

ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA: recontextualização da política curricular no contexto da prática

HIGH SCHOOL WITH TECHNOLOGICAL INTERMEDIATION: recontextualization of curriculum policy in the context of practice

Eudite Fernandes Carneiro¹ - UESB
Benedito Gonçalves Eugenio² - UESB

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a política curricular para o ensino médio, com recorte na rede estadual baiana, com foco em indícios de recontextualização pedagógica presente na proposta do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec). Os dados foram gerados por meio de entrevistas, questionários on-line e análise documental. A interação entre a teoria e o mundo empírico da investigação estabeleceu o uso do modelo metodológico linguagem de descrição, orientada por Basil Bernstein, principal base teórica da pesquisa. Os resultados revelam que o EMITec mobiliza posições divergentes, via controle do conhecimento, moldadas pelos atores que atuam no programa. 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. Conclui-se que há uma ressignificação curricular nos diferentes contextos, que são palcos da política curricular para o EMITec.

PALAVRAS-CHAVE: EMITec; Política curricular; Prática Pedagógica

ABSTRACT

This article presents the results of a research that investigated the curriculum policy for high school, with clipping on the Bahia's state network, focusing on clues of pedagogical recontextualization, present in the proposal of High School with Technological Intermediation (EMITec). The data was generated through interviews, online questionnaires and documentary analysis. The interaction between theory and the empirical world of research established the use of the language of description methodological model, guided by Basil Bernstein, the main theoretical basis of the research. Results show that EMITec mobilizes divergent positions, through knowledge control, shaped by the actors that work in the program. The processes of recontextualization of knowledge were recurrent in the pedagogical practice of EMITec, which assumed a character of marked decrease in the level of conceptual demand. It is concluded that there is a curricular ressignification in the different contexts, which are stages of the curriculum policy for EMITec.

KEYWORDS: EMITec; Curriculum policy; Pedagogical Practice.

DOI: 10.21920/recei720217222643
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720217222643>

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista - BA - Brasil. Mestre em Ensino. E-mail: auditinha@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>.

²Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista - BA - Brasil. Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE). E-mail: dodoeugenio@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3293-6255>.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras, corporificadas nos documentos oficiais, reverberam a necessidade do esbatimento das desigualdades educacionais que se apresentam nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal. O mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), promove uma modificação nos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas em todo o Brasil, reforçando o compromisso em garantir o princípio da equidade na educação básica (BRASIL, 2018).

Entretanto, ainda que as diretrizes curriculares elaboradas pelo governo, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dando sequência à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até alcançar a BNCC, dentre outros documentos que orientam as políticas curriculares na educação básica, concentrem direcionamentos visando a melhoria do acesso à educação com qualidade, há grandes obstáculos a serem superados, especialmente no ensino médio. Krawczyk (2011, p. 5) considera que “a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola [...]”, tornando o ensino médio uma fase escolar crítica na educação básica.

Recentemente divulgados, em setembro do ano em curso, 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 que em 2019, o ensino médio, de todas as redes de ensino, teve o maior salto desde 2005, saindo de um desempenho de 3,8, em 2017, para 4,2. No entanto, apesar do avanço, a etapa final da educação básica não alcançou a meta prevista para o ano de 2019, que era de 5,0 pontos (BRASIL, 2020).

Os dados são ainda mais desanimadores para a maioria dos estados da federação, que registraram desempenho inferior ao apresentado a nível nacional. No estado da Bahia, que exibiu 3,5 pontos, mesmo com o avanço de 0,5 em relação ao último IDEB, a meta de 4,5 não foi alcançada, deixando esse estado, juntamente com o Rio Grande do Norte, com quem está empatado, e com o Pará (3,4), entre os três estados com o pior desempenho do Brasil (BRASIL, 2020).

Esse paradoxo, que por ora se apresenta, entre as inúmeras iniciativas governamentais em prol da melhoria e expansão do ensino médio e os resultados insatisfatórios exibidos pelo IDEB, revelam uma perspectiva desafiadora para a educação brasileira. Fato que reclama uma maior reflexão sobre as políticas curriculares construídas para a última etapa da educação básica, considerada crítica, e a busca de apontamentos significativos que conduzam a um repensar esse período crucial da escolarização.

Na tentativa de investigar a inter-relação entre as políticas curriculares elaboradas pelo governo em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, com recorte na esfera estadual, o presente estudo sistematiza experiências de um programa, intitulado Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), política curricular baiana proposta em 2011, como um projeto estruturante, implantado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), que 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.

Ainda que não seja caracterizado como Educação a Distância (EaD), o EMITec possui algumas características dessa modalidade de ensino, ao fazer uso de tecnologias e mídias interativas em uma interface digital, estreitando as distâncias geográficas e 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 (SANTOS, 2012).

Reputamos que o conjunto de artefatos, constituídos por conceitos, regras e princípios pedagógicos proposto por Bernstein (1996, 1998), complementados pelos fundamentos da abordagem do ciclo de políticas, retratados por Ball (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; LOPES, 2005; MAINARDES, 2006), empregados aqui para um melhor entendimento das políticas educacionais e curriculares (MAINARDES; STREMEL, 2010), desenham 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.

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, uma releitura que promove novos discursos que transpõem os demais contextos, em uma contínua movimentação cíclica (MAINARDES, 2006). Para Basil Bernstein (1996, p. 96), 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”. 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, sendo esse processo de transformação, remodelamento do discurso, chamado por Bernstein de recontextualização, fundamento que constitui uma das regras fundamentais que compõem o Dispositivo Pedagógico (BERNSTEIN, 1998).

Corroborando com a perspectiva de Basil Bernstein, para além da visão de uma política curricular estática, sequencial, que satisfaz as normas do Estado, atribuindo à escola o papel de transmissores dos documentos oficiais, e considerando a importância da prática pedagógica para a educação básica, este estudo se assenta em 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.

O sociólogo inglês Stephen Ball, responsável pela formulação da abordagem do ciclo de políticas, empregada como referencial analítico das políticas educacionais, 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. Destarte, consideradas as devidas especificidades de cada autor, seus distanciamentos conceituais e as devidas distinções e incongruências, o diálogo entre a teoria de Bernstein e o método de pesquisa de Ball, com a abordagem do ciclo de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016;

LOPES, 2005; MAINARDES, 2006), é essencial para compreensão de política curricular enquanto construção social, sujeita a influências e sucessivas modificações.

Portanto, esta análise volta-se para identificar o processo de recontextualização no currículo do EMITec, tratando especificamente do contexto da prática, com foco na análise dos indícios do processo de recontextualização do discurso presentes na política curricular proposta para o EMITec, 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; STREMEL, 2010, p. 43).

EIXOS DE ANÁLISE

Os docentes são os personagens que 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 (BERNSTEIN, 1998). Por isso, são evidenciados 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. Consequentemente, “diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política” (BALL; MAGUERI; BRAUN, 2016, p. 105).

Esta pesquisa está voltada para a compreensão de como os educadores (aqui representados pelos docentes especialistas do EMITec) e mediadores (responsáveis pela mediação das teleaulas³, dividindo espaço com os discentes, nas telessalas do programa EMITec) operam os princípios da recontextualização nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, que têm início nas instalações do Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC), órgão situado em Salvador-BA (durante o planejamento e transmissão das teleaulas) e alcançam as telessalas do programa.

A fim de compreender como se materializa o processo de recontextualização da proposta curricular para o EMITec, nosso *corpus* de análise, constituído por entrevistas transcritas (realizadas com docentes especialista e com a coordenadora executiva do EMITec), pelo resumo de dados dos questionários (aplicados a docentes especialistas, discentes, e mediadores) e pelos documentos oficiais do EMITec, com ênfase no Projeto Político Pedagógico (PPP) (BAHIA, 2018), articulado com a teoria do Dispositivo Pedagógico, de Basil Bernstein (1996, 1998), balizaram a emergência de categorias, elaboradas por nós a partir da análise dos dados construídos, que surgiram gradativamente até adquirir rigor e clareza.

O Discurso Pedagógico Oficial (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. Esse caráter, de múltiplos caminhos e múltiplas

³ No EMITec, as teleaulas são aulas ministradas à distância, através do uso de tecnologias de comunicação, que, de maneira síncrona, são transmitidas às telessalas, ou seja, neste caso, salas de aula onde os discentes do EMITec assistem as teleaulas em tempo real.

possibilidades veio a calhar com o nosso objeto de estudo, também sujeito a múltiplas interpretações, onde “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, quais sejam: **I.** concepções de currículo para os docentes do EMITec, **II.** materiais curriculares e recontextualização, **III.** conteúdos curriculares: seleção e relevância, **III.** avaliação dos conteúdos curriculares no contexto da prática e **IV.** processos de recontextualização curricular.

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. 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”. Vale ressaltar que, independentemente da categorização em eixos, 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.

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 exprimem “uma relação dialética entre os conceitos constituídos por uma teoria e os dados empíricos a serem analisados [...]” (LUNA; SANTANA; BORTOLOTTI, 2018, p. 202), gerando a linguagem externa de descrição (MORAIS; NEVES, 2007), em um processo cíclico, de retroalimentação, partindo da teoria para iluminar os dados empíricos, que, por sua vez, podem ampliar o campo teórico.

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. 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 desta pesquisa.

Concepções de currículo para os docentes do EMITec

Para Bernstein, o currículo é definido como um sistema de mensagens que determina o que conta como conhecimento válido (BERNSTEIN, 1996, 1998). 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, 2007, p. 71), ou seja, como o currículo é estruturado e organizado, em estreita ligação aos diferentes princípios de poder e controle. Eugenio (2017, p.

61) afirma que 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”.

Na transferência do currículo de uma esfera a outra, os textos produzidos para determinados fins curriculares 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. 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 de 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 a aspectos ligados ao ensino em detrimento aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Sob outra perspectiva, parte dos docentes entrevistados têm 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.

Observamos nas entrevistas, uma preocupação com a audiência do programa, com o contexto sociocultural dos discentes. Bernstein (2003) 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 de as 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, cada um dedicado a um dos três anos do ensino médio, 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.

A nível micro, entre docentes especialistas e discentes existe um elo representado pela figura do mediador, com função de intermediar as diversas interações ocorridas entre docentes especialistas, discentes e computador (em tempo real, usando *chat*). Os mediadores, quase sempre contratados, não exercem, necessariamente, a função de docente, mas lidam diretamente com os discentes, intervindo nas 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”.

A aplicação do questionário *on-line* trouxe 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, ao serem inquiridos acerca dos elementos inerentes ao desempenho da sua função, registramos respostas que comprovam o controle das práticas pedagógicas estabelecidas dos mediadores em relação as discentes. Tais respostas 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. Os depoimentos abrangem posicionamentos importantes para se pensar a articulação entre a função dos mediadores no programa e prática por eles exercida.

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 (Entrevista, coordenadora executiva do EMITec, 2018).

Nesse processo em que vários 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), são operadas sucessivas recontextualizações, o que nos permite considerar múltiplas e complexas teias de relações de poder e controle. 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”.

Portanto, o análogo entre o currículo oficial do EMITec, retratado pelo PPP (BAHIA, 2018) e a prática pedagógica dos docentes com intercessão dos mediadores, estabelece uma análise da relação entre o currículo prescrito pelo Estado e aquele efetivamente praticado. 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).

Materiais curriculares e recontextualização

A relação entre o currículo e o trabalho pedagógico também pode ser observada na escolha dos materiais curriculares. 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 (BERNSTEIN, 1996).

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. Em algumas falas, ficou evidente, que, mesmo tendo acesso ao livro didático, e utilizando-o em algumas situações, o docente não se restringe ao discurso produzido nesse instrumento, mas busca outros dispositivos pedagógicos. Esse entendimento é convergente com os estudos de Bernstein (1996, p. 283), 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.

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. De forma a evidenciar que, na escola, “a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

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. 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, uma professora entrevistada [2019], apontou “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 (BAHIA, 2018), 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).

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, 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 critérios, sendo a primeira delas, dominante. 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). Este estudo trata 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 discentes 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. Identificamos no discurso de alguns docentes, um alto nível de domínio conceitual no que se refere ao “o que” e ao “como” da disciplina ministrada. Essa “pedagogização do conhecimento” (BERNSTEIN, 2003) 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, 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. 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, os depoimentos revelam alguns pontos importantes: existem fronteiras muito bem definidas na relação estabelecida entre as categorias docentes especialistas e mediadores, não existindo um diálogo mais próximo e habitual entre eles (restringindo aos momentos de questionamentos e dúvidas, nos *chats*), o que deixa 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 Contexto Recontextualizador Oficial (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. Com isso, 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.

Em alguns momentos das entrevistas, os docentes fizeram referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (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. Nesse quesito, nas falas de alguns docentes, foi possível perceber, mais uma vez, elementos do processo de recontextualização, visando atender aos objetivos da disciplina ou da área do conhecimento e de adequação dos conteúdos às realidades dos discentes. Com a justificativa de um suposto atendimento à realidade dos discentes, à igualdade de condições de aprendizagem, há uma espécie de triagem dos conteúdos considerados relevantes, o que, possivelmente, pode ocasionar em um rebaixamento no nível de exigência conceitual.

Nesse campo fértil 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 considerados 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.

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 (BERNSTEIN, 1996). 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)⁴, 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. Todavia, constatamos que na prática esse procedimento não é mantido na íntegra, pois, 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 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.

As entrevistas revelaram uma diversidade de visões acerca do processo avaliativo. Presumivelmente, apesar de possuir critérios claros e detalhados no PPP (BAHIA, 2018), 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. O mesmo não acontece em relação a avaliação Presencial por Área (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. Segundo os entrevistados, 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 maior dificuldade.

⁴ “las reglas evaluadoras actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a los distintos grupos de alumnos en diferentes contextos.”

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 pelo programa contribui para entender a avaliação mais como parte de uma metodologia e não como resultado.

Outro ponto diz respeito à queixa de uma docente entrevistada 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; MIRANDA; MORAIS, 1994; MORAIS; NEVES, 2009) 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 Campo Recontextualizador Pedagógico (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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 entrevista, 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, 2019).

No fragmento, 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”.

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 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 entrevistada, 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), 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” (GALLIAN, 2008, p. 239).

Dessa forma, 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.

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.

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 por estar centrada em uma política educacional baiana de atendimento a um público rural, que se apresenta como uma alternativa para democratização da educação, cujo estado registrou um dos mais baixos desempenhos do Brasil, no Ideb registrado para o ensino médio (BRASIL, 2020).

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; MIRANDA; MORAIS, 1994; MORAIS; NEVES, 2009), a redução do nível de exigência conceitual pode prejudicar o sucesso escolar dos discentes.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia – EMITec**. Salvador: Secretaria de Educação, 2018.

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.

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. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. INEP/MEC. **Resumo Técnico: Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 20 set. 2020.

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. **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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de set. 2020.

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: 27 set. 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.

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

GALLIAN, 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.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.

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

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.; 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.

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.

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

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

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. 2007.

SANTOS, L. M. dos (org.). **Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas**. V.1. Salvador: Fast Design, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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.

Recebido em: abril de 2021

Aprovado em: junho de 2021