688-1, desta Superintendência, durante os períodos de férias 14/02/2013 a 15/03/2013. Gabinete do Diretor Geral, em exercício, em 07 de janeiro de 2013. Alfredo Cesar Dias Tourinho-Diretor Geral, em exercício.

Habituação e Urbanização do Estado da Bahia S/A - URBIS

[EM LIQUIDAÇÃO]

Assembleia Geral Extraordinária

CNPJ Nº. 15.171.101/0001-00

NIRE 29.300.012.874

CONVOCAÇÃO PARA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA

O Liquidante da HABITUAÇÃO E URBANIZAÇÃO DA BAHIA S/A - URBIS, EM LIQUIDAÇÃO, Dr. Samuel Rocha, convoca os Srs. Acionistas a se reunirem em Assembleia Geral Extraordinária, no dia 15 de janeiro de 2013, às 18:00 horas, na sede social localizada na Cidade de Salvador, Estado da Bahia, na Av. Coeânica, 3819, a fim de deliberarem sobre a seguinte ORDEM DO DIA:

- Aprovar o reajuste dos valores da remuneração dos membros do Conselho de Administração;
- Aprovar o reajuste dos valores da remuneração dos membros do Conselho Fiscal;
- O que ocorrer.

Salvador, 04 de janeiro de 2013. Samuel Rocha. Liquidante.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

GABINETE SECRETÁRIO

DISPENSA DE CARGO EM COMISSÃO A PEDIDO - ARTIGO 47 DA LEI 6.677 DE 26/09/1994

PD	CADASTRO	NOME	FUNÇÃO	INÍCIO	VEE
772915	11831202	ELISABETH MA DA SILVA	Coord. Educação Especial	08/01/2011	Secretaria Da Educação Do Estado Do Bahia - Salvador -

TORNAR SEM EFEITO - SUSPENSÃO DE CONTRATO DE TRABALHO - DECRETO-LEI Nº 5.452 DE 01/05/1943

ATO RETIFICADOR	ATO ORIGINAL	DOE	CADASTRO	NOME	MOTIVO
28/2013	12746	10091986	112022014	MARIA DA NATIVIDADE BARBOSA CORREIA	Publicado indevidamente.

RETIFICAR - SUSPENSÃO DE CONTRATO DE TRABALHO - DECRETO-LEI Nº 5.452 DE 01/05/1943

ATO RETIFICADOR	ATO RETIFICADO	TIPO ATO	DOE	CADASTRO	NOME	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
14/2013	7378	PO	20/09/1972	1128/2014	MARIA DA NATIVIDADE BARBOSA CORREIA	01/03/1971	01/12/1971

PORTARIA Nº 68/2013

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, com amparo no artigo 50, da Lei 6677/1994, combinado com os artigos 37 e 39, da Lei 8352/2002, e tendo em vista o constante no processo nº 0068982-3/2012.

RESOLVE:

fica removido MÁRCIO COSTA DE SOUZA, Professor Assistente, regime de trabalho 40 (quarenta) horas semanais, matrícula número 72.507.399-4, da lotação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, para a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ambas Entidades da Administração Indireta desta Secretaria.

PORTARIA Nº 84/2013

Regulamenta os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - CEMIT, Unidades Escolares Especiais, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, à vista do disposto no Decreto Estadual nº 13.316 de 27 de setembro de 2011 e, ainda a Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010, bem como os dispositivos da Portaria nº 424/2011, publicada no Diário Oficial do Estado em 22 e 23 de janeiro de 2011 e da Portaria nº. 1.131/2011, publicada no Diário Oficial do Estado em 12 e 13 de fevereiro de 2011

RESOLVE

Art. 1º Os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - CEMIT, instituído e regido pelo Decreto Estadual nº 13.316 de 27 de setembro de 2011, ficam regulamentados na forma desta Portaria.

Art. 2º Os CEMIT têm como objetivos:

- fortalecer as ações educacionais desenvolvidas com metodologia integrativa de tecnologias para o acesso dos estudantes do Ensino Médio, principalmente para os residentes em zonas remotas do Estado;
 - realizar a gestão administrativa, financeira e técnica da execução do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica na sua respectiva área de abrangência;
 - viabilizar o acompanhamento e a avaliação dos projetos pedagógicos relativos ao Ensino Médio com a utilização da Intermediação Tecnológica, na sua respectiva área de abrangência.
- Art. 3º Os CEMIT serão criados como unidades escolares de porte especial, destinados ao atendimento das localidades de difícil acesso ou onde se verifique dificuldade do provimento de pessoal, observando a capacidade operacional dos recursos tecnológicos disponíveis, cabendo a eles a certificação parcial e final dos estudantes regularmente matriculados, com aproveitamento, em sua área de abrangência, a ser definida no ato de criação.
- Parágrafo único. O CEMIT fará o acompanhamento dos anexos a ele vinculados, no que concerne ao andamento das atividades curriculares e ao funcionamento do conjunto de componentes físicos ou lógicos integrados aos processos de recepção das aulas.

Art. 4º Os CEMIT terão a responsabilidade da implantação das políticas e diretrizes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para o ensino médio com intermediação tecnológica, sob supervisão da Superintendência de Educação Básica.

Art. 5º As unidades dos CEMIT terão a seguinte organização administrativa e pedagógica:

- 01 (um) Diretor;
- 03 (três) Vice-diretores;
- 01 (um) Secretário (o) escolar

§1º - O diretor, os vice-diretores e o secretário escolar, cargos em comissão, desempenharão suas funções em consonância com o quanto fixado na Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 e no Decreto nº 8.450, de 12 de fevereiro de 2003.

§ 2º - As unidades do CEMIT poderão contar ainda, de acordo com a necessidade específica de cada um, com suporte de apoio técnico e administrativo.

Art. 6º A Coordenação Central dos CEMIT, conjuntamente com a Superintendência de Desenvol-

Fonte: <http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Discente

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

Orientador: Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Mestranda: Eudite Fernandes Carneiro

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO - DISCENTE DO EMITec

Prezado (a),

Agradecemos a sua participação em nossa pesquisa, com foco nas políticas curriculares para o ensino médio na Bahia. É importante esclarecermos que a análise dos dados obtidos neste levantamento terá finalidade exclusivamente acadêmica. Você vivencia diariamente a rotina escolar do EMITec e, portanto, é a pessoa ideal para nos contar um pouco sobre a sua experiência. Todas as informações fornecidas por você são estritamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, que está sendo desenvolvida no âmbito do meu mestrado na Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Atenciosamente,
Eudite Fernandes Carneiro
eudite.carneiro@nova.educacao.ba.gov.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Ao responder, estou ciente de que minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; seu objetivo é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; os pesquisadores tomaram as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.

Para avançar, clique em próxima.

Seção sem título

BLOCO I. Informações sobre o(a) entrevistado(a):

1. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 16 anos.
 De 16 a 18 anos.
 De 19 a 25 anos.
 De 26 a 30 anos.
 Mais de 31 anos.

2. Qual o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Outros

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

3. Qual série do EMITec você está cursando? **Marcar apenas uma oval.*

- 1ª
- 2ª
- 3ª

4. Em qual turno você estuda? **Marcar apenas uma oval.*

- Matutino.
- Vespertino.
- Noturno.

5. Há quanto tempo está matriculado no EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 ano.
- De 1 a 3 anos.
- De 3 a 5 anos.
- Mais de 5 anos.

6. Você já foi reprovado alguma vez? **Marcar apenas uma oval.*

- Não, nunca.
- Sim, uma vez.
- Sim, duas vezes.
- Sim, três vezes ou mais.

7. Além de estudar, você trabalha? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

8. Em que você trabalha? **Marcar apenas uma oval.*

- Não trabalho, só estudo.
- Na agricultura, no campo ou na fazenda (como proprietário).
- Na agricultura, no campo ou na fazenda (como empregado).
- Na construção civil.
- No comércio ou transporte.
- Como funcionário público.
- Fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- Em casa, informalmente (costura, preparação de alimentos, etc.).
- Em trabalhos domésticos na casa de outras pessoas (cozinheiro/a, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- No lar (sem remuneração).
- Outro: _____

9. Depois que ingressou no EMITec, você já desistiu em algum momento? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

10. Por que desistiu? **Marcar apenas uma oval.*

- Nunca desisti.
- Dificuldade em conciliar escola e trabalho.
- Responsabilidades familiares.
- Poucas atratividades no EMITec.
- Dificuldade no processo de aprendizagem.
- Outro: _____

11. Por que escolheu matricular-se no EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Para concluir o ensino médio médio.
- Porque foi a única alternativa no momento.
- Escola próxima à minha residência.
- Porque quero cursar o ensino superior.
- Porque ouvi relatos que o programa é muito bom.
- Outro: _____

12. Quando concluir o ensino médio, pretende fazer vestibular para ingressar em uma universidade? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

13. Escolha a alternativa que melhor justifique a sua resposta anterior. **Marcar apenas uma oval.*

- Não pretendo fazer vestibular para ingressar em uma universidade.
- Pretendo fazer o ensino superior para conseguir um bom emprego no futuro.
- Pretendo fazer o ensino superior para conseguir um emprego melhor do que o atual.
- Pretendo fazer o ensino superior para obter melhores condições de vida.
- Pretendo fazer o ensino superior para adquirir conhecimentos.
- Pretendo fazer o ensino superior para satisfazer o desejo da minha família.
- Outro: _____

14. Durante as aulas, como você define o seu comportamento? **Marcar apenas uma oval.*

- Não participo das aulas.
- Participo pouco das aulas.
- Participo das aulas quando o professor estimula.
- Participo ativamente das aulas.

BLOCO II. Sobre o EMITec:

15. Na sua concepção quais as maiores dificuldades do EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Falta de internet e apoio técnico.
- Ausência do professor presencial em sala.
- Relacionadas ao mediador.
- Falta de recursos didáticos (livros, apostilas).
- Falta de estrutura na escola e na sala de aula.
- Outro: _____

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

16. **O que você pensa sobre o EMITec? Nos itens abaixo, marque de acordo com o seu grau de concordância. Não existe resposta certa ou errada. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Concordo em partes	4 Concordo	5 Concordo totalmente
O EMITec é um programa que atende plenamente as minhas necessidades de aprendizagem.	<input type="radio"/>				
As teleaulas são atrativas e há possibilidade de interação em tempo real, com troca de informações e elucidação de dúvidas entre nós discentes, professores videoconferencistas e professores mediadores.	<input type="radio"/>				
Minha vivência, enquanto estudante do EMITec, tem colaborado para o meu desenvolvimento pessoal.	<input type="radio"/>				
Os conteúdos trabalhados nas teleaulas, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para a minha formação.	<input type="radio"/>				
O EMITec proporciona formação necessária para o meu ingresso no ensino superior.	<input type="radio"/>				
O professor mediador é bem preparado para atuar em sala de aula, como docente.	<input type="radio"/>				
O professor mediador assume uma importância essencial no desenvolvimento das aulas.	<input type="radio"/>				
Os momentos destinados às atividades propostas aos alunos, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para o aprendizado.	<input type="radio"/>				
Antes das avaliações, fica claro quais critérios serão utilizados e o que será cobrado.	<input type="radio"/>				

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Concordo em partes	4 Concordo	5 Concordo totalmente
Na sala existe uma relação dialógica de respeito aos saberes acumulados e à cultura local.	<input type="radio"/>				
Durante as aulas, existem momentos abertos ao debate, onde os alunos podem expor suas opiniões.	<input type="radio"/>				
Geralmente, os conteúdos das aulas são problematizados, por meio de questionamentos e levantamento de hipóteses.	<input type="radio"/>				

Agradecemos a sua participação!

ATENÇÃO! Não esqueça de clicar em enviar.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EUDITE FERNANDES CARNEIRO
 ENDEREÇO: RUA DIRCE CERQUEIRA, 62A – SÃO JOSÉ
 CAETITÊ (BA) - CEP: 46400-000
 FONE: (77) 9 9154 0129 / E-MAIL: eudite.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br

Powered by


APÊNDICE B – Questionário Docente especialista

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

Orientador: Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Mestranda: Eudite Fernandes Carneiro

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO - DOCENTE ESPECIALISTA

Prezado (a) docente,

Agradecemos a sua participação em nossa pesquisa, com foco nas políticas curriculares para o ensino médio na Bahia, por meio de um estudo de caso do EMITec no Colégio Estadual João Vilas Boas, situado em Livramento de Nossa Senhora-BA. É importante esclarecermos que a análise dos dados obtidos neste levantamento terá finalidade exclusivamente acadêmica. Você vivencia diariamente a rotina do EMITec e, portanto, é a pessoa ideal para nos contar um pouco sobre a sua experiência. Todas as informações fornecidas são estritamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, que está sendo desenvolvida no âmbito do meu mestrado na Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Atenciosamente,
Eudite Fernandes Carneiro
eudite.carneiro@nova.educacao.ba.gov.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Ao responder, estou ciente de que minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; seu objetivo é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; os pesquisadores tomaram as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.

Para avançar, clique em próxima.

Seção sem título

BLOCO I. Informações sobre o(a) entrevistado(a):

1. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 21
 21-25
 36-40
 41-45
 46-50
 51-55
 56-60
 +60

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

2. Qual o seu sexo? **Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
 Feminino
 Outros

3. Você é docente: **Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo (concurado).
 Contratado por tempo indeterminado.
 Contrato por tempo determinado para o período de um 1 ano letivo ou menos.
 Contratado por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo ou mais.

4. Qual a sua carga horária semanal no EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 20 horas
 20 horas.
 40 horas.
 Mais de 40 horas.

5. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? **Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio.
 Cursando a Educação Superior.
 Educação Superior – Pedagogia.
 Educação Superior – Licenciatura.
 Educação Superior – Bacharelado.
 Especialização (Lato Sensu).
 Mestrado (Stricto Sensu).
 Doutorado (Stricto Sensu).
 Pós-Doutorado.

6. Curso superior? (se está cursando ou já concluiu o curso superior, escreva o nome do curso. Se não, escreva não tenho) *

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

7. Há quanto tempo atua como docente? **Marcar apenas uma oval.*

- Este é meu primeiro ano.
- 1-2 anos.
- 3-5 anos.
- 6-10 anos.
- 11-15 anos.
- 16-20 anos.
- Há mais de 20 anos.

8. Há quanto tempo atua como docente do EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Este é meu primeiro ano.
- 1-2 anos.
- 3-5 anos.
- Há mais de 5 anos.

9. Antes da experiência com o EMITec, você já atuou como docente? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

BLOCO II. Sobre o EMITec:

10. Você conhece a proposta central do programa? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

11. A metodologia utilizada pelo programa, respeita os saberes acumulados e a cultura local? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

12. Justifique a resposta do item anterior.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

13. **Na sua opinião, as videoaulas do programa contribuem eficazmente para o processo de ensino e aprendizagem? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Parcialmente.
 Não.

14. **Você considera a sua atuação fundamental no desenvolvimento da metodologia do EMITec? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Em partes.
 Não.

15. **Você realiza alguma adequação/alteração, na proposta do programa, para conciliar a metodologia aos saberes acumulados e a cultura local? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Em partes.
 Não.

16. **Na sua opinião, o programa apresenta eficácia? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Em partes.
 Não.

17. **No que se refere à sua atuação, qual a principal dificuldade enfrentada? ***

Marcar apenas uma oval.

- Falta de internet e apoio técnico.
 Ausência do professor presencial em sala.
 Relacionada à mediação.
 Falta de recursos didáticos (livros, apostilas).
 Conteúdos trabalhados não atendem à realidade dos discentes.
 Falta de estrutura na escola e na sala de aula.
 Outro: _____

18. **Qual a sua opinião sobre o sistema de avaliação padronizado? ***

Marcar apenas uma oval.

- Muito eficaz.
 Poderia ser melhor.
 Não considero eficaz.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

19. Além da participação nas teleaulas, os alunos interagem entre si e com o mediador, em sala, mediante leitura e discussão de temas diversos (por exemplo, em jornais, revistas, notícias da atualidade, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muitas vezes.
 Sim, poucas vezes.
 Não.

20. Dentro da sua carga horária, você tem um tempo durante a semana para planejar e discutir as práticas curriculares para o EMITec? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

21. Na sua opinião, o programa atende aos objetivos propostos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.
 Em partes.
 Não sei.

22. Escreva as principais atividades que você realiza no desempenho da sua função no EMITec. *

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

23. Você já participou ou participa de qualquer um dos seguintes tipos de atividades referentes ao EMITec ? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim.	Não.
Curso de capacitação/Oficina de trabalho (por exemplo, sobre métodos e/ou outros tópicos relacionados ao EMITec).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferência e/ou seminário sobre o EMITec (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, presencial, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, na modalidade EaD, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontro para discussão ou elaboração do currículo do EMITec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momentos de acompanhamento teórico e metodológico, por meio da plataforma Moodle, para receber suporte ao programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões semanais ou mensais de planejamento coletivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

24. Para cada atividade que você tenha marcado sim na questão anterior, então marque uma alternativa para indicar o nível de impacto que ela teve em seu aprimoramento profissional como docente do EMITec. Caso não tenha marcado nenhuma atividade na questão anterior, deixe esta questão em branco.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum impacto.	Pequeno impacto.	Impacto moderado.	Grande impacto.
Curso de capacitação/Oficina de trabalho (por exemplo, sobre métodos e/ou outros tópicos relacionados ao EMITec).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferência e/ou seminário sobre o EMITec (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, presencial, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, na modalidade EaD, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontro para discussão ou elaboração do currículo do EMITec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momentos de acompanhamento teórico e metodológico, por meio da plataforma Moodle, para receber suporte ao programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões semanais ou mensais de planejamento coletivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Durante as aulas, como é a sua relação com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Por vezes, faço intervenções, durante momentos de indisciplina, exercendo à minha autoridade.
- Raramente uso a minha autoridade. Prefiro ser tolerante aos casos de indisciplina, dialogando com os alunos.
- Apenas auxilio os alunos nos encaminhamentos da aula, não uso de autoridade.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

26. Nos itens abaixo (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l), marque de acordo com o seu grau de concordância. Não existe resposta certa ou errada. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo totalmente
a) O EMITec é um programa que atende plenamente as necessidades de aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>				
b) As teleaulas são atrativas e há possibilidade de interação em tempo real, com troca de informações e elucidação de dúvidas entre nós discentes, professores videoconferencistas e professores mediadores.	<input type="radio"/>				
c) Minha vivência, enquanto docente do EMITec, tem colaborado para o meu desenvolvimento pessoal.	<input type="radio"/>				
d) Os conteúdos trabalhados nas teleaulas, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para a formação do aluno.	<input type="radio"/>				
e) O EMITec proporciona formação necessária para o ingresso no ensino superior.	<input type="radio"/>				
f) Sou bem preparado para atuar em sala de aula, como docente.	<input type="radio"/>				
g) Os momentos destinados às atividades propostas aos alunos, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para o aprendizado.	<input type="radio"/>				
h) Antes das avaliações, fica claro quais critérios serão utilizados e o que será cobrado.	<input type="radio"/>				
i) Durante as aulas, existe uma relação dialógica de respeito aos saberes acumulados e a cultura local.	<input type="radio"/>				
j) Durante as aulas, existem momentos abertos ao debate, onde os alunos podem expor suas opiniões.	<input type="radio"/>				

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo totalmente
I) Geralmente, os conteúdos das aulas são problematizados, por meio de questionamentos e levantamento de hipóteses.	<input type="radio"/>				

Agradecemos a sua participação!

ATENÇÃO! Não esqueça de clicar em enviar.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EUDITE FERNANDES CARNEIRO
 ENDEREÇO: RUA DIRCE CERQUEIRA, 62A – SÃO JOSÉ
 CAETITÉ (BA) - CEP: 46400-000
 FONE: (77) 9 9154 0129 / E-MAIL: eudite.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE C – Questionário Mediador

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

Orientador: Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Mestranda: Eudite Fernandes Carneiro

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO - DOCENTE MEDIADOR

Prezado (a),

Agradecemos a sua participação em nossa pesquisa, com foco nas políticas curriculares para o ensino médio na Bahia. É importante esclarecermos que a análise dos dados obtidos neste levantamento terá finalidade exclusivamente acadêmica. Você vivencia diariamente a rotina escolar do EMITec e, portanto, é a pessoa ideal para nos contar um pouco sobre a sua experiência. Todas as informações fornecidas por você são estritamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, que está sendo desenvolvida no âmbito do meu mestrado na Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Atenciosamente,
Eudite Fernandes Carneiro
eudite.carneiro@nova.educacao.ba.gov.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Ao responder, estou ciente de que minha participação nessa pesquisa é voluntária e sem contrapartida financeira; seu objetivo é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas nem divulgadas de maneira isolada; os pesquisadores tomaram as providências para que esse questionário não traga sofrimento ou revele informações de foro íntimo.

Para avançar, clique em próxima.

Seção sem título

BLOCO I. Informações sobre o(a) entrevistado(a):

1. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 21
 21-25
 36-40
 41-45
 46-50
 51-55
 56-60
 +60

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

2. Qual o seu sexo? **Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
 Feminino
 Outros

3. Você é docente: **Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo (concurado).
 Contratado por tempo indeterminado.
 Contrato por tempo determinado para o período de um 1 ano letivo ou menos.
 Contratado por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo ou mais.

4. Qual a sua carga horária semanal no EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 20 horas
 20 horas.
 40 horas.
 Mais de 40 horas.

5. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? **Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio.
 Cursando a Educação Superior.
 Educação Superior – Pedagogia.
 Educação Superior – Licenciatura.
 Educação Superior – Bacharelado.
 Especialização (Lato Sensu).
 Mestrado (Stricto Sensu).
 Doutorado (Stricto Sensu).
 Pós-Doutorado.

6. Curso superior? (se está cursando ou já concluiu o curso superior, escreva o nome do curso. Se não, escreva "não tenho") *

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

7. Há quanto tempo atua como docente? **Marcar apenas uma oval.*

- Este é meu primeiro ano.
- 1-2 anos.
- 3-5 anos.
- 6-10 anos.
- 11-15 anos.
- 16-20 anos.
- Há mais de 20 anos.

8. Há quanto tempo atua como docente do EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Este é meu primeiro ano.
- 1-2 anos.
- 3-5 anos.
- Há mais de 5 anos.

9. Antes da experiência com o EMITec, você já atuou como docente? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

BLOCO II. Sobre o EMITec:

10. Você conhece a proposta central do programa? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

11. A metodologia utilizada pelo programa, respeita os saberes acumulados e a cultura local? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

12. Justifique a resposta do item anterior.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

13. Na sua opinião, as videoaulas do programa contribuem eficazmente para o processo de ensino e aprendizagem? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

14. Você considera a sua atuação fundamental no desenvolvimento da metodologia do EMITec? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Em partes.
- Não.

15. Você realiza alguma adequação/alteração, na proposta do programa, para conciliar a metodologia aos saberes acumulados e a cultura local? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Em partes.
- Não.

16. Na sua opinião, o programa apresenta eficácia? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Em partes.
- Não.

17. No que se refere à sua atuação, qual a principal dificuldade enfrentada? **Marcar apenas uma oval.*

- Falta de internet e apoio técnico.
- Ausência do professor presencial em sala.
- Relacionada à mediação.
- Falta de recursos didáticos (livros, apostilas).
- Conteúdos trabalhados não atendem à realidade dos discentes.
- Falta de estrutura na escola e na sala de aula.
- Outro: _____

18. Qual a sua opinião sobre o sistema de avaliação padronizado? **Marcar apenas uma oval.*

- Muito eficaz.
- Poderia ser melhor.
- Não considero eficaz.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

19. Além da participação nas teleaulas, os alunos interagem entre si e com o mediador, em sala, mediante leitura e discussão de temas diversos (por exemplo, em jornais, revistas, notícias da atualidade, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muitas vezes.
 Sim, poucas vezes.
 Não.

20. Dentro da sua carga horária, você tem um tempo durante a semana para planejar e discutir as práticas curriculares para o EMITec? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

21. Na sua opinião, o programa atende aos objetivos propostos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.
 Em partes.
 Não sei.

22. Escreva as principais atividades que você realiza no desempenho da sua função no EMITec. *

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

23. Você já participou ou participa de qualquer um dos seguintes tipos de atividades referentes ao EMITec ? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim.	Não.
Curso de capacitação/Oficina de trabalho (por exemplo, sobre métodos e/ou outros tópicos relacionados ao EMITec).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferência e/ou seminário sobre o EMITec (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, presencial, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, na modalidade EaD, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontro para discussão ou elaboração do currículo do EMITec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momentos de acompanhamento teórico e metodológico, por meio da plataforma Moodle, para receber suporte ao programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões semanais ou mensais de planejamento coletivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

24. Para cada atividade que você tenha marcado sim na questão anterior, então marque uma alternativa para indicar o nível de impacto que ela teve em seu aprimoramento profissional como docente do EMITec. Caso não tenha marcado nenhuma atividade na questão anterior, deixe esta questão em branco.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum impacto.	Pequeno impacto.	Impacto moderado.	Grande impacto.
Curso de capacitação/Oficina de trabalho (por exemplo, sobre métodos e/ou outros tópicos relacionados ao EMITec).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferência e/ou seminário sobre o EMITec (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, presencial, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de formação, na modalidade EaD, para atuar no EMITec (que ofereça diploma ou certificado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontro para discussão ou elaboração do currículo do EMITec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Momentos de acompanhamento teórico e metodológico, por meio da plataforma Moodle, para receber suporte ao programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões semanais ou mensais de planejamento coletivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Durante as aulas, como é a sua relação com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Por vezes, faço intervenções, durante momentos de indisciplina, exercendo a minha autoridade.
- Raramente uso a minha autoridade. Prefiro ser tolerante aos casos de indisciplina, dialogando com os alunos.
- Apenas auxilio os alunos nos encaminhamentos da aula, não uso de autoridade.

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

26. Nos itens abaixo (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l), marque de acordo com o seu grau de concordância. Não existe resposta certa ou errada. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo totalmente
a) O EMITec é um programa que atende plenamente as necessidades de aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>				
b) As teleaulas são atrativas e há possibilidade de interação em tempo real, com troca de informações e elucidação de dúvidas entre nós discentes, professores videoconferencistas e professores mediadores.	<input type="radio"/>				
c) Minha vivência, enquanto docente do EMITec, tem colaborado para o meu desenvolvimento pessoal.	<input type="radio"/>				
d) Os conteúdos trabalhados nas teleaulas, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para a formação do aluno.	<input type="radio"/>				
e) O EMITec proporciona formação necessária para o ingresso no ensino superior.	<input type="radio"/>				
f) Sou bem preparado para atuar em sala de aula, como docente.	<input type="radio"/>				
g) Os momentos destinados às atividades propostas aos alunos, pelos professores videoconferencistas, são muito importantes para o aprendizado.	<input type="radio"/>				
h) Antes das avaliações, fica claro quais critérios serão utilizados e o que será cobrado.	<input type="radio"/>				
i) Durante as aulas, existe uma relação dialógica de respeito aos saberes acumulados e a cultura local.	<input type="radio"/>				
j) Durante as aulas, existem momentos abertos ao debate, onde os alunos podem expor suas opiniões.	<input type="radio"/>				

29/05/2019

Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em partes	Concordo	Concordo totalmente
I) Geralmente, os conteúdos das aulas são problematizados, por meio de questionamentos e levantamento de hipóteses.	<input type="radio"/>				

BLOCO III. Perfil dos alunos do EMITec:

27. A maioria dos alunos do EMITec:

Marcar apenas uma oval.

- Só estuda.
- Estuda e trabalha.
- Não tenho conhecimento.

28. A maioria dos alunos do EMITec que trabalham, o fazem: *

Marcar apenas uma oval.

- Na agricultura, no campo ou na fazenda (como proprietário).
- Na agricultura, no campo ou na fazenda (como empregado).
- Na construção civil.
- No comércio ou transporte.
- Como funcionário público.
- Fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- Em casa, informalmente (costura, preparação de alimentos, etc.).
- Em trabalhos domésticos na casa de outras pessoas (cozinheiro/a, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- No lar (sem remuneração).
- Não tenho conhecimento.

29. Qual o principal objetivo da maioria dos alunos do EMITec? *

Marcar apenas uma oval.

- Somente concluir o ensino médio.
- Cursar o ensino superior.
- Arrumar um emprego.
- Adquirir conhecimentos.
- Não sei.

30. Durante as aulas, como você define o comportamento da maioria dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Não participa das aulas.
- Participa pouco das aulas.
- Participa das aulas quando o professor estimula.
- Participa ativamente das aulas.

29/05/2019 Título da pesquisa: Política Curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediaç...

Agradecemos a sua participação!

ATENÇÃO! Não esqueça de clicar em enviar.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: EUDITE FERNANDES CARNEIRO
ENDEREÇO: RUA DIRCE CERQUEIRA,62A – SÃO JOSÉ
CAETITÉ (BA) - CEP: 46400-000
FONE: (77) 9 9154 0129 / E-MAIL: eudite.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE D – Entrevista transcrita (coordenadora executiva do EMITec)**Tempo de gravação: 45min08s.****Realizada em 05 de setembro de 2018.****Entrevistadora: Começando a entrevista com a diretora do EMITec. Qual o seu nome e qual a sua formação?****Coordenadora executiva do EMITec:** Letícia Machado dos Santos, eu sou formada em Biologia pela Universidade Federal da Bahia e sou mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu.**Entrevistadora: Qual cargo você ocupa e qual função exerce aqui no EMITec, Letícia?****Coordenadora executiva do EMITec:** Eu sou diretora do CEMITEC, que é a estrutura escolar, e, a minha função é administrativa, é pedagógica. Eu faço toda a articulação para que o programa EMITec funcione de fato.**Entrevistadora: Há quanto tempo você está nessa função, atuando diretamente com o EMITec?****Coordenadora executiva do EMITec:** Eu implantei o EMITec. Então, eu estou aqui desde 2011. Então, tenho sete anos na atuação. Antes era o chamado EmC@mpo, que era um pouco diferente, curricularmente, também.**Entrevistadora: E você já trabalhava nessa época também?****Coordenadora executiva do EMITec:** Não. Quando eu cheguei, a proposta do secretário de educação da época, era que eu remodelasse toda oferta que era dada pelo EmC@mpo. Então, esse foi o meu papel.**Entrevistadora: E como se deu a sua contratação? Foi através de concurso, de contrato mesmo, ou cargo comissionado?****Coordenadora executiva do EMITec:** Olha, eu sou... Inicialmente foi com, como cargo comissionado, como coordenadora, mas eu já sou do Estado, eu sou concursada pelo Estado. Então eu saí de uma sala de aula, fui para dentro da Secretaria de Educação, atuei muitos anos lá como técnica, e, ao mesmo tempo, eu já trabalhava na faculdade particular com a educação a distância. Eu era a coordenadora de um curso a distância, e eu sempre fiz muitas produções de livros, de artigos e por aí vai... Então, a Secretaria me conheceu assim, através das minhas publicações sobre educação a distância. Então, eu já sou da rede. Aí, de cargo comissionado, eles reorganizaram a estrutura para uma unidade escolar, e eu fiquei como diretora.**Entrevistadora: Então, você já me respondeu à questão que eu ia te perguntar, se você já exerceu outros cargos na instituição. Você acabou respondendo se você já está exerceu outros cargos e outras funções também, não é?**

Coordenadora executiva do EMITec: Sim, sim... Fui professora do Estado e da Universidade. Hoje eu não atuo mais nas faculdades, eu tive que fazer uma escolha, até para desenvolver bem no trabalho, que é bastante árduo.

Entrevistadora: Se é! Eu percebi. Demanda muito tempo, não é? Sempre estou ligando aqui, e as pessoas dizem: “Está ocupada, está em tal lugar. Eu percebi que você está sempre fazendo alguma coisa, não é?”

Coordenadora executiva do EMITec: Sempre. É verdade.

Entrevistadora: Letícia, eu gostaria de saber de você em que contexto foi instituído o programa EMITec aqui na Bahia? Essa pergunta é mais ou menos voltada para: Qual o contexto, qual a demanda? Por quê?

Coordenadora executiva do EMITec: Bom, o contexto é que o Estado da Bahia é um dos maiores do Brasil, em questão territorial. Então, nós temos muitos municípios, municípios longínquos, e o secretário já vinha detectando a necessidade de melhorar o Ideb da rede estadual e ao mesmo tempo melhorar a qualidade de vida dessa população da zona rural, onde a distância das localidades que moravam, para escola no centro urbano, era muito grande e isso estava promovendo uma evasão. Mesmo o Estado promovendo o transporte escolar. Sabemos também da qualidade do transporte escolar. Então, foi nesse sentido que veio a demanda, de fazer uso de alguns princípios da educação a distância, dentro da rede estadual. O EMITec, ele não é classificado como educação a distância, ele é classificado como educação presencial, é um ensino médio presencial com intermediação tecnológica. Porque, se for caracterizado como educação a distância, tem vários impactos para os alunos. Primeiro, porque, como você sabe, a educação a distância tem algumas características próprias. O aluno não precisa ir todos os dias para a escola, a frequência escolar é diferente, a carga horária. E, nós fizemos uma escola com intermediação tecnológica, mas com características presenciais. O aluno tem que ir todos os dias pra escola, ele tem uma carga horária igual à da escola presencial, o currículo igual, o número de disciplinas, a frequência, duzentos (200) dias letivos, e, por cada série do ensino médio, nós temos uma carga horária de mil (1000) horas, ultrapassa até do que é determinado pela LDB, que são oitocentas (800) horas, não é?

Entrevistadora: Sim.

Coordenadora executiva do EMITec: Exatamente. Então a demanda foi em cima da necessidade de resolver um problema social no estado da Bahia, que era a educação na zona rural.

Entrevistadora: Você sabe informar, claro que você não está com seus dados aí, mas você sabe informar quantos núcleos territoriais de educação são contemplados pelo programa e quais são as localidades?

Coordenadora executiva do EMITec: Olhe, as localidades, é mais difícil eu te dizer. Mas quanto aos núcleos, hoje nós temos vinte e sete (27) NTEs, que são os núcleos territoriais de educação. Dos vinte e sete (27), vinte e seis (26) têm EMITec, apenas um

(1) NTE não tem, que é o de Santo Antônio de Jesus. Todos os outros adotaram o sistema EMITec.

Entrevistadora: E o de Santo Antônio de Jesus, não tem por quê? Tem algum motivo específico?

Coordenadora executiva do EMITec: Normalmente, é mesmo a aceitação do próprio diretor do núcleo. Se o diretor do núcleo não se interessa por uma política pública, ele não vai colocar em prática essa política pública. De fato, eu nunca questionei um núcleo por ter ou não ter. É mais um trabalho por adesão. Nós só vamos, pelo menos na maioria dos locais, onde nós somos chamados. Normalmente é o prefeito, o secretário de educação, que nos procura, solicitando. Mas a parceria do núcleo é indispensável. Quando o núcleo não indica, fica mais complicado, não sei se de fato é essa a realidade.

Entrevistadora: Entendo.

Coordenadora executiva do EMITec: Agora, quanto a localidades, nós temos mais de quatrocentos e trinta (430) localidades. Então, eu posso passar pra você a lista.

Entrevistadora: Você tem dados, aproximados, de quantas telessalas estão em funcionamento hoje? E quantos alunos são atendidos ao todo?

Coordenadora executiva do EMITec: Para esse ano de 2018, nós temos, aproximadamente, vinte mil (20.000) alunos.

Entrevistadora: Nossa! Um número significativo.

Coordenadora executiva do EMITec: Bastante. Nós temos manhã, tarde e de noite. Atendemos os três (3) turnos. Em relação a turmas, eu acredito que nós temos mil e duzentas (1.200) turmas, mil e duzentas (1.200) telessalas espalhadas.

Entrevistadora: A gente gostaria de saber também, se o programa está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à Reforma do Ensino Médio, que ainda está em discussão?

Coordenadora executiva do EMITec: Sim. A gente está sempre tentando colocar um trabalho à frente do seu tempo, que é uma das nossas marcas. Então, nós estamos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o Plano Nacional de Educação. São documentos que a gente consulta, estamos sempre consultando. Apesar da Reforma do Ensino Médio não ter sido colocada em prática, nós já trabalhamos com as competências, com algumas dessas competências, dentro da área, porque, é... apesar de nós estarmos no momento bastante confuso em relação a essa reforma, existem aspectos e pontos bastante positivos. Nós não pegamos ela na íntegra, porque ainda não foi aprovada, mas alguns pontos, sim. Nossa avaliação, nosso planejamento de unidade, planejamento de aula, é tudo em cima disso.

Entrevistadora: Desses documentos...

Coordenadora executiva do EMITec: Desenvolvido em cima desses documentos. Que eu também posso liberar para você toda essa documentação.

Entrevistadora: Vou analisar, com muito prazer! Eu quero saber também, já que estamos falando de documentos, quais são os principais documentos que legalizam a implantação do EMITec? Porque devem existir alguns documentos, apesar de, pelo o que você falou, seguem o currículo do ensino médio presencial. Mas existem documentos?

Coordenadora executiva do EMITec: Existem, sim. Nós temos decretos e portarias de criação do programa EMITec, da criação do CEMITEC, como unidade escolar, que também podemos disponibilizar. Não sei o que dizer, agora, o número da portaria, nem o número do decreto.

Entrevistadora: Eu acho que até tenho o número da portaria. Só queria confirmar com você. Você sabe quem escreveu esses documentos? As pessoas que escreveram?

Coordenadora executiva do EMITec: Sim. Eu fui uma das (risos). Foi um trabalho de parceria. O próprio secretário também se debruçou nessa escrita. Então nós temos, junto com a Secretaria de Educação, porque o EMITec, como unidade escolar, é uma unidade escolar diferente. Então, nós estamos ligados diretamente a SUPEB, que é a Superintendência de Desenvolvimento de Políticas da Educação Básica, mas também, ao gabinete do secretário. Então, nós temos a equipe toda lá, do núcleo de atos, que também nos ajudou a criar, porque até então nós não tínhamos muitos modelos. Nós tínhamos um único modelo, que é o de Manaus, que é o Centro de Mídias de lá de Manaus, que trabalha com intermediação tecnológica antes de nós, mas eles não... também não tinham...

Entrevistadora: É diferente, não é?

Coordenadora executiva do EMITec: É. Curricularmente é diferente, o trabalho. A ferramenta tecnológica é a mesma, que eu fui lá depois conhecer de perto, mas muita coisa nós fomos criando e ainda estamos criando na prática.

Entrevistadora: Certo. Mais cedo você me falou, na sua sala, antes da entrevista, e agora também você falou, a respeito da questão de alguns diretores dos NTEs não aderirem. No caso, só foi um?

Coordenadora executiva do EMITec: Só um.

Entrevistadora: Você acha que existem contradições, conflitos, resistência, entre o que expressa os formuladores da política curricular, o que está escrito no papel, propriamente para o EMITec, e os profissionais que atuam na prática das telessalas?

Coordenadora executiva do EMITec: Sempre há, sempre há essas distorções, conflitos, pelo número grande de localidades que nós temos, nós não temos braços para fazermos uma supervisão coerente e regular. Então, normalmente é realizado por amostragem, da nossa parte. Quando nós criamos o CEMIT, foi nesse intuito, de evitar muito essas distorções, conflitos nas atividades, nos currículos realizados.

Coordenadora executiva do EMITec: Se precisar, eu volto.

Entrevistadora: Não, não... está tranquilo, seguindo normal.

Coordenadora executiva do EMITec: Então, foi nesse sentido. Mas depois vêm as dificuldades orçamentárias, de não ter dinheiro para um carro, porque para o CEMIT ter um carro, ou o NTE, tem que ser um carro com tração, pela dificuldade de acesso a essas localidades, dinheiro pra diárias, que é para o deslocamento. Então, são problemas que dificultam a nossa atuação, também, como acompanhamento e monitoramento permanente. Mas, é, quando o programa começou, nós tínhamos assim... O programa antigo, disponibilizava os slides de aula e material de aula, antes da aula acontecer. Então, nós detectamos que muitos mediadores desligavam a TV e o monitor, e pegavam aquela aula pronta, e ministravam a aula, como se fosse a aula que ele tivesse construído. Porque, antes, cada sala... eu estou rememorando aqui com era. Cada sala tinha um mediador por área. Então, tinham, na época, tinham três (3) áreas. Hoje que nós... há pouco tempo, que nós temos quatro (4) áreas, mas eram três (3) áreas.

Entrevistadora: Quais eram?

Coordenadora executiva do EMITec: Eram Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Então, antes, a Matemática fazia parte da área da Natureza. Hoje não, hoje é Matemática e suas Tecnologias.

Entrevistadora: Acho que tem um ou dois anos que aconteceu isso.

Coordenadora executiva do EMITec: Isso, que aconteceu isso. Que eu considero um retrocesso, mas é outra conversa (risos). Então, era dessa maneira: como tinha um mediador de cada área, lógico que eles têm um conhecimento geral. Eu sou de biologia, formada em biologia, mas eu tenho conhecimento geral em física, em química, que dá para arrumar um pouquinho aqui e ali. Mas não tenho o domínio completo das pessoas que tem a formação. Então, isso acontecia. Então, em cima disso, quando o EMITec foi colocado, nós diminuimos a quantidade de mediador, mas diminuimos a quantidade mediador para reduzir o custo do Estado. Porque na parceria Estado/Município, existia um convênio em que o município era responsável pelo pagamento do mediador, só que, ao longo do tempo, eu disse, olha o Estado vai ter que assumir esse mediador, porque ensino médio é uma responsabilidade do Estado, e não do Município. E foi o que, de fato, vem acontecendo. Então, já pensando nisso, eu diminuí quantidade de mediador, e a postagem dos slides de aula, só acontecem quarenta e oito (48) horas após a aula acontecer. Foi uma briga, briga, briga mesmo, porque os mediadores queriam me convencer, através da Lei de Diretrizes e Bases, que tinha que disponibilizar antes. Ao longo dos anos, as coisas foram se encaixando direitinho, e, vem demonstrando que, de fato, você disponibilizar antes, a aula, para esses alunos, não é o ideal. Hoje nós temos a discussão das metodologias ativas, da sala de aula invertida, mas é diferente o nosso público. Enfim, tudo isso para evitar o que você está me perguntando aí: essas distorções de currículo.

Entrevistadora: Entendo.

Coordenadora executiva do EMITec: Estamos caminhando, todo dia é um novo aprendizado para nós. A gente está pesquisando sempre, principalmente junto ao aluno, junto ao mediador. A gente faz essa pesquisa pra poder vermos o que é que está no caminho, o que é que a gente precisa desviar desse caminho e o que é melhor para esse aluno. Sempre com o olhar no aluno.

Entrevistadora: Uma outra pergunta: Eu queria saber se a Secretaria de Educação oferece, ou se já ofereceu curso de capacitação e aperfeiçoamento aos gestores do NTE, aos gestores escolares e aos docentes do programa? E, no caso também, mediadores, que não são docentes, não é?

Coordenadora executiva do EMITec: Assumem algumas funções docentes, mas são contratados como técnicos.

Entrevistadora: Isso.

Coordenadora executiva do EMITec: Olha só, a secretaria de educação, não. Mas, nós, como EMITec, e concededores... Eu tenho uma equipe muito boa, que eu trouxe. Algumas eu trouxe comigo desde a instituição de ensino superior que eu era a coordenadora, e, que, por acaso, eram também professores do Estado. Então eu pude trazer, eu trouxe muito do know how de lá, do ensino superior a distância, para cá, para o ensino médio, fazendo as devidas adequações. Então, quando nós chegamos aqui, nós tínhamos já, conhecimento de mediação, de sala de aula, de formação de professores, porque a instituição era pioneira nisso. Então, eu participei da implantação de cada palitinho da educação a distância, da instituição. Então, isso para mim, foi fantástico. Então, a gente veio assim, com um conhecimento bem amplo. Então, nossas formações são feitas pela minha equipe. Hoje, nós temos a formação, nós temos uma... não é bem formação, mas assim, um encontro, que nós chamamos de encontro gerencial, onde nós convidamos os diretores de núcleo, diretores de escolas, que estão trabalhando já com a gente, que é para fazer com que ele conheça e saiba como atuar. Em relação ao mediador, nós nos debruçamos um pouco mais. Nós ofertamos um curso de 40 horas, à distância.

Entrevistadora: Pela plataforma?

Coordenadora executiva do EMITec: Pela Plataforma Moodle. Que é pra poder ensinar a ele como é feita, de fato, a nossa mediação, os nossos trabalhos, pedagógicos e administrativos, que eles fazem lá também. Não sei se respondi. Quando eu não responder, insista (risos).

Entrevistadora: Respondeu, sim. Foi exatamente isso que eu perguntei. Você já disse aqui, nas entrelinhas, mas, se você quiser repetir para mim... Qual é a meta central do EMITec? E, você acha que o programa tem conseguido alcançar essa meta?

Coordenadora executiva do EMITec: Sim. A meta central do EMITec é atender aos alunos da zona rural, que não tiveram a oportunidade de fazer o ensino médio, que é concluir o ensino médio, de forma regular. Essa é nossa meta principal. Mas nós temos assim, que eu chamo assim, de dois subprodutos desse trabalho: um é fazer a inclusão

digital desses alunos, porque eles acabam se apropriando de ferramentas digitais de uma forma muito natural, e a outra, é o prosseguimento dos estudos para o ensino superior. Então, existe sempre isso: vamos botar esse aluno para melhorar a qualidade de vida deles, através da educação. Primeiro porque, eu fui oriunda de escola pública a minha vida inteira, eu estudei na escola pública, eu fiz ensino superior na escola pública e a minha vida é muito diferente de alguns dos meus próprios familiares. E quem me deu isso foi a educação. Para eu estar aqui, no EMITec, há sete (7) anos, quase oito (8), em janeiro eu faço oito (8) anos, é porque a educação me proporcionou. Eu não tenho indicação política, não tenho nada assim. Eu digo assim... eu tenho Deus. E é tudo na vida da gente. Eu me emociono falando isso. E, nós temos sim, alcançado a meta. Nós temos um índice de evasão muito pequeno, detectado, principalmente em relação à rede. Nós temos também um número de reprovados, pequeno, dentro. E, nós temos, cada dia um número maior de alunos da zona rural que estão entrando no ensino superior, fazendo medicina, fazendo engenharia, fazendo as pedagogias todas, né? Física, professor de física, matemática, biologia e por aí vai... administração, contabilidade. Tenho muitos que estão passando em concurso público, de nível médio, e temos muitos mediadores que foram nossos ex-alunos (risos). É bem bacana!

Entrevistadora: Existem dados oficiais sobre o impacto da implantação do EMITec na Bahia e o que esses dados revelam?

Coordenadora executiva do EMITec: Essa é uma pergunta difícil. Existem, sim, alguns dados oficiais do impacto disso aí. Tanto que, cada ano, nós vamos aumentando, de acordo com esses impactos. Assim... mais ou menos. Porque também depende da parte financeira. É... esse ano estava previsto que nós atendêssemos vinte e um (21.000) mil alunos, entre vinte e um (21.000) e vinte e dois (22.000) mil alunos. Essa era a nossa meta. De cada ano, aumentarmos vinte (20.000) mil. No ano passado, nós tivemos vinte e um mil (21.000) alunos. Do ano passado pra esse ano, nós não tivemos compras de equipamento, nenhum! Então, não tem como ampliar um programa desse, sem os equipamentos necessários. Tivemos problemas com o processo de licitação desses equipamentos, então não houve é... uma ampliação do programa, na prática, mas... Não, ao contrário. Teoricamente, nós não tivemos, porque faltou equipamento, mas, na prática, aconteceu. Mesmo sem essa quantidade de novos equipamentos, nós conseguimos aumentar a quantidade de alunos. Mantivemos número de municípios, mas aumentamos o número de alunos.

Entrevistadora: Nós queríamos saber também, se as propostas e reivindicações dos professores, como um todo, e mediadores também, são ouvidas, são discutidas, e se é possível que se chegue a um consenso?

Coordenadora executiva do EMITec: Sim. São discutidas e são ouvidas. Só que, eu vou ser muito sincera com você. É um programa de governo, de política pública governamental, e, especial. Então, muitas coisas nós temos que ouvir a secretaria pra podermos aplicá-los na prática, mas na medida do possível, eu considero que nós temos uma autonomia bastante grande para ouvir o professor e colocar na prática. Por exemplo:

um professor de escola presencial da rede de 40 horas, ele tem que ter vinte (20)... Ai, eu não sei se é vinte e três (23) ou vinte e seis (26) horas, de sala de aula.

Entrevistadora: Acho que são vinte e seis (26).

Coordenadora executiva do EMITec: Que é uma carga horária puxadíssima. Aqui, eu consegui fazer muito menos. O nosso professor de quarenta (40) horas, ele tem três (3) vídeos por semana, maior número de vídeos por semana é esse, por professor, e, maior tempo, tem algumas assistências também.

Entrevistadora: Cada vídeo tem que duração?

Coordenadora executiva do EMITec: Cada vídeo, dependendo da disciplina, ele tem cem (100) minutos. E o resto da carga horária, é para ele pesquisar e planejar. Então, transformando na prática, pra você entender melhor, um professor de quarenta (40) horas, ele vem aqui, seis turnos, que pode ser manhã e tarde ou tarde e noite. Seis turnos. Tem dois turnos a distância, que nós criamos, chamados de TAD, que é trabalho a distância. E o resto do tempo, é para pesquisa mesmo. Então a gente consegue ouvir e melhorar as condições, é claro que poderia ser muito melhor. Uma das coisas que eles se queixam muito é do espaço, da infraestrutura. É uma infraestrutura muito mínima, e a gente ainda não conseguiu ampliar isso. Nós precisávamos de uma sala maior, precisávamos de mais computadores. Então, eu tenho... Quando eu criei esse TAD, esse trabalho a distância, foi também pensando nisso, na falta do computador pra eles trabalharem, de local com um pouquinho mais de conforto pra eles.

Entrevistadora: Nesse caso, você está falando, especificamente, dos professores especialistas?

Coordenadora executiva do EMITec: Dos professores especialistas.

Entrevistadora: E no caso dos mediadores, eles têm oportunidades de expressar opiniões, insatisfações e dúvidas?

Coordenadora executiva do EMITec: Sim. O canal usado para isso, é o ambiente virtual de aprendizagem. Então, lá dentro do nosso AVT, que na verdade não é de aprendizagem, porque o aluno não entra, apenas o mediador, é para trabalho. Então, ele tem um mecanismo lá de, no “fale conosco”, “fale conosco na avaliação”, “fale conosco na coordenação”, direção, em que ele pode expor o descontentamento, ou então sugerir, através dos nossos questionários, com eles a gente também consegue. Muitos têm acesso ao meu próprio e-mail institucional, ao meu WhatsApp. Êêêê, minha filha, é uma coisa... quando é que a gente pode ouvi-los, e atender, é muito bom. Mas eles têm uma carga horária, que eu considero também pequena. Eles são contratados, pelo regime administrativo, o Reda, com vinte (20) horas, e eles tem que estar na sala de aula, de segunda a sexta, e, às vezes, sábado letivo. Quando há o sábado letivo.

Entrevistadora: Leticia, hoje você diria que... quais as principais dificuldades para gerir o programa?

Coordenadora executiva do EMITec: Orçamento, orçamento pra tudo. O orçamento principal, que é para melhoria da infraestrutura - eu estou falando aqui do CEMITEC -, orçamento para nós comprarmos equipamentos para as telessalas, para que o mediador possa desenvolver seu trabalho sem grandes problemas, mais técnicos de informática que atendessem. É muito frágil essa parte do EMITec, que é o atendimento in loco e de forma rápida. Porque uma semana de aula perdida, a distância, usando a intermediação tecnológica, custa pra mim. É imenso, tempo imenso mesmo, de perda, para esse aluno. Porque nós temos um calendário muito apertado. Eles são alunos de lá, que dependem do transporte escolar do município. Então, quando o município fecha o seu ano letivo, nós também temos que fechar, mesmo a gente estendendo um pouquinho, às vezes a gente consegue uma verba pra manter esse transporte, mas a pressão é grande, do próprio aluno, para que ele não se estenda muito. Então, a gente tem que dar vários dribles, várias adaptações.

Entrevistadora: Até por questões locais, de chuva, não é?

Coordenadora executiva do EMITec: Isso. Agora, nós temos assim uma possibilidade. A aula que é ao vivo, de forma síncrona, e diariamente, essa aula é gravada, depois ela é editada e ela hoje é disponibilizada na rede. Qualquer pessoa pode assistir, em qualquer momento. Como o smartphone, hoje, é um instrumento em qualquer lugar, inclusive na zona rural, muitos alunos têm feito uso disso aqui, pra rever algumas dessas aulas.

Entrevistadora: É uma vantagem, não é?

Coordenadora executiva do EMITec: É uma vantagem, mas assim... a gente não conta muito com isso. A gente sabe que não é uma realidade geral.

Entrevistadora: A metodologia formulada pelo programa pontua o respeito aos saberes acumulados e a cultura local, não é isso?

Coordenadora executiva do EMITec: Isso.

Entrevistadora: Como você diria que isso acontece, na prática?

Coordenadora executiva do EMITec: Bom, aí também foi um desafio, porque a gente sabe que dentro da Bahia, assim... a Bahia, é assim... são vários “Brasis” ali dentro, né? Com culturas diferentes e, assim, a gente tem aprendido muito com isso. Que que nós vamos fazer? Tem a prova, que é por área, e a prova não vai dimensionar essas particularidades da nossa cultura, a cultura baiana. Então nós criamos um instrumento, também avaliativo, chamado de AD, é uma atividade dirigida, que é por unidade, e cada atividade dirigida, ela tem todo um fazer, um planejamento com uma culminância diferente, e, é feito através de um tema transversal, que é trabalhado pelo professor, nas suas aulas. Todos os professores fazem essa transversalidade durante a unidade. Então, são etapas. Só que nós pegamos, criamos ou recriamos, muitas vezes, essa atividade, possibilitando deixar lacunas, que sejam preenchidas pela cultura local. Aí é que vem esse diferencial bacana. Como isso é feito? Não sei, que não sou eu que faço. Eu tenho uma parte da minha equipe que se debruça. São três pedagogas, junto com os professores, que fazem essa transformação. E tem dado muito, muito certo. Porque as respostas dos

alunos, depois que nós começamos a aplicar e desenvolver essa atividade, foi muito legal. Foram duas implantações diferentes no EMITec. Uma, que foi essa da atividade dirigida, que eles não abrem mão de jeito nenhum, e a outra, foi promover o momento de produção e de interação durante nossa aula.

Entrevistadora: A próxima pergunta é exatamente sobre essa questão. Os momentos de comunicação entre os professores especialistas e os estudantes são garantidos, em todas as teleaulas?

Coordenadora executiva do EMITec: São. De duas formas. Eu chamo de: uma interatividade indireta, que é através do *chat*. Nossa aula, ela é formada por três professores, para que não haja aula vaga, em hipótese nenhuma... de doença, de engarrafamento, de nada. Então, nós garantimos que a aula ocorra, no dia e horário correto. Então nós temos um professor de vídeo, um professor assistente e o segundo assistente. Porque, na falta do de vídeo, o primeiro assistente assume o vídeo, então tem que ser da mesma área, da mesma disciplina, e o terceiro assistente assume a assistência. Esse professor assistente, ele tem um papel fundamental durante a aula, que ele que pega todas as dúvidas dos alunos, via mediador. Porque o aluno, ele não vai até o computador. Só tem um computador na sala de aula. Quem faz o manuseio desse computador é o mediador. Então, o aluno tem a dúvida, ele passa para o mediador, e esse mediador digita lá essa dúvida para o aluno. O professor assistente responde a essa dúvida. Se é uma dúvida que está sendo gerada por um grande número de comunidades, ele passa essa dúvida para o professor de vídeo, e o professor de vídeo responde para todos. Então, eu chamo isso de interatividade indireta, porque não é o aluno que está fazendo diretamente com o professor. E a outra, é o momento do abrir salas, que é o momento em que o professor fala diretamente com o aluno, e vê o aluno. É o momento que o aluno apresenta o resultado de sua produção da aula, ou então ele pode tirar alguma dúvida com esse professor.

Entrevistadora: É através de teleconferência, então?

Coordenadora executiva do EMITec: Teleconferência. Exatamente. Então, a aula são três momentos: tem o momento de exposição, que é um momento grande, ele vai expor a teoria de sua aula. Nesse momento de exposição, não é o professor falando sozinho, que aí vêm as contribuições via *chat*. Aí, depois, vem o momento de produção, em que o professor coloca uma atividade, uma questão, alguma coisa. O aluno vai resolver com ele e com os colegas, que estão lá. E o momento de interação, que ele vai trazer essas respostas.

Entrevistadora: Ótimo.

Coordenadora executiva do EMITec: Eles gostaram muito disso.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de monitoramento, acompanhamento e avaliação do programa, pela equipe, que fica aqui?

Coordenadora executiva do EMITec: Que fica aqui... é que você fez muitas perguntas juntas (risos).

Entrevistadora: Como ocorre o processo de monitoramento e acompanhamento do programa?

Coordenadora executiva do EMITec: Ó! Aqui, nós monitoramos através do mapa do estúdio. Nós temos um estúdio, uma vice diretora tecnológica, em que ela pode verificar, diariamente, quantas salas estão conectadas, quanto tempo está conectado e quais são essas salas conectadas. Então, a gente pode acionar lá o que está acontecendo. Viva a tecnologia! Ajuda bastante, inclusive lá nos CEMITs, quando sabem usar direitinho essa ferramenta. A outra, é que, esporadicamente, mensalmente, uma ou duas pessoas vão, assim, aleatoriamente, pra uma localidade, que a localidade não sabe, ela não é avisada. É uma visita técnica.

Entrevistadora: E quem faz essa visita?

Coordenadora executiva do EMITec: Nós temos uma outra vice-diretora administrativa. Então, na vice- diretoria administrativa, nós temos uma equipe, e nesta equipe, algumas pessoas fazem esse deslocamento. Não é o ideal. Precisava ser mais, mas não tem infraestrutura suficiente pra isso. Espaço e pessoal, também. Porque a secretaria, apesar do programa ter resultado efetivo, a própria Secretaria de Educação não nos reconhece como, assim, uma necessidade especial. Então, a gente está sempre economizando palito, metaforicamente.

Entrevistadora: Nós vamos agora para a última pergunta. Eu quero saber a sua opinião, se você considera o EMITec um programa eficaz, e por que você considera?

Coordenadora executiva do EMITec: Olha, eu considero um programa eficaz. Ao longo destes anos, 2011 a 2017, porque 2018 ainda não concluímos, então nós não podemos fazer uma avaliação, nós estamos conseguindo, aqui, o que eu preconizo, que é modificar vidas, melhorar a qualidade de vida, sem necessitar que esse aluno se evada, que é uma das brigas do movimento social, da educação do campo: Que a gente tira esse aluno, que a gente muda a cultura desse aluno. Muito pelo contrário, a gente valoriza a cultura local. Poderíamos fazer mais? Sim. Sempre podemos fazer mais. Mas existem as limitações. Mas não é pelas limitações que nós não deixamos de primar pela qualidade do trabalho, pela exigência das aulas. Os alunos sabem o horário que a aula vai começar, e exigem. Quando a aula atrasa por algum problema, Às vezes um computador travou logo no início da aula, e aí a gente não consegue começar às 7:30h, 7:32h já tá lá no *chat*: O que aconteceu? Não vai ter aula? Estamos esperando. Eu acho isso fantástico, que é pra não deixar a gente baixar um pouco a guarda. Então, a gente está sempre primando por inovações, que dêem um significado verdadeiro a aula desses alunos e ao resultado da aprendizagem deles. Nós trabalhamos com a recuperação paralela, por unidade. Sabemos que na prática as escolas não trabalham, pelo menos as escolas públicas não fazem isso. Nós reservamos um tempo dedicado a recuperar algumas aprendizagens prioritárias desse aluno. Então, a cada unidade, está prevista uma semana de aula, com dois conteúdos prioritários, de cada uma das disciplinas, e todos os alunos vão assistir, inclusive aqueles que estão aprovados, porque faz parte da carga horária, por considerarmos prioritário. E, na semana seguinte, uma semana, uma semana não, são quatro dias de avaliação. Aí nós

temos: os dois primeiros horários com aula, e os três últimos com avaliação. Então, o aluno que está aprovado assiste às primeiras aulas e são dispensados. Aqueles que não alcançaram a média, vão fazer a recuperação. Então, são cuidados que nós temos de fato em realizar. Planejamento e AC, aqui, é constante. Não existe o “vamos fazer de conta”, “não vamos ter”. Nenhuma aula vai pro ar, sem um plano de aula. Então, nós temos planos de aulas de todas as disciplinas e todos os dias. Trabalhamos com o improvisamento. Tivemos uma oficina de improvisação, improvisamento o que Letícia!? De improvisação. Que é pra ajudar o professor a improvisar situações, mas não para improvisar a sua aula.

Entrevistadora: Perfeito. Então, agradecendo a diretora Letícia, eu encerro aqui a entrevista

APÊNDICE E – Entrevistas transcritas (docentes especialistas do EMITec)

Tempo de gravação: 01hora23min.

Realizada em 24 de abril de 2019.

DOCENTE DE FILOSOFIA

Entrevistadora: Qual a sua formação e sua função aqui no CEMITEC?

Docente de Filosofia: Eu sou formada em Filosofia, minha primeira formação. Sou pós-graduada em Acupuntura e sou pós-graduada em Metodologia do Ensino Profissional. Sou professora de Filosofia, aqui, no ensino médio, e hoje estou fazendo um Mestrado em Planejamento Ambiental, então essas são as minhas formações.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de Filosofia: Olha, eu acredito muito naquilo que está sendo proposto. Uma das coisas que o EMITec nos dá, a oportunidade, é de nós ensinarmos a matéria que nós trabalhamos. Então, por exemplo, eu como professora de Filosofia, estou vivenciando a Filosofia dentro do EMITec. Então, nós temos uma capacitação, nós temos uma, digamos assim, um estímulo de trabalho aqui no EMITec, que eu acho muito bacana, e a própria equipe, tanto a equipe de professores de Filosofia, como também a equipe do grupo de articuladores, da coordenação, interagem muito com o trabalho, então eu acho muito positivo.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina?

Docente de Filosofia: Bem, a gente segue o trabalho da BNCC, que hoje nós temos, e temos também nosso próprio currículo do Estado da Bahia, e todo esse currículo que é de Filosofia, também é ligado, é discutido entre os colegas da disciplina, ou seja, nós temos um grupo, cada equipe tem o seu grupo de professores. Nós, por exemplo, nosso grupo de Filosofia, nós sentamos e discutimos esse currículo escolar. Quando nós sentamos, nós trabalhamos com primeiro, segundo e terceiro ano, que hoje é chamado de primeira, segunda e terceira série do ensino médio, então, quando nós pegamos esses conteúdos, a gente discute entre nós, que já tem a base pelos PCNs, e também agora, de acordo com a BNCC.

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você consulta para elaboração da sua aula?

Docente de Filosofia: Além dos livros, que são os nossos livros didáticos de Filosofia que nós trabalhamos, temos também o material de poio do próprio EMITec, que já foi confeccionado antes, temos também pela internet, nós buscamos muitos textos relacionados, por conta de ser tecnológico, né? Nós buscamos vídeos no YouTube que tenha a ver com as nossas aulas, músicas que também buscamos, só que quando a gente traz uma música, nós colocamos a música de forma contextualizada com a aula. Então,

por exemplo: nós estamos hoje, só pra você ter uma noção, nós estamos hoje com uma aula sobre, é...o nosso trabalho aqui, de cada disciplina, nós tivemos uma aula na semana passada, que foi uma aula interdisciplinar, contextualizando o tema transversal da unidade, que foi sobre tecnologias. Então, assim, foram vários professores da própria área e alguns convidados. Nós trouxemos uma música que tinha a ver com a tecnologia, não é? Então assim, na medida do possível, nós fazemos isso. No meu caso, por exemplo, eu dou aula na segunda série, e nós trabalhamos nessa unidade sobre filosofia medieval. Então, por exemplo, na aula passada, que nós trabalhamos o Tomismo, falamos sobre Tomás de Aquino, e tal, nós trouxemos uma música pra eles conhecerem, uma música do tempo medieval, que hoje a gente tem determinados autores, que tratam a música, por exemplo, trazem uma música pop para música cantada como se fosse nos tempos medievais, entendeu? Então é assim, eles curtem. Logicamente a música é diferenciada, né? Como, por exemplo, são músicas que às vezes são cantadas em outra língua ou em latim, e eles curtem, porque...porque a gente tenta trazer o máximo pra perto deles, pra realidade deles, mas também a gente precisa contextualizar com o que está sendo dado em sala de aula, sobre o assunto do período medieval.

Entrevistadora: Quais conteúdos considera importante o estudante do ensino médio rural ter acesso em sua disciplina? Por quê?

Docente de Filosofia: Bom, no caso da segunda série que nós trabalhamos, a Filosofia é uma história, porque começamos pelo período clássico, que a gente começa a falar pelos primeiros filósofos naturalistas, que são os filósofos gregos, mas nós também contextualizamos com eles a filosofia política, nós trabalhamos a filosofia contemporânea, só que quando você está trabalhando com o aluno, do período clássico, ele conhece esse filósofo naturalista, ele vem para filosofia medieval, que é agora. Depois a gente entra na filosofia moderna e na terceira série nós trabalhamos a filosofia contemporânea. Então, na verdade, ele está vendo a história da Filosofia. Então, por exemplo, agora na filosofia medieval, nós mostramos pra ele como filosofia entra no Cristianismo. Porque o Cristianismo começa nascer na idade média, só que você contextualiza isso, como por exemplo, com os clássicos de Aristóteles, de Platão, em relação a isso, então esse aluno que está lá na base, que, apesar dele estar lá no campo, ele precisa acompanhar os mesmos conhecimentos que os outros alunos presenciais estão, porque esse mesmo aluno, apesar de ele estar lá na zona rural, se ele for pra um ENEM, ele vai responder as mesmas questões que os outros alunos têm acesso. Se ele vai fazer um concurso, ele também tem acesso a esse material, então é por isso que a gente tenta mostrar pra ele que as aulas que nós damos pra ele, são aulas contextualizadas dentro daquilo que é a base curricular.

Entrevistadora: Como se dá o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Filosofia: Todas as aulas nossas, nós temos três partes das aulas, a primeira é a parte que a gente chama de momento de exposição, que é a primeira parte em que a gente apresenta o trabalho, neste momento também, nós temos alguns slides em que os alunos também copiam lá na sala, e temos o momento de produção. Esse momento de produção, nós normalmente, ou colocamos uma questão pra eles responderem, questões vinculadas do ENEM ou questões que vamos trabalhar nas provas, e ou, contextualizamos

um pequeno texto ou um vídeo pra que eles possam responder. Digamos que nós estejamos fazendo uma avaliação processual, não é? Temos também uma atividade dirigida que é feita na própria comunidade, pelos períodos específicos da atividade dirigida, só que nós estamos trabalhando esse material durante a unidade, que é exatamente o tema transversal. E tem também a prova escrita que eles também fazem, que a gente chama de APA, que é uma avaliação processual, que eles fazem em sala de aula, lá no local, que é uma prova escrita.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para a compreensão do estudante?

Docente de Filosofia: Bom, uma das estratégias, como eu te falei, sempre que nós iniciamos as nossas aulas, nós colocamos uma pequena revisão da aula anterior, que isso é uma estratégia muito bacana. Por quê? O aluno, às vezes, no campo, nós temos isso, a gente vê muito, às vezes o aluno sai um pouco antes de terminar a aula, porque o ônibus da escola dele sai antes porque vai buscar um outro pessoal do outro horário, então às vezes ele perde um pouco do conteúdo da aula. Às vezes ele chega atrasado, então ele também perde, e como a Filosofia é como se fosse uma história, então é uma sequência, digamos assim, nós fazemos isso no início da aula, então nós apresentamos o nosso trabalho, como a gente sempre faz na abertura da aula, e fazemos uma pequena revisão da aula anterior, e aí entramos com o nome da turma, o nome da próxima aula, e colocamos uma música. Sempre nós abrimos as nossas aulas do dia com uma música. Então, essa música, por exemplo, como eu te falei da aula que nós trabalhamos agora, então essa aula, nessa unidade, nós trouxemos a filosofia medieval, mas nós, por exemplo, trabalhamos uma das aulas nossas foi falando sobre filosofia com as mulheres, porque nós vivemos num mundo muito paternal, né? Muito... e os filósofos, geralmente se fala muito dos homens, e esquecem um pouco de lembrar que existem filósofas mulheres, então no mês de março, nós tentamos, dentro das possibilidades, colocarmos uma aula, em cada série, na primeira, segunda e terceira, falando sobre as filósofas medievais. Então por exemplo, pra mim, que sou da segunda série, nós trabalhamos, por exemplo, Hildegard Von Bingen, que foi uma mulher, que era uma Abadessa, e ela foi a primeira mulher que, tomou coragem, assim, para poder discutir e sair do mosteiro, e ela criou o primeiro mosteiro, na verdade, das mulheres, foi Hildegard. E ela foi uma primeira mulher que fez o primeiro tratado sobre plantas medicinais no ocidente, ela lançou isso, porque ela trabalhava junto com as freiras, dentro dos conventos, com estudos clássicos e ela foi aprimorando. Então nesse momento, quando você traz isso pro aluno, que é uma condição diferenciada, então nós trabalhamos também, por exemplo, com os filósofos orientais; falamos sobre Lao Tse, falamos sobre Confúcio, mas citamos Avicena, citamos Averrois, que são filósofos árabes, e que trouxeram uma grande contribuição pra o ocidente. Além disso, nesse canto gregoriano, que eu falei pra você, que a gente coloca canto gregoriano, é claro que o aluno não está acostumado com aquela música do canto gregoriano, mas quando você contextualiza com eles essa música, eles respondem pra gente, sabe? Porque eles colocam no *chat*, nós trabalhamos, normalmente, com dois professores, um que está no vídeo e outro que é o professor assistente que está no *chat*, então, os alunos respondem ali e o professor assistente recebe o assunto que o aluno falou

e coloca pra mim, que estou no vídeo. Então eu vejo o aluno falar... “Pô professora, legal!” “É triste a música, mas dá pra entender”. Então, assim, você percebe que você consegue chegar com ele. Fora isso da música, nós trazemos vídeos, pequenos vídeos, e também fazemos um trabalho, que a gente vai ter uma aula, inclusive, segunda feira, e nossa aula nós chamamos de diálogo aberto, então nessa aula, uma aula da unidade, nós trazemos um convidado ou dois convidados pra falar sobre o tema. Por exemplo, nessa unidade da segunda série, nós trabalhamos muito os filósofos, é..., a filosofia religiosa, digamos assim, falamos da filosofia Cristã, sobre Aristóteles, sobre Agostinho e falamos sobre a fé e a razão, porque nós vamos entrar agora na filosofia moderna, quando fala sobre Ciência. Aí, nessa aula que eu vou ter segunda feira, agora, que você já está convidada, se você quiser vir assistir, nesta aula nós vamos contextualizar fé e razão, entendeu? Então nós vamos trazer convidados pra falar sobre filósofos, sobre a filosofia que nós já estamos trabalhando, mas também falarmos sobre o cientista, então, assim, o bacana é que o aluno está na ponta, mas ele participa, ele questiona. E a pessoa que é ateu, professora? Essa semana mesmo, eles me perguntaram. Quem é ateu é porque tem religião, ou porque não acredita em Deus? Então eles têm a condição de fazerem essa contextualização conosco, entendeu? E essa estratégia que a gente usa de trazer um vídeo, de contextualizar com eles, trazer a música, discutir com eles, é muito bacana, e eles interagem mesmo.

Entrevistadora: Quais dificuldades você aponta para o trabalho com sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de Filosofia: Às vezes a tecnologia nos atrapalha um pouco, como por exemplo, nós temos uma queda de energia, você está no meio da aula, você tá trabalhando com o aluno, o aluno está empolgado e de repente você tem um corte. Como por exemplo, acontece às vezes, como por exemplo, teve uma queda de internet, choveu muito, e aí o sinal do satélite não tá bom, então o aluno lá e ele diz “travou a aula, e a gente não consegue”. Isso é o que, nesse momento, pra mim, é o que mais me incomoda. Quando você parte... porque é assim, você tá aqui está falando, não sei o que e tal, o aluno está entendendo, de repente, pá, quebrou... Imagine, isso presencialmente já é uma coisa desagradável, mas imagine você passar alguns minutos sem essa conexão com eles, entendeu? Quando você retoma, por mais, é, digamos assim, por mais natural que você seja, você fala, aconteceu um problema técnico aqui, sei lá o que, mas aí o aluno lá já se dispersou em sala, com certeza. Pra mim é o que mais me incomoda, mas, eu gosto de trabalhar nessa parte tecnológica. Eu acho que o aluno hoje tem a capacidade de aprender através da tecnologia, utilizando essa tecnologia ao seu favor.

DOCENTE DE HISTÓRIA

Entrevistadora: Qual a sua formação e sua função aqui no CEMITEC?

Docente de História: Eu sou licenciado em História, especialista em História e Educação e mestre em História social, e sou professor de História aqui do CEMITEC.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de História: Olha, é inovadora, né, tem uma perspectiva inovadora e que me identifico muito, né? Eu sempre tive muito preconceito em relação ao ensino à distância. O EMITec não é exatamente ensino à distância no modelo de EaD que a gente conhece, já que existe uma interatividade em tempo real, né, já que existe uma mediação lá do outro lado, tudo isso, mas, assim, pra mim o que é interessante na proposta do EMITec é a diversidade de público que ela atende em áreas de difícil acesso do estado da Bahia, então a gente lida desde o pequeno agricultor, os assentados, populações indígenas e quilombolas...

Entrevistadora: Sistema prisional, também, não é?

Docente de História: Sistema prisional, assim, a gente tem que atingir uma gama de sujeitos muito diversificada, isso me força a elaborar aulas que sejam, também, que contemplem esse espectro tão amplo, né, então foi desafiador, mas deu certo, está dando certo. Eu fui a primeira aula do EMITec, foi a minha, em caráter experimental para o Secretário de Educação, e tem uma coisa muito interessante, que eu nunca tinha encarado uma câmera, eu tinha todos os bloqueios, eu não estou falando para um público que está me olhando, eu não estou vendo as outras pessoas pra quem eu estou falando, então, aquilo era muito estranho. Foi uma coisa experimental e depois o secretário telefonou e me colocou na linha e fez assim: “olhe, sua aula foi uma porcaria, mas você conseguiu me mostrar que o projeto tem condições de dá certo, basta a gente aperfeiçoar”. Então, eu sou um entusiasta, da perspectiva curricular do EMITec, inclusive, por conta dessa diversidade, nós temos que nos debruçar sobre o currículo, pra que ele possa ser reconstruído, retroalimentado, é, é, se não dá, e quase sempre não dá, porque a gente tem uma base comum que precisa ser respeitada, mas existe uma base diversificada que eu digo que é onde o professor se diverte, não é? E nessa base diversificada é que eu consigo, então, atender minimamente, com conteúdos criados, né, através de leituras, de pesquisas, criados por nós, para que a gente possa então inserir aspectos de história local, de história regional, para os nossos alunos e criar essa identidade.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina?

Docente de História: Veja, é como eu te falei, a gente tem uma Base Comum, não é? E a gente tem se debruçado desde o início das discussões nessa nova Base Nacional Comum muito polêmica, mas a gente tem se debruçado e tentado atendê-la minimamente. Eu acho que nem minimamente. A gente tem conseguido atendê-la. Eu considero que seja realmente necessário. A gente tem, desde a LDB de 96, essa determinação, e a gente precisa atender essa determinação, mas é como eu te falei, no campo diversificado dessa base é onde a gente pode se inserir de forma mais criativa. Então, a gente busca contemplar, sempre ligando o tema que é estabelecido com uma Base Comum, que precisa ser acionada, a gente busca inserir tema, mas com recortes menores, com recortes regionais, com recortes locais, e, também, com recortes identitários, para os nossos alunos, que são tão diversos. Então, por exemplo, se eu tenho na Base Nacional Comum de história que eu preciso contemplar um tema como República Velha do Brasil, eu posso contemplar esse tema dando um recorte étnico à minha abordagem e fazendo uma aula

de... os índios na república velha do Brasil. Eu posso, por exemplo, ter que trabalhar o Segundo Reinado do Brasil e abordar a guerra no Paraguai e posso dar um recorte de gênero, através de um trabalho publicado, então eu transponho didaticamente para os meus alunos e falo das mulheres na guerra no Paraguai. Então, eu contemplo a base comum e ao mesmo tempo eu contemplo as discussões que são pertinentes à base diversificada. Por mais que se polemize os conceitos de gênero, a gente não pode fugir disso, né? Eu tenho alunas e elas precisam se ver como sujeitos históricos, os indígenas precisam se ver como sujeitos históricos, para que a gente possa desconstruir uma falácia da história do Brasil que diz que o povo brasileiro sempre foi muito pacífico, muito ordeiro, é a terra da miscigenação racial, é a terra do pacifismo, e nunca fomos! E nunca fomos! Então, a gente movimenta, trazendo esses sujeitos como aqueles que carregaram a história da Bahia, de suas regiões, nas costas, em determinados momentos e que estão contemplados na Base Nacional Comum.

Entrevistadora: Quais são os materiais curriculares que você consulta pra elaborar sua aula?

Docente de História: Olha, nós temos alguns livros didáticos, que eles são sugestões do EMITec pra que o Estado adote com essas comunidades, a gente busca sempre informações nesses livros. Mas o livro didático é uma coisa bastante curiosa, a relação do professor com o livro didático é uma relação de disputa, de embate o tempo inteiro, de amor e ódio, porque ao mesmo tempo que ele é um documento a ser consultado, ele é uma base para os professores do Brasil inteiro, ele não atende muito, algumas expectativas que nós temos, então a gente sempre tem que buscar fora. Nós produzimos um material, que a gente chama de material de apoio, para os nossos alunos do EMITec, com textos retirados de trabalhos acadêmicos, pequenos trechos de trabalhos acadêmicos e de sites que tenham uma credibilidade. Então a gente faz esse recorta e cola e oferece esse material de apoio. Mas ao mesmo tempo, eu também consulto, muito, a produção acadêmica em relação a isso. Eu digo que se um professor, se ele não consegue transpor didaticamente o que a academia produz para a sala de aula de educação básica, né (risos), ele é um professor pela metade. Então a gente não consegue se atualizar dentro do que se está sendo produzido em história, sem ler a produção acadêmica. Então eu busco muito. Eu sou professor também, no nível superior, então, talvez isso até me facilite um pouco mais, essa curiosidade de pesquisar o que que existe, o que se está produzindo, o que que está sendo publicado. Então eu busco e sempre trago e referencio pra os meus alunos nas minhas aulas.

Entrevistadora: Quais conteúdos você considera importante para o aluno de ensino médio rural ter acesso na sua disciplina? E Por quê?

Docente de História: Certo. Olha, é... primeiro nós temos que pensar porque que esse aluno está fazendo o ensino médio, né? Então, assim, o ensino médio, por si só, não é o final de um processo educacional. Ele é uma etapa. Então a gente precisa garantir, de forma equânime, pra todos os alunos do Brasil, que eles tenham acesso a essas etapas, porque a partir daí, se descortina outras possibilidades de formação. Eu sempre trabalho muito com meus alunos de zona rural, grande parte deles que são do EMITec, são de zona

rural, assim... olha, existe uma perspectiva pra além daqui, então vocês vão, agora, terminar, concluir o ensino médio, sobretudo eu que dou aula para o terceiro ano, e vocês tem um vestibular pra fazer, vocês têm o ENEM pra fazer e a universidade está aí, né, e é realmente uma porta para ascensão social dessas pessoas, então eu incentivo isso. Então, nessa perspectiva eu não posso deixar de citar como basilar, a base nacional comum, ela precisa ser cumprida, né? Mas existem outras coisas que eu considero importante pra que eles tenham noções de si como sujeitos históricos. Por exemplo, a participação em momentos históricos importantes, tanto da história da Bahia, como da história do Brasil, então, né, assim, eu tenho alunos quilombolas, eu tenho alunos indígenas, eu preciso trazer as contribuições dessas pessoas para a história. Isso está sempre escondido, né? Um grande problema de como a educação brasileira, em história, ela foi construída ao longo do século XX, é que, como um discurso elitista, ela esconde essa diversidade, ela esconde essas minorias, então, por exemplo, o índio, ao longo de nossa história, que está nos nossos livros didáticos, ele é um sujeito invisibilizado. Os quilombolas também, as mulheres, também são, né? Os trabalhadores do campo, também, são. Então, eu preciso trazer esses sujeitos de volta. Então, em todas as minhas aulas esses sujeitos aparecem. Por exemplo, uma coisa que do ponto de vista, de quem está olhando de fora, pode não perceber a importância, mas pedagogicamente é muito importante, nós lidamos muito com o visual nas nossas aulas, então a gente tem que trabalhar com muito slides, muita animação, pra prender a atenção desse aluno que está distante da gente, né? Então tem quer interessante visualmente pra ele. É a mesma lógica dos livros didáticos, as editoras enchem de imagens, por vezes, só são ilustrações. E eu digo assim, ilustração por ilustração, eu não quero! As imagens têm que ter um contexto. Então, eu tenho personagens na minha aula de história e esses personagens chamam a atenção dos meus alunos para pontos da minha aula que eu preciso que eles tenham uma atenção maior. E quem são esses personagens? É exatamente o índio, é exatamente o agricultor, é exatamente a mulher, né? Então... é o deficiente físico, né? Então assim, você insere já a partir disso que é uma coisa tão..., a gente poderia chamar de superestrutura, né (risos), são elementos da aula que não estão ali como um conteúdo formal, mas eles estão ali para ajudar o conteúdo formal, para criar uma identidade. Então, já a partir daí, do desenho dessas animações, dessas ilustrações, eu já busco inserir o aluno, eu já busco criar uma identidade desse aluno com o que está sendo trabalhado na aula, então ele se vê, ele presta mais atenção, isso pra mim é fundamental.

Entrevistadora: **Eu gostaria de saber, também, como acontece o processo de avaliação desses conteúdos que vocês trabalham e que especificamente, você trabalha?**

Docente de História: Durante muito tempo, a gente trabalhou com bancos de questões, de questões que já tinham já sido aplicadas em concurso, que já tinham sido validadas, se elas já foram utilizadas, elas já foram validadas de alguma forma, mas de um tempo pra cá, nós do EMITec, nós estamos criando os nossos próprios itens de avaliação e tem sido um trabalho difícil, mas ao mesmo tempo nos possibilita atingir outros pontos de interpretação dos nossos alunos. Então assim, como é que eu decido o que vai ser cobrado do aluno como avaliação? A gente tem algumas avaliações, a gente tem uma avaliação

que a gente chama de atividade dirigida, que é em cima de um tema interdisciplinar, né, no programa... o último foi o quê, Rodrigo? Deixa eu ver se me lembro... o último... eu acho que foi diversidade, mesmo. O tema foi diversidade, pluralidade cultural, acho que uma coisa assim. Então, a gente, nessa atividade dirigida, ela é dividida em etapas e ela acontece durante o que seriam as aulas de fim de semana, que é alguns sábados letivos que acontecem, então são atividades do ponto de vista mais prático de trabalhos coletivos, que os alunos fazem, isso configura uma nota, né? A outra nota é o cumprimento de atividades que a gente passa durante a aula e que é o mediador que tem a responsabilidade de lidar com isso, que é o que a gente chama de qualitativo, né? E existe a avaliação presencial por área, que é o que seria, corresponderia a prova formal de questões de múltipla escolha e questões abertas que nós fazemos. Então, pra chegar a esta avaliação, eu digo assim.: O que que eu quero cobrar dessa avaliação? Eu trabalho muito na perspectiva de quais foram as aulas que mais interessaram a eles, do ponto de vista da participação, né? Então assim, por exemplo, eu vou citar de novo essa aula, aliás, vou citar outra, do ano passado. Trabalhando com o período militar no Brasil, eu falei sobre a perseguição dos militares às religiões de natureza africana na Bahia. Foi um recorte da minha aula e aquilo mexeu muito com os meus alunos, então eu falei, bom, a partir eu sei então uma questão que vai ser bacana eu trabalhar na avaliação, então eu vou criar a questão em cima daquele tema que eu percebi que hoje um encantamento maior, que houve um interesse maior por parte deles. Geralmente, são temas que eles não estão acostumados a lidar cotidianamente. Nossa, mas esse professor está falando disso? O professor está falando de candomblé? É isso mesmo que eu tô entendendo? Então são coisas que, do ponto de vista das nossas experiências cotidianas, sobretudo em comunidades do interior do Brasil, estão muito distantes da realidade deles, ou é carregado de um preconceito muito grande que a gente busca desmistificar, quando trabalhamos nesses temas, esclarecer um pouco mais. Então quando eu percebo que há um interesse maior deles, então eu falei, isso vai virar item de prova e é assim que eu trabalho, minhas provas são feitas em cima de discussões, vamos dizer, discussões mais acaloradas, porque como professor de história, eu não sou um professor muito fácil. Os meus alunos, eles discutem comigo por *chat*, é uma coisa muito engraçada. Eles dizem assim: mas professor, o senhor está falando isso? Eu estou afirmando isso mesmo. Mas professor, isso soa dessa forma. Eu falei, olha eu não estou aqui pra falar o que vocês gostariam de ouvir, né? Eu estou aqui para discutir com vocês, com base nos processos científicos, acadêmicos, do que já foi estudado, e do que eu li sobre isso, não é? Então, a gente tem que ter uma responsabilidade nesse sentido, e aí, essas discussões acaloradas, geralmente são as melhores aulas que eu tenho, são as melhores aulas que eu tenho. Eu tenho certeza que vocês vão sair agora me xingando aqui da aula, mas atingimos um ponto de discussão que eu queria que vocês tivessem, sacudir um pouquinho vocês do mundo de vocês que tá muito tranquilo, que tá muito na maré mansa. Tirar da zona de conforto. Nas minhas avaliações, eu busco sempre fazer itens, quando eu consigo isso, eu presto atenção nisso.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para compreensão do estudante?

Docente de História: É isso, a própria composição da aula começa, de que forma eu vou construir essa aula, qual o roteiro que essa aula vai seguir, eu começo como? Uma estratégia interessante que eu uso é, todo tema de aula eu vou começar pela discussão contemporânea pra depois a gente voltar. A gente vai, discute o dia de hoje e volta pro passado, pra saber as origens do que nós estamos discutindo nos dias de hoje. Amanhã minha aula será sobre regimes totalitários: Nazismo, Fascismo e Estado novo no Brasil. Então, como é que eu começo uma aula como essa? Eu vou falar sobre o protofascismo na atual sociedade, né. Então quando eles entenderem o que é que a gente chama de fascismo, agora, eles vão entender, através de uma perspectiva de comparação, o que foi fascismo há 70, 80 anos atrás, entende? Então, essa é uma estratégia. A outra estratégia, como eu te falei, é criar identidade. Então meu aluno precisa se ver, nas animações e nas figuras que eu uso nas minhas aulas, os sujeitos são eles, eu faço as aulas pra eles, então não tem sentido eu fazer uma aula pra essa diversidade tão grande, cultural e étnica e usar sempre aquele mesmo bonequinho branco caucasiano, que não parece nem ser brasileiro aquela figura. Pode ser um desenho, mas pode ser uma fotografia. Meus sujeitos, eles estão o tempo inteiro ilustrando os meus slides em situação de ação, né? Então, por exemplo, uma informação importante em uma aula minha, quando eu falei pra eles que no ano de 1910, o Brasil foi denunciado num Congresso Internacional, pelo genocídio indígena, né? E o governo republicano não fazia nada a esse respeito. Quem é o sujeito no meu slide que chama eles pra uma fala como essa? É um professor indígena, professor, em uma sala de aula, que não é uma sala de aula de uma comunidade indígena, e eles: é um professor índio? É um professor índio, porque a gente não trouxe o índio para contemporaneidade, a gente prendeu o índio no século XVI e acha que o índio tem que usar cocá e está pelado, então eu já vou desmistificando, desconstruindo as ideias preestabelecidas a respeito desses sujeitos, e esses sujeitos eles estão na minha aula, e por exemplo, o meu aluno de uma comunidade indígena, ele vê aquele professor indígena dando aula em uma comunidade não indígena, e diz assim...olha, é possível, é possível. Eu posso me inserir na sociedade desse jeito. Pode. Você entende? Então assim, são estratégias que, é como eu falei, pra quem tá de fora pode passar despercebido, mas do ponto de vista didático pedagógico são extremamente eficientes.

Entrevistadora: Para finalizar, eu gostaria de saber quais dificuldades você aponta que existem para o trabalho em sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de História: Quais as dificuldades? Deixa eu pensar... Olha, talvez a formação dos mediadores, nas comunidades, seja uma dificuldade. Eu consigo perceber. E aí eu tenho que chamar a atenção: - Mediador, a minha aula é para o meu aluno! Essa pergunta tem um nível de complexidade que não o meu aluno que fez. Então, eu responder essa pergunta agora, eu não tô ajudando o meu aluno a compreender o tema, você entende? Então, a formação do mediador na ponta, é, talvez, um dificultador. Muitos mediadores, eles não têm instrução específica de história. Eu não sei nem se todos eles têm instrução universitária. Então, essas coisas todas, a gente vai percebendo alguns travamentos no processo, no diálogo, não é? Por exemplo, se fala muito em ideologia, hoje, é um termo que até tenho evitado em empregar, mas assim, a gente precisa vencer a ideologia do outro, não só do ponto de vista escolar, mas do ponto de vista pessoal, emocional, afetivo,

é a concepção religiosa do mediador, aí eu já me peguei à vezes tendo medo de que isso possa acontecer, por exemplo, é... ou eu, durante a minha fala, ou o professor assistente que está comigo para organizar o *chat*, de, na discussão de uma temática de religiões de matriz africana, ou de religiosidade indígena, ou de qualquer outra religiosidade, lá na ponta, o meu mediador, que é neopentecostal, se recusar a, por exemplo, uma dúvida de um aluno. Há possibilidade? Há possibilidade, a gente nunca sabe qual o nível de desprendimento que essas pessoas têm de seus próprios valores, não é? Do ponto de vista político, eu, como professor de História, eu me deparo muito com isso, então a gente tem posicionamentos muito enfáticos no *chat* que a gente diz, isso não é um aluno, é um mediador que não está concordando com a explicação histórica sobre um tema político (risos), está querendo encaminhar a discussão para uma outra forma de debate político, que não é a que nos interessa, né? Então isso pra mim é o maior dificultador. Fora disso, talvez seja o fato dessas comunidades, nem todas elas terem acesso a livros didáticos. A gente propôs, a gente escolheu livros didáticos, mas a gente sabe que eles não chegaram para todas as comunidades, não é? Esse material, inclusive, que você está me mostrando aqui, que é do Em Ação, eu produzi esse material, tem textos meus nesse material, e... mas ele foi produzido para sala de aula de ensino presencial mesmo, na época, não foi para o EMITec. Aliás, não, me desculpa, não é o Em ação, não, esse é o material de apoio, mesmo, não é? Ah não, esse é o material de apoio, desculpa. Que tem os livros que todas as escolas estavam usando, do Ensino Médio Em Ação, né? E que parece muito com esse, desculpe, não vem ao caso. Então, assim, é... acho que deve se investir numa unicidade de livros didáticos, pra que ele saiba que autores os alunos têm para consultar, que a gente possa apontar, olha, tal livro, então você tem que ler esse capítulo nesta aula. Material de apoio, não, as aulas, a temática da aula tá igual, no meu material de apoio. É bem padronizado, mas nos livros didáticos não... então eu vou dar uma aula sobre República Velha. Minha aula é sobre índios na república velha, mas no livro didático eu não vou encontrar isso. Então eu preciso saber qual o livro didático que o meu aluno lida, pra eu dizer, nesse livro é o capítulo tal, pra facilitar o acesso, não é? Eu acho que, a priori, essas, são o que penso que possam dificultar mais o meu trabalho.

DOCENTE DE SOCIOLOGIA

Entrevistadora: Qual a sua formação e a sua função aqui no CEMITEC?

Docente de Sociologia: Eu sou socióloga e historiadora, fiz licenciatura em Sociologia e licenciatura em História, mas eu atuo com docente de Sociologia.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de Sociologia: Eu acredito no EMITec, eu acredito que a proposta é uma proposta interessante, desde o momento que seja para um público que é alvo. Eu tenho algumas críticas, assim, quando ela vai para o “urbano”, porque eu acho que se ele se expande demais, ele acaba por não atingir o público alvo, porque a gente acaba tendo que levantar o nível, entendeu o que estou falando? Levantar o nível e a gente tem aluno do campo, são alunos que tem uma certa dificuldade em chegar e sair, mas eu acho que a

proposta curricular é uma proposta que até então, está atendendo à clientela, né, que é o aluno. Eu acho que por enquanto está atendendo (risos).

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina?

Docente de Sociologia: A gente fez uma espécie de oficina entre os professores, de todos sociologia, porque sociologia veio para o currículo, né, do ensino médio em 2009, então a gente, em 2010, 2011, alguma coisa assim, a gente fez esse encontrão com colegas, de todas sociologia, fomos no Rio de Janeiro, teve esse encontro e também aqui na Bahia. Então, o que que acontece, a gente fez, de acordo, essa seleção, com, alinhando toda, todo o Estado da Bahia tem os currículos iguais, primeira, segunda e terceira séries. Como é que eu faço? Eu sempre escolho de acordo, também, uma contextualização do menino do campo, então incluo mais algum assunto. Por exemplo, povos e tradições, né, tradicionais. Então a gente amplia as pessoas que atuam, que estão ali no EMITec, mas geralmente, assim, vem, esse conteúdo a gente escolhe, vindo dessa discussão, dessa base e do BNCC também.

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você consulta para elaboração da sua aula?

Docente de Sociologia: São diversos (risos). Os livros didáticos diversos, sobretudo que é trabalhado aqui, que é Sociologia em Movimento, o módulo que tá ali, é... os módulos, também a gente utiliza, internet, livros de sociologia, são diversos, músicas, procuramos também, vídeos, são diversos, diversos materiais didáticos.

Entrevistadora: Desses materiais, os diversos materiais que você usa, quais conteúdos você considera importantes pro estudante do ensino médio rural ter acesso na sua disciplina, e por quê?

Docente de Sociologia: É... eu gosto muito de trabalhar com eles a questão da identidade. Como eu estou na primeira série, então a questão da identidade. A identidade cultural, a identidade individual, e eles gostam muito de se verem ali enquadrados. Gosto muito de trabalhar a questão do dia a dia, do cotidiano, dos principais autores sociólogos, Durkheim, Weber e Max. E todas as vezes que eu trabalho, que é importante, inclusive, para eles perceberem como é que esses autores são importantes na vida deles, no dia a dia, no cotidiano. Os caras, é, os homens estão lá, né, no século 19, mas são atuantes até hoje. Então eu acho que, na minha opinião, são currículos interessantes trabalhar, que é esses três autores, trabalhar as questões dos movimentos sociais, eu acho importante também, a questão da identidade, como eu já falei, e também a sociologia no trabalho que é da terceira série, porque tem tudo a ver com eles, eles saberem, terem ideias de como pode ser uma linha de produção, do que pode, inclusive no campo, pode influenciar na vida dele, acho que, por enquanto são esses que estou lembrando que são muito importantes, mas sobretudo a questão da identidade.

Entrevistadora: Como se dá o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Sociologia: Olha, sempre a gente faz uma avaliação que é a APA, que é um instrumento que é feito pelo professor, depende muito, uma unidade são duas questões de

sociologia, outra unidade são três questões de sociologia, e tem também uma questão discursiva que a gente faz interdisciplinar, que é com o colega, que é geralmente sobre o tema transversal. Essa unidade a gente está trabalhando as TICs, a gente senta com o professor de Filosofia, no caso, foi Sociologia e Filosofia, Geografia e História, e a gente elabora uma questão na área de Sociologia e na área de Filosofia, uma questão interdisciplinar sobre as TICs, e, geralmente essa avaliação, ela é feita em equipe, a gente faz uma avaliação com outros colegas, por exemplo, eu sento com minha companheira de primeira série, e a gente faz a avaliação e depois discute. E também depois de toda essa discussão de APA, a gente vai também, é, juntar no grupão. Eles fazem uma avaliação e depois volta pra gente, eles vão... o pessoal da coordenação, eles que estou dizendo, são os meninos da coordenação, são os coordenadores, né, coordenadores de avaliação, que é o professor João e o Professor Laércio. E aí a gente, eles vão avaliar se aquelas questões estão ideais, se não, volta sempre pra uma melhoria. A segunda avaliação... Não... a primeira é a atividade dirigida, que essa do tema transversal, exemplo, é... a primeira unidade estamos trabalhando as TICs. A gente tem uma aula interdisciplinar... é... no caso, as áreas de humanas, as áreas de linguagens, as áreas de natureza e matemática, é uma aula interdisciplinar, e, eles... aulas sobre o assunto, cada um num ponto de vista. E aí, o que que eles vão fazer? Eles vão fazer uma atividade, que é chamada de atividade dirigida, que é uma avaliação. A culminância dessa avaliação, no caso das TICs, dessa primeira unidade, foi uma roda de conversas: como é que TICs influenciam a sua vida cotidiana, e a aula interdisciplinar foi a semana passada, foi muito bacana e a culminância, também, foi a semana passada. Então, eles tem como avaliação a APA, tem como avaliação a atividade dirigida, e tem também as atividades que são feitas dentro da sala de aula, né, nos estúdio, que a gente joga, passa pra eles, eles respondem e lá o mediador vai avaliar eles...como participação, pontualidade, etc.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para compreensão do estudante?

Docente de Sociologia: A contextualização, sempre, sempre é importante. Pra sociologia eu acho mais fácil, porque a sociologia é uma disciplina que chega até a ele, né? Por exemplo, exemplos são os exemplos que a gente traz no dia a dia, inclusive a gente pede a eles as atividades que a gente faz no final, é que eles tragam exemplos da comunidade, como por exemplo: a última aula que eu falei foi sobre a questão dos grupos sociais, e aí eu pedi a eles que eles trouxessem líderes e a lideranças, que eles trouxessem exemplos de líderes, líderes religiosos, líderes comunitários, a gente sempre traz essa contextualização pra eles. Músicas, eu acho sempre bacana, pra Sociologia é fácil buscar essas músicas, também, vídeos são diversos, a gente sempre traz convidado, um ou outro, ou se não tem convidado, como são os três turnos, a gente chama um colega, sempre a gente tem que fazer uma atividade que, como não é fácil você está do outro lado do vídeo assistindo, porque são alunos de uma... é... estava até falando com uma colega minha sobre isso, é... de diversas realidades. Tem gente que não tem o que comer, tem gente que não tem como chegar, chega andando no local, então são alunos com diversas realidades, tem alunos que tem uma vida mais confortável, já outros não, então a gente está sempre

buscando contextualizar com a vida desses meninos. E também, só lembrando, trazer uma aula mais interativa, uma aula mais agradável, mais bacana, para que eles também sintam à vontade de voltar para a escola, porque não é fácil, eu sei que não é.

Entrevistadora: Pra finalizar, gostaria de saber quais dificuldades que você aponta, que existem para o trabalho de sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de Sociologia: Menina... quais dificuldades... A gente começou com uma dificuldade que foi encontrar alguém da área, porque geralmente os professores especialistas, Sociologia, ninguém quer ser professor de Sociologia, quer ser pesquisador, tem poucos professores, e os que tem, não entendo porque não querem estar no EMITec, então a gente ainda tem um colega de História, que não é especialista, mas que sabe, a aula dele é contextualizada, a aula muito bacana, que a gente até brinca... você é sociólogo. Ele até está pensando em fazer Sociologia. É uma das dificuldades, mas, assim, não posso dizer qual a dificuldade, e eu não acredito que eu tenha dificuldade, não. Primeiro porque a minha disciplina é uma disciplina que é de fácil acesso, né, uma disciplina que a gente fala o dia a dia do menino, se... eu costumo brincar, se for as provas do ENEM, não tem uma prova do ENEM, nem uma redação do ENEM que não tenha um tema de sociologia, que a gente não tem pra onde correr, então, tudo fica mais fácil, na minha opinião, para a Sociologia, porque a gente tá ali junto, né, são as questões sociais e as relações sociais. Mas dificuldades, mesmo, hoje, que eu possa achar que eu tenha, é a questão da avaliação. Pra mim, assim, a avaliação ainda é muito preocupante, eu vou dizer porque é preocupante. É porque eu acho que o nível da avaliação está, é alto ainda, eu acho, eu acredito que esses meninos não tem condições, não sei se você percebeu isso na sua avaliação, na sua pesquisa lá com eles, mas eu acho que eles ainda não conseguem acompanhar essa avaliação. Eu acho que a avaliação deveria ser um pouco falando a linguagem deles, chegando no nível deles, porque que vejo muita gente reclamando no *chat*: Professora, a avaliação é muito difícil, professora... então essa é uma dificuldade que a gente já não consegue dialogar, coordenação com o professor e o aluno.

Entrevistadora- Quem elabora essa avaliação?

Docente de Sociologia: Somos nós, mas são os professores que elaboram a avaliação. Agora a gente tem, como eu falei no início, antes quando a gente fala de avaliação, a gente tem uma coordenação de avaliação e essa coordenação de avaliação, ela, às vezes, a gente tem uma... é muito padronizado, é muito padronizado, então a gente não é livre pra fazer essa avaliação, que eu acho que está certo, né, mas eu acho que ainda tem algumas, posso dizer, que algumas dificuldades, algumas palavras, por exemplo: é... eles querem que seja uma espécie de ENEM... mais difícil, entendeu? Eu acho que isso não vai chegar nos meninos, como deveria chegar, quer dizer, essa é uma opinião minha. Eu acho que são essas as dificuldades, no restante, eu acho que é bacana. Eu acho que a atividade dirigida é muito válida, pra mim é o melhor instrumento de avaliação do EMITec, porque a gente trabalha com essa questão interdisciplinar. Essa questão interdisciplinar, não! Essa questão das transversalidades, é interdisciplinar, mesmo! Temas transversais diversos. Próxima unidade será: Bahia, território de identidade; terceira unidade, alguma coisa

relacionada a saúde, já tivemos sexualidade, questão de gênero, então é muito bacana, porque abre o universo desses meninos, né? Eu acho, quando eu falo que abre o universo, abre a cabeça, mesmo, abre o senso crítico e tudo mais, uma consciência.

DOCENTE DE GEOGRAFIA

Entrevistadora: Qual a sua formação e a sua função aqui no CEMITEC?

Docente de Geografia: Eu sou professora de Geografia, e formada em Geografia.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITEC?

Docente de Geografia: Eu acho bastante, é...vamos dizer assim, enriquecedora, principalmente porque atinge os nossos alunos de difícil acesso, né? Só temos que ter a preocupação de não perder a realidade deles, a vivência, toda nossa aula é nessa preocupação é com eles, neste sentido, então essa proposta curricular é exatamente pra esse sentido.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina?

Docente de Geografia: Nós temos a preocupação de seguir, sim, né, um, um, vamos dizer assim, os conteúdos, de todo ano, né? Principalmente assuntos pertinentes para concurso, mas também para não perder o espaço de vivência deles, principalmente atividades dirigidas. A gente segue uma linha padrão mesmo, né? Mas as nossas aulas são bastante dinâmicas e sempre voltadas para realidade dos nossos alunos, sem perder a essência. Então, a gente segue um programa que tem um módulo, tem um livro adotado, então a gente segue toda programação. Nós seguimos essa programação dos livros, mas a aula é bastante aberta, né!

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você consulta para elaboração da aula?

Docente de Geografia: Diversos, diversos... Sites de pesquisas, artigos, o próprio livro, então não tem algo assim engessado, a gente é muito aberto a vídeos, documentários, artigos, entrevistas, então, assim, é uma infinidade de fontes. Não tem algo engessado.

Entrevistadora: Quais conteúdos considera importante o estudante do ensino médio rural ter acesso em sua disciplina? Por quê?

Docente de Geografia: É meio complicado eu eleger, né, mas assim, o que a gente percebe nas nossas aulas, é que o assunto, em se tratando... na parte que eles gostam muito, principalmente focado na questão ambiental, a questão da agricultura, principalmente dos impactos ambientais relacionados com a questão das queimadas e tal, e também sobre a questão de população. Então assim, é difícil a gente elencar, mas o que a gente percebe um feedback maior é quando chega esse assunto porque é a realidade deles, né, no interior, da parte da agricultura, dos processos de queimadas, impactos ambientais, o que mais se tem. Então, a gente percebe esse sentido aí.

Entrevistadora: Como se dá o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Geografia: Na verdade, nós produzimos uma aula, todo mundo analisa, passa pra um setor de avaliação, nossos coordenadores, eles fazem toda uma análise gramatical, e se realmente o conteúdo está totalmente, vamos dizer, interligados, se tem conexão com o que a gente quer falar, então é muito bem alinhado os planejamentos, então passa por várias pessoas até chegar ao produto final. O aluno é avaliado com as questões. Nós produzimos as provas aqui, por exemplo, nas aulas tem momentos de interação, então nós elencamos, nesse momento de produção e interação atividades e exercícios e eles vão respondendo no *chat*, ao vivo, e depois tem o momento que eles aparecem, se eles quiser mostrar as questões. Agora na avaliação, nós produzimos as provas com gabarito comentado e esse é encaminhado pras escolas, pras unidades. E quem produz a prova, quem elabora, no caso, é o mediador, e ele corrige, mas o que a gente produz aqui. Então, tudo controlado pela gente.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para a compreensão do estudante?

Docente de Geografia: São várias ferramentas, né? Nós temos vídeos, através do fórum também mandamos links, como se fossem mais um suporte para se estudar, trabalhos práticos, como atividade dirigida, indicações de links, de pesquisa, vídeos e vamos assim de uma forma mais acessível pra eles na aula, não é, porque é a realidade que a gente tem esse feedback que eu fiz também, porque não podemos rebuscar muito, porque o nosso público são os alunos do ensino médio, não podem perder essa essência, por mais que seja uma aula de intermediação tecnológica, mas o nosso aluno, quem é o público? Então minha aula é toda focada pra aqueles alunos ali. A gente tem essa preocupação, porque eu venho de uma realidade também de interior, trabalhei ali no chão sala, mesmo, né, sabia do difícil acesso, de que horas eles precisavam chegar. Vinha de uma comunidade muito longe, né, então, assim, é a realidade deles, e nem todos estão focados em fazer vestibular nem ENEM, essa é a realidade deles, só querem concluir o ensino médio, essa é a realidade. Então o professor do EMITec tem que ter essa análise, tem que ter muito cuidado, a gente não pode subestimar esses alunos, não é, é importante, sim, mostrar pra eles que vai ter abertura, que ele pode dar sequência nos seus estudos, mas o foco principal é os nossos alunos, e tem que ser de uma forma bem mais tranquila pra que eles possam captar.

Entrevistadora: Para finalizar, gostaria que você falasse um pouquinho, quais dificuldades você aponta, que existem para o trabalho com sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de Geografia: Na verdade, assim, dificuldade eu não sei se é uma dificuldade, por exemplo, no turno da noite, o tempo é mais curto, né, então às vezes a dificuldade porque é um período frustrante porque a gente quer falar mais, mas eu não sei, tem suas fragilidades, né, mas nesse momento eu não saberia te dizer qual seria, porque a gente já tem anos trabalhando, então a gente já conseguiu ter acesso, eu tenho um feedback muito positivo, eles acompanham, até no *chat* a gente percebe, né, só mesmo, às vezes no turno

da noite eu vejo, não sei se é essa a resposta, mas eu vejo que a dificuldade que tenho é o tempo que é cronometrado à noite, as aulas são mais reduzidas, então a gente não consegue, mas cem minutos de aulas que a gente consegue passar, a gente tem esse feedback, e todos esses recursos que o EMITec dá pra gente pra conseguir esse aluno alcançar essas aulas, então dificuldade mesmo, não sei se nesse momento, não saberia te dizer.

DOCENTE DE FÍSICA

Entrevistadora: Qual a sua formação e a sua função aqui no CEMITEC?

Docente de Física: Minha formação, eu sou professor licenciado de Matemática, mas eu estou atualmente aqui em Física.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de Física: Eu acho, pra mim, uma proposta inovadora e muito, assim, interessante, porque na Bahia, hoje, como ela é muito grande, chegar a educação em determinados locais é complicado, montar uma equipe de professores de todas as disciplinas em cada lugarzinho desse aí, não teria condições. Então, muita gente consegue ser beneficiado chegando a educação, e de qualidade nesses lugares, então, pra mim o EMITec é algo fundamental aí.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas da sua disciplina?

Docente de Física: A gente discute isso no grupo dos professores, tomando base também a questão dos documentos da Secretaria de Educação, né, ou seja, os objetivos dentro de cada série, e aí a gente define, só, qual unidade e de que maneira vai ser trabalhada no grupo.

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você consulta para elaborar sua aula?

Docente de Física: Olha, a gente trabalha com... tem os PCNs, tem também a questão também da BNCC que a gente hoje tá utilizando e alguns livros didáticos, também, para orientar a questão do desenvolvimento dos conteúdos.

Entrevistadora: Quais conteúdos você considera o estudante do ensino médio rural ter acesso em sua disciplina? E por quê?

Docente de Física: Eu acho que, de um modo geral, os conteúdos, eles são necessários de forma abrangente, sabe? Eu acho que não tem que tirar nenhum conteúdo, hoje, o que se precisa, talvez, é não aprofundar tanto para que dê conta de relacionar com o dia a dia, porque às vezes a gente quer aprofundar demais um determinado conteúdo e não faz relação com a realidade do aluno, e aí quando você não faz isso fica sem sentido pra ele, mas os conteúdos de física, principalmente, por meio da ciência da natureza, ele é algo que você perpassa pelo dia a dia dele, tanto que nas nossas aulas a gente às vezes, é... leva

um tempo com perguntas dos alunos do que acontece com ele relacionado aquele conteúdo. Então, é muito bacana.

Entrevistadora: Como se dá o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Física: O processo de avaliação dos alunos, não é? Se conseguiu ser capitado ou não? Bem a gente trabalha em cima de listas de exercícios que a gente vê o retorno deles, como é que ele está conseguindo cumprir aquilo ali, além de ter as avaliações oficiais que o EMITec promove.

Entrevistadora: que são as padronizadas, não é?

Docente de Física: As padronizadas, e também o acompanhamento da aula no dia a dia, porque dentro da formatação do EMITec, a gente tem um momento chamado de produção. Esse momento de produção é um momento que a gente, são vinte minutos, por exemplo, da aula que a gente coloca atividade pra que eles façam e aí eles dão retorno pra gente, via o mediador que tá lá passando... aluno tal tá com dúvida, esse respondeu, aqui respondeu... Aí depois a gente vai lá e dá um retorno, um feedback dá a correção da questão.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza pra tornar o conteúdo de sua disciplina acessível pra compreensão do estudante?

Docente de Física: Hoje a gente tem a questão dos vídeos, questão dos simuladores e experimentos, também, que a gente também consegue fazer.

Entrevistadora: E no caso dos experimentos, você faz pra que eles acompanhem pela tela, não é isso?

Docente de Física: Isso... e no caso de física, a gente tenta sempre trazer alguns, claro que não são todas as aulas, mas em algumas aulas, a gente tenta fazer experimentos que eles consigam fazer lá. Então, por exemplo, há uns quinze dias atrás, na aula de Física do terceiro ano, eu estava falando sobre a questão da eletrização, e aí a gente pediu pra que eles pegassem uma caneta, coisa simples e cortassem um papelzinho e passassem no cabelo, por exemplo, ou numa lâ, e eles perceberam que os pedacinhos de papéis vinham como se fossem um ímã.

Entrevistadora: energia estática...

Docente de Física: Exatamente, Então, existem alguns experimentos que não é de custo e que podem ser feitos lá.

Entrevistadora: Finalmente, gostaria de saber quais dificuldades que você aponta que existem para o trabalho com sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de Física: Bem, sobre dificuldades, acho um dos grandes entraves é a questão da tecnologia, por exemplo, da internet, às vezes tem problema na comunicação, cai, então isso acho que é um complicador e precisa se melhorar essa tecnologia aí. Acredito que isso seja um grande entrave aí.

DOCENTE DE BIOLOGIA

Entrevistadora: Qual a sua formação e a sua função aqui no EMITec?

Docente de Biologia: Bom, a minha formação é em Ciências Biológicas, né? Eu sou professora de Biologia aqui no EMITec. Estou aqui desde 2008, quando era ainda em EmC@mpo, atuando com essa perspectiva. Em termos de formação, eu tenho especialização em Tecnologias da Educação, em Mídias Educacionais e mestrado em Engenharia Ambiental com a vertente de educação ambiental, e agora, doutoranda em Ensino, Filosofia e História de Ciências, pela UFBA, com enfoque na narrativa sobre o EMITec.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de Biologia: Bom, eu acredito que a proposta curricular se já bem, é.... vamos dizer, fundamentada nas condições, na questão do campo, né, e relacional com também, com as novas tecnologias, com assuntos cotidianos, né, principalmente quando a gente traz a vertente da atividade dirigida, que é onde se permite ter maior fluidez em relação a esses conteúdos, sempre contextualizando com a realidade deles.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas em sua disciplina?

Docente de Biologia: Bom, a gente segue, né, a base do ensino médio, agora a gente tá começando a trabalhar com a BNCC, já, já, trazendo a questão das habilidades, objetivos voltados também com a BNCC, e também com os conteúdos curriculares que são mais utilizados, não é, na grade realmente normal do ensino médio.

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você consulta para elaborar sua aula?

Docente de Biologia: A BNCC, ainda uso um pouco do PCN, gosto muito do PCN+ no ensino médio, as orientações curriculares, e os livros, né? Agora a gente tá consultando muito o material de apoio que foi elaborado por nós mesmos e os livros agora estão sendo adotados. Ano passado começou a adoção desses livros, então, a gente utiliza muito para poder atualizar melhor em sites, canais de YouTube, para fazer, como eu gosto muito da parte lúdica, jogos, eu sempre tô colocando pra... assim... vamos além, né, pra poder incentivar eles, pra quem tem essa disponibilidade.

Entrevistadora: Quais conteúdos você considera importante o estudante do ensino médio rural ter acesso em sua disciplina? Por quê?

Docente de Biologia: Em relação a biologia, os conteúdos que mais estão relacionados com eles, é a questão ambiental. Então, os conteúdos que trazem a questão do ambiente, aí então a gente traz a voz pra eles, acredito que estes sejam os conteúdos prioritários. Por exemplo, a ecologia, a gente dá um enfoque, traz um pouco da questão agrícola, quando a gente tá trabalhando o reino das plantas, por exemplo, os reinos, a questão da saúde, também um enfoque importante, a gente tenta trazer os temas principais, né, que caem,

inclusive nos vestibulares, no ENEM, porém com um enfoque, trazendo alguma coisa pra realidade deles.

Entrevistadora: Como se dá o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Biologia: A cada unidade a gente se reúne, né, a cada unidade letiva, na verdade no início do ano, no final do ano que a gente faz essa jornada pedagógica, então é ali que a gente seleciona esses conteúdos, pautados, porque a gente fica um pouco preso por conta do material de apoio, né, então a gente segue o material de apoio, porém a gente tem a flexibilidade de usar os conteúdos com os temas que a gente trabalha, com os temas transversais, então, não necessariamente a gente fica preso na aula àquele conteúdo, em si, mas a gente pode resgatar ou adiantar outros, por conta dessas temáticas transversais, que ajudam, facilitam muito.

Entrevistadora: E os alunos, como são avaliados?

Docente de Biologia: Olhe, são avaliados através das atividades, né, da participação em sala, a parte qualitativa, tem atividade dirigida, que é... eles estão desenvolvendo, eles vão desenvolvendo ao longo da unidade, e também a APA, que uma avaliação por área de conhecimento, onde a gente tem algumas questões objetivas das disciplinas específicas e questões discursivas da área. Então a gente faz uma aula interdisciplinar, a gente trabalha esse tema e traz os conteúdos relacionados à temática dentro da disciplina.

Entrevistadora: Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para compreensão do estudante?

Docente de Biologia: Bom, primeiro eu tento sempre contextualizar, trazer pra realidade deles, por isso que eu acho importante conhecer a realidade deles. Então, eu gosto de perguntar muito, eu costumo sempre começar a aula com um questionamento e diálogo, favorecendo esse diálogo, no espaço para eles poderem tá discutindo, e peço muito ajuda a eles relacionando com os conteúdos, e eles trazem muito essa relação, principalmente o pessoal no noturno, não sei porque o número era maior, ou então eles são, vamos dizer, tem mais maturidade, eles conseguem fazer uma relação muito grande, a gente vê as perguntas muito adequadas. E trago estratégias lúdicas, também, né, jogos, bingos, é... caça palavras, então diversifico bem atividades, além dos exercícios, então a gente vai trazendo outros tipos de atividades, atividades que façam que eles também construam e relacionem com o cotidiano deles, então uma mesma questão que pode ser interpretadas de diferentes formas a depender das experiências de vida de cada um deles, das localidades.

Entrevistadora: Quais dificuldades você aponta que existem para o trabalho com a sua disciplina na proposta do EMITec?

Docente de Biologia: Bom, dificuldades... a gente tem alguns entraves com a questão da internet, por exemplo, agora a gente tá trazendo uma inovação, né, colocando algumas tecnologias, como kahoot, algumas ferramentas, e a gente tá sofrendo uns impasses por conta internet na localidade, então, às vezes, algumas localidades o sinal cai, mas em

relação a minha disciplina, por exemplo, a falta de material de apoio nas localidades, que alguns não chegam, não tem esse material de apoio...

Entrevistadora: biologia precisa desse material, não é?

Docente de Biologia: É... que a gente fica naquela dúvida, sabe? E a gente sabe que aquele momento é o único que eles têm para conversar com a gente, eu mesmo prezo muito esse diálogo, não sei se até mesmo por conta da formação que a gente vai tendo, eu prezo muito esse diálogo, porque ele teria muito material escrito, mas às vezes ele não tem material de apoio, não tem um livro, então aquele momento da aula é o único momento que ele tem pra poder anotar as atividades. Então assim, a gente passa alguma atividade diferente e não tem impressora lá, não tem papel pra imprimir, não tem como imprimir pra rodo mundo, não tem material, nem mesmo um, né, então a gente não tem recurso pra eles estarem utilizando, pra poder a gente também dar uma maior dinamização nas aulas, então a gente tem que ponderar um pouco, não posso toda aula ficar passando uma atividade, por exemplo, um livro, um texto pra poder ser lido. Seria interessante pra poder a gente trazer esse argumento pras nossas aulas, mas aí não dá, porque eles não têm condições, e além disso é um mediador pra todas as disciplinas, não é? Que fica encarregado daquela sala, então imagine se todas as disciplinas, também, fizessem, passassem um texto pra eles lerem, pra imprimir pra todos os alunos, então é bem complicado.

Entrevistadora: No caso, porque você vê essa dificuldade em ter só um mediador, no caso o mediador teria que fazer o quê?

Docente de Biologia: Ele faz toda função. Além da mediar a aula, ele tem que acompanhar, por exemplo, tudo. Mediador trabalha por tudo, ele tá lá de segunda a sexta. Ele faz outras atividades, como por exemplo, ele tem que consultar o plano de aula, porque cada aula que a gente faz, a gente envia com antecedência o plano, né, e lá a gente solicita, olha, a gente vai precisar de um material, por exemplo, a gente vai fazer um experimento prático, e aí a gente precisa que ele traga pra essa aula, então ele precisa consultar esse material, tem que ler de todas as aulas que vai ter, ou seja, então ele dá, assim, é um só, pra dar conta de todas as disciplinas e providenciar esse material, às vezes, o mediador não está somente no EMITec, trabalha em outros turnos, em outros locais, e que horas que ele vai fazer isso, não é? Fica puxado também, e aí a gente fica pensando também, no que ao meu ver é muito importante lá, pra mediar lá, é nossa voz lá. Eu mesmo uso muito fórum no ambiente virtual de aprendizagem e fico pedindo: Oh gente, poste as atividades, né, quando a gente passa, até uma forma da gente sentir, que ele são os nossos olhos lá, são eles, né? É uma forma da gente sentir como é que está lá, as equipes, se eles gostaram da atividade, então, eu acredito que seja isso.

DOCENTE DE QUÍMICA

Entrevistadora: Qual a sua formação e a sua função aqui no CEMITEC?

Docente de Química: Eu sou pós-graduado em Química e também pós-graduado em Tecnologia da Educação. Sou graduado em Química pela UNEB e pós-graduado em Química pela UNB e pós-graduado em Tecnologia da Educação pela PUC do Rio, mas a minha função aqui, é professor de Química.

Entrevistadora: Qual a sua percepção da proposta curricular do EMITec?

Docente de Química: Em parte, diferenciada da área do presencial, porque nós focamos aqui, não só o currículo. Em cima do currículo, sim, mas também no avanço do aluno em relação ao ENEM. Então nós seguimos o currículo, normal, da rede estadual, mas também a gente dá muito enfoque em relação ao ENEM, em relação ao terceiro ano e trabalho também com questões interdisciplinar, que pra gente aqui é mais trabalhoso, porque é algo que, no presencial, muitos querem fazer e não conseguem. A gente consegue fazer, só que a gente agora está dando um foco à aula interdisciplinar.

Entrevistadora: Como ocorre o processo de seleção do conteúdo das aulas de sua disciplina?

Docente de Química: Meu primeiro ponto que a gente analisa é o currículo, tá? Que que hoje, os parâmetros curriculares do ENEM, a gente analisa, é tudo relacionado ao currículo do Estado, porém, focando sempre no ENEM. Que que é cobrado hoje no ENEM? O que que de uns anos pra cá não está sendo cobrado? O que não está sendo cobrado, a gente não coloca no conteúdo.

Entrevistadora: O que não se cobra no ENEM, vocês também não contemplam.

Entrevistadora: Quais materiais curriculares você utiliza pra elaboração das aulas?

Docente de Química: Muitos livros didáticos, internet, só que fontes confiáveis, principalmente artigos, a gente usa muitos artigos.

e) Quais conteúdos considera importante o estudante do ensino médio rural ter acesso em sua disciplina? Por quê?

Docente de Química: Na verdade, todos os conteúdos de Química, nós buscamos tá contextualizando com a realidade deles, não só no conteúdo como também nas questões e nas aulas, como eu tinha dito antes, fazemos muitas questões interdisciplinar, mas esqueci de dizer o seguinte, primeira aula interdisciplinar, assim, tem que trabalhar com questão interdisciplinar, mas sempre focando com a realidade deles. Eles colaboram muito com o nosso aprendizado, também. Há pouco tempo dei uma aula sobre fonte de energia limpa. Tem muitas localidades que tem energia eólica, e a gente aqui em Salvador não tem conhecimento, se chegar perto nas proximidades lá, eles têm. É parte de mineração, tem muitas cidades que a fonte de renda é na mineração, que aqui a gente não tem também, então, lá tem muitos aprendizados que a gente aqui não tem acesso direto. A gente aprende através da aula, também.

Entrevistadora: E como é que ocorre o processo de avaliação dos conteúdos trabalhados?

Docente de Química: A avaliação aqui nós temos, chamamos de APA, que é avaliação processual... É avaliação processual de aprendizagem. A APA nós fazemos de forma que cada unidade, uma disciplina da área que comanda, porque temos duas questões abertas, então essa disciplina que é âncora da unidade, faz com as outras duas, por exemplo, Química é da primeira unidade, então Química faz com Biologia, e Química faz com Física, duas questões abertas. E as questões objetivas, a disciplina faz normal, três pra cada turno. O detalhe é: todas autorais. Todas autorais e contextualizadas. Todas essas questões vem com descritores, nível da questão, sempre tem que ter uma com nível médio... é, é... uma fácil, médio e difícil.

Entrevistadora: **Quais estratégias você utiliza para tornar o conteúdo de sua disciplina acessível para compreensão do estudante?**

Docente de Química: Aqui no estúdio, nós temos diversas ferramentas pra poder facilitar, mas as ferramentas por si próprias não iam poder fazer isso, então primeiro a ferramenta, nós precisamos de início, os slides pra aula, mas, caso o aluno tenha dificuldade, e normalmente tem, Química é um pouco puxado em relação a isso, a gente usa a lousa, mas o que determina de fato, é facilitar esse aprendizado, é câmera documento, câmera documento é que a gente escreve lá e eles vêm você escrevendo. Câmera documento é uma câmera que fica no teto do estúdio, dá o zoom, você pega o papel e escreve pra que eles possam visualizar. Câmera documento, então aprende com maior facilidade, mas aí eu deixo pra usar no terceiro caso, no último caso, porque toma um pouco o tempo da aula, mas, caso seja necessário, nós usamos muito, e a depender do conteúdo, fica muito mais fácil com a câmera documento.

Entrevistadora: **E uma última pergunta que eu gostaria de fazer pra você, é: Quais as dificuldades você aponta que existem para o trabalho com sua disciplina na proposta do EMITec?**

Docente de Química: A dificuldade seria que, não é tanta, mas ainda tem a questão dos experimentos Química também faz os experimentos (inaudível) no estúdio, que é uma forma de facilitar o aprendizado, porém nem todo experimento pode ser feito no estúdio, tem essa limitação, por causa do espaço fechado mesmo, tem experiência de liberar gases aí, não posso fazer porque vai tá lá depois, e o ambiente não é adequado. O ar condicionado atrapalha também, fazer alguns experimentos, então tudo isso aí tem que ser analisado quando for preparar os experimentos, nós fazemos, testamos antes, analisamos, muitas das vezes, nós testamos antes, em um espaço diferente do estúdio e quando faz no estúdio não dá certo. Então essa é uma limitação. Mas vencemos essa limitação de outra forma, fazemos fora e gravamos.

Entrevistadora: **Ah vocês podem fazer isso também!**

Docente de Química: Pode fazer isso também, aí grava, edita e bota na aula, na própria aula.