



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E
SOCIEDADE**

SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC): ANÁLISE A
PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES VINCULADOS AO
TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO (BA)**

Salvador
2022

SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC): ANÁLISE A
PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES VINCULADOS AO
TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO (BA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Território, Ambiente e Sociedade da
Universidade Católica do Salvador – UCSAL, na
linha Sociedade, política, história e cultura em
dinâmicas territoriais e ambientais.
Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Netto Teixeira.

Salvador
2022

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

G963 Guimarães, Silvana de Oliveira

Ensino médio com intermediação tecnológica (EMITEC): análise a partir das percepções dos participantes vinculados ao Território de Identidade do Velho Chico (BA) / Silvana de Oliveira Guimarães. -- Salvador, 2022.
253 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Aparecida Netto Teixeira.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade.

1. Educação 2. EMITEC 3. Políticas Públicas 4. Território de Identidade do Velho Chico I. Teixeira, Aparecida Netto – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 371.333(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

Silvana de Oliveira Guimarães

"ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC): ANÁLISE A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES VINCULADOS AO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO (BA)."

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Território, Ambiente e Sociedade.

Salvador, 17 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:



Aparecida Netto Teixeira
(Orientadora – UCSal)



Helisângela Acris Borges de Araújo
(Examinadora externo – FTC)



Maina Pirajá Silva
(Examinadora interna - UCSal)



Diego Silva Menezes
(Examinador externo – UNIT)



Katia Regina Benati
(Examinadora interno – UCSal)

*Dedico esta tese aos meus amados e saudosos pais **Francisco Ribeiro Guimarães** e **Terezinha de Oliveira Guimarães**, que nunca mediram esforços para a realização dos meus sonhos e felicidade e, que, sempre me guiaram a partir do amor e do respeito dando-me sempre os melhores ensinamentos e força para enfrentar os diversos desafios impostos pela vida, com luta e sem perder a alegria de viver. Esta conquista é também de vocês!*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por ter iluminado o meu caminho, especialmente, nos momentos mais difíceis e aos meus guias espirituais de luz por sempre me protegerem.

Aos meus pais Francisco Ribeiro Guimarães e Terezinha de Oliveira Guimarães (*in memoriam*) que sempre me apoiaram e cultivaram em mim a possibilidade não só de sonhar, mais de acreditar e tornar realidade estes sonhos. Pais, sempre amigos, companheiros e confidentes. Tive muita sorte em tê-los como mestres, mesmo que por pouco tempo, mas, deixaram em mim ensinamentos para toda a vida. A eles devo a pessoa que me tornei. Tenho certeza que no plano em que se encontram, estão sempre torcendo por mim, guiando-me pelo caminho do Bem e da Verdade. Esta conquista dedico a vocês, meus anjos da guarda, minhas estrelas-guias!

Ao meu querido filho Matheus que é a razão da minha vida, meu grande tesouro. Espero que esta conquista também te inspire! Te amo, Filho!

A minha querida orientadora Profa. Dra. Aparecida Netto Teixeira pelo domínio sobre o assunto, associado à serenidade e prontidão com que sempre se apresentou frente as minhas dúvidas, fazendo da execução desta tese, uma tarefa prazerosa e bastante enriquecedora. Meu muito obrigada!

Aos membros de minha banca: Profa. Dra. Helisângela Araújo, Prof. Dr. Diego Menezes, Profa. Dra. Mainá Pirajá e Profa. Dra. Kátia Benati, que prontamente aceitaram meu convite e com suas experiências educacionais e no contexto da pesquisa, teceram contribuições importantes para ampliar as discussões propostas nesta investigação. Vocês são referências pessoais e profissionais para mim, gratidão eterna!

A minha querida amiga Letícia Machado que com sua serenidade e sabedoria, me incentivou e me apoiou em todo o processo. Agradeço do fundo do meu coração por sua orientação, apoio, empenho e dedicação. Serei eternamente grata!

A querida Profa. Dr^a Kátia Freitas que com seus ensinamentos me possibilitou ampliar os conhecimentos sobre políticas públicas na educação. Meu muito obrigada!

Às queridas amigas Rosa Suely Barbosa e Camila Cuida pela grande ajuda na tradução dos textos em inglês e espanhol, respectivamente, durante todo esse processo e ao querido Gabriel Santiago pelo apoio nas construções gráficas. Meu muito obrigada!!

A querida Cristiane Lima dos Santos pelo carinho e atenção em relação a todos os encaminhamentos feitos ao Comitê de Ética da UCSAL. Muito grata pelo apoio de sempre!

Ao querido estatístico Valmar Bião que com muita competência e paciência, me auxiliou bastante na sistematização dos resultados desta investigação. Gratidão!

Ao querido Luís Paixão que me apoiou na construção dos mapas que se encontram nesta tese. Obrigada por sua parceria!

A querida Cláudia de Jesus que, com sua paciência e leveza, auxiliou muito na formatação final da minha tese! Serei eternamente grata!

A todos os meus familiares: Tia Darci Oliveira e Primas-Irmãs (Denise, Andréa, Elane, Carla, Alessandra e Viviane), Tia Marlene Leite, Bernadete Cerqueira que torceram por mim, e acreditaram em mais esta conquista. Muito obrigada, por todo o incentivo e apoio emocional! Vocês fazem parte da minha base de vida!

Aos meus queridos amigos: Antônio Carlos Santos, Zezionita Vilas Boas, Solange e Reinaldo Rocha, Jurema Cunha, Jussara Silveira, Miwa Myoshida, José Expedito Junior, Raildes Alves, Roberto Vieira, Rachel Aranha, Alécio Andrade e Ana Paula Santos, pois sempre me incentivaram e me apoiaram durante todo o processo. Obrigada por tudo!

A todos os professores do EMITEC, Gestores dos CEMIT, Mediadores e estudantes do Território de Identidade do Velho Chico, que colaboraram para a consecução deste trabalho com as suas preciosas participações. Meus agradecimentos!

RESUMO

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) vêm impactando os processos de ensino e aprendizagem, particularmente com reflexos nas políticas públicas educacionais no estado da Bahia, considerando-se suas dimensões continentais. Nesse âmbito, a presente tese objetiva analisar o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), a partir das percepções dos participantes, nas dimensões socioeducacional e territorial, tendo como recorte espacial os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) do Território de Identidade do Velho Chico/BA. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, quali-quantitativa e exploratória. Quanto aos procedimentos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental (Projeto Político e Pedagógico do EMITEC, portarias e decretos), complementada com a pesquisa de campo, do tipo estudo de caso e a aplicação de questionários, através de formulários eletrônicos, junto aos participantes da pesquisa - estudantes, mediadores e professores do EMITEC vinculados ao referido Território de Identidade. Com essa pesquisa, foi possível constatar que o EMITEC se configura como uma efetiva estratégia sob o aspecto educacional, voltada para as comunidades rurais de difícil acesso, ampliando as oportunidades dos estudantes para concluírem a educação básica, contribuindo, conseqüentemente, para a democratização do Ensino Médio no estado da Bahia. Além disso, o uso das tecnologias educacionais como meio de oferta de ensino regular e oficial, provocou impactos nos processos socioeducativos das comunidades atendidas, levando, conseqüentemente, a uma inclusão social de sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais formais e desenvolvimento local.

Palavras-chave: Educação; EMITEC; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC); Políticas Públicas; Território de Identidade Velho Chico.

ABSTRACT

The New Information and Communication Technologies (ICT) have been impacting the teaching and learning processes, promoting reflections on public educational policies, in the state of Bahia, as well as in its respective Territories of Identity and its continental dimensions. In this context, the present thesis aims to perform an analysis of the High School Program with Technological Intermediation (EMITEC) from the perceptions of the participants, linked to the Territory of Velho Chico (BA), focusing on the EMITEC, and spatial section of the Regional Centers of High School with Technological Intermediation (CEMIT), and also the Identity Territory of Velho Chico/BA. For this reason, the research methodology is characterized as an applied nature, quali-quantitative, and the objectives are exploratory. For the procedures, we adopted bibliographic and documentary research (EMITEC Political and Pedagogical Project, ordinances and decrees), and it was complemented with field research, of the case study type. As data collection instruments the application of questionnaires was used through electronic forms, which were answered by the participants of the research -: students, mediators and teachers of EMITEC linked to said Identity Territory; in addition to documents such as the Political and Pedagogical Project (PPP) of EMITEC, ordinances and decrees. At the end of this research, it was possible to observe that the EMITEC is an effective public policy strategy under the educational aspect focused on rural communities and/or with difficult in having access to school, therefore expanding the opportunities of these students to complete basic education, and, consequently, contribute to the democratization of high school in the state of Bahia, which has continental dimensions and also has major geographical challenges. Furthermore, the use of educational technologies as a means of offering regular and official education caused impacts on the socio-educational processes of the communities served, leading them to a social inclusion of individuals historically excluded from formal educational processes and local development.

Keywords: Education; EMITEC; New Information and Communication Technologies (NICT); Public Policy; Territory; Velho Chico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Territórios de Identidade da Bahia	51
Figura 2	Núcleos Regionais de Educação – NRE	55
Figura 3	Núcleos Territoriais de Educação – NTE	57
Figura 4	Cronologia das políticas públicas voltadas para o ensino médio no Brasil	84
Figura 5	Cronologia das políticas públicas voltadas para o ensino médio na Bahia	94
Figura 6	Mapa com a distribuição do EMITEC na Bahia - 2018	125
Figura 7	Organograma da Estrutura Organizacional do EMITEC	128
Figura 8	Infraestrutura tecnológica do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica –EMITEC/SEC/BA	131
Figura 9	Territórios de Identidade e a distribuição dos CEMIT no estado da Bahia	134
Figura 10	Território de Identidade do Velho Chico, com destaque para os CEMIT de Bom Jesus da Lapa e Barra	137
Figura 11	Fórmula para o cálculo da amostragem	152
Figura 12	Fluxograma das Etapas Metodológicas da Tese	155
Figura 13	Constructo da Pesquisa	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estudantes concluintes no EMITEC - 2011 a 2019	129
Gráfico 2	Tipos de meios de transporte utilizados pelos mediadores e estudantes para se deslocarem para o EMITEC	161
Gráfico 3	Qualidade da Oferta de Ensino no EMITEC na percepção dos Professores, Estudantes e Mediadores do Território de Identidade Velho Chico/BA	163
Gráfico 4	Percepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC acerca da conclusão da Educação Básica, do Território de Identidade Velho Chico/BA	165
Gráfico 5	Percepção dos pontos fortes pelos professores, estudantes e mediadores do EMITEC, do Território de Identidade Velho Chico/BA	166
Gráfico 6	Pontos que precisam ser melhorados no EMITEC, na percepção dos mediadores, estudantes e professores, do Território de Identidade Velho Chico/BA	168
Gráfico 7	Mudanças socioeconômicas dos estudantes e mediadores com a chegada do EMITEC, do Território de Identidade Velho Chico/BA	171
Gráfico 8	Acesso à Internet pelos estudantes e mediadores antes da implantação do EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico/BA	172
Gráfico 9	Impactos socioeducacionais gerados na vida dos professores do EMITEC, enquanto profissional da educação	173
Gráfico 10	Impactos socioeducacionais gerados pelo EMITEC, na vida dos mediadores, que atuam no Território de Identidade do Velho Chico/BA	174
Gráfico 11	Percepção dos mediadores dos impactos causados pelo EMITEC, na vida dos alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA	175
Gráfico 12	Percepção dos mediadores do EMITEC em relação a aprovação dos alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA em cursos de Ensino Superior	176

Gráfico 13	Percepção dos estudantes sobre os impactos do EMITEC na vida dos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA	177
Gráfico 14	Percepção dos professores, mediadores e estudantes acerca dos temas transversais mais relevantes para a formação, trabalhados no período letivo de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA	179
Gráfico 15	Principais justificativas dos professores, mediadores e estudantes acerca da escolha dos temas transversais mais relevantes para a formação trabalhados no período letivo de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA	182
Gráfico 16	Relação dos temas transversais na compreensão de seu território, na concepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC/BA	183
Gráfico 17	Ampliação da leitura de mundo através do trabalho com os temas transversais durante as aulas do EMITEC/BA, na concepção dos professores, estudantes e mediadores	184
Gráfico 18	O uso dos temas transversais como valorização dos aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade, na concepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC/BA	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concepções de Território	33
Quadro 2	Determinantes do crescimento econômico	64
Quadro 3	Gerações das Tecnologias de Comunicação	98
Quadro 4	Principais Gerações e as NTIC - 1940 aos dias atuais	101
Quadro 5	Temas Transversais abordados no EMITEC - 2017 a 2019	143
Quadro 6	Relação parcial de estudantes do EMITEC, ingressantes em cursos superiores, no período de 2017 a 2019	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino- Brasil 1996 a 2005	87
Tabela 2	Dados quantitativos do EMITEC nos diferentes Territórios de Identidade da Bahia - 2017-2019	135
Tabela 3	Distribuição total da população do Território de Identidade do Velho Chico por município – 2018	138
Tabela 4	Universo dos Sujeitos da Pesquisa- Estudantes e Mediadores	151
Tabela 5	Universo dos Sujeitos da Pesquisa- Professores	152
Tabela 6	Tamanho da amostra dos estudantes	152
Tabela 7	Tamanho da amostra dos professores	153
Tabela 8	Tamanho da amostra dos mediadores	153
Tabela 9	Dados absolutos de matrícula, aprovação, reprovação e abandono do EMITEC (2011-2019)	167

LISTA DE SIGLAS

AD	Atividade Dirigida
AJA Bahia	Alfabetização de Jovens e Adultos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVT	Ambiente Virtual de Trabalho
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEDETER	Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial
CEMITEC	Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
CEMIT	Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODES	Coordenação de Ensino Superior
CODETER	Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável
COVID-19	Coronavírus
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EIT	Educação por Intermediação Tecnológica
EJA	Educação no Campo e a Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMC@MPO	Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnologia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FIDA	Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IP.TV	<i>Internet Protocol Television</i>
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEDIOTEC	Educação profissional ao Ensino Médio Regular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
NRE	Núcleos Regionais de Educação
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Planos de Desenvolvimentos da Escola

PEE	Planos Estaduais de Educação
PEI	Promoção do Enriquecimento Instrumental para a aprendizagem e técnicas de estudo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPA	Plano Plurianual Participativo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEB	Companhia de Processamento de Dados da Bahia
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PTI	Programa de Territórios de Identidade
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEC- BA	Secretária de Educação do estado da Bahia
SEDUC	Secretarias Estaduais de Educação
SENAC	Serviço Social do Comércio
SEI-BA	Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNE	Sistema Nacional de Educação
SEPLAN/BA	Secretaria de Planejamento da Bahia
SEDUC	Secretarias Estaduais de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEPLAN/BA	Secretaria de Planejamento da Bahia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SGE	Sistema de Gestão Educacional
TI	Territórios de Identidade
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

UE	Unidade escolar
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPT	Universidade para Todos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SOCIOEDUCACIONAL	25
2.1	TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS	25
2.2	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SOCIOEDUCACIONAL	37
2.3	DIVISÃO TERRITORIAL NO ESTADO DA BAHIA	46
2.3.1	Territórios de Identidade X Políticas Públicas na Bahia	46
2.3.2	Territórios Educacionais no estado da Bahia	53
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	58
3.1	DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	58
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	59
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UM BREVE HISTÓRICO	62
3.4	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA BAHIA	72
3.4.1	A política educacional no Estado da Bahia	85
4	O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: NOVAS LÓGICAS RELACIONAIS E O SURGIMENTO DOS CIBERESPAÇOS	96
4.1	NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE	106
4.2	O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	115
5	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO	122

	TECNOLÓGICA (EMITEC) NA BAHIA	
5.1	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC)	122
5.2	O CENTRO REGIONAL DE ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (CEMIT)	132
5.2.1	Os CEMIT do Território de Identidade do Velho Chico/BA	136
5.3	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS TEMAS TRANSVERSAIS	141
6	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	148
7	ANÁLISE DO PROGRAMA EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO/BA	157
7.1	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	157
7.2	ANÁLISE SOBRE AS DIMENSÕES DO TERRITÓRIO, DA POLÍTICA PÚBLICA E SOCIOEDUCACIONAL	159
7.2.1	Dimensão Território	160
7.2.2	Dimensão Política Pública	162
7.2.3	Dimensão Socioeducacional	170
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	192
	ANEXO A – PORTARIA Nº 1131/2011 DISPÕE SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	213
	ANEXO B – PORTARIA Nº 424/2011 DE IMPLANTAÇÃO EM UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA – EMITEC	215
	ANEXO C - DECRETO Nº 13.316/2011, DE CRIAÇÃO,	216

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CENTROS REGIONAIS DE ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PESQUISA No 3.584.195	218
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PESQUISA No 5.168.247_EMENDA	222
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO EMITEC/BA	227
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS MEDIADORES DO EMITEC/BA	231
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DO EMITEC	235
APÊNDICE D – RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES DO EMITEC	240
APÊNDICE E – RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS MEDIADORES DO EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO/BA	244
APÊNDICE F – RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS ESTUDANTES DO EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO/BA	250

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), especialmente no contexto educacional, vêm ganhando força nos cenários locais e globais, pois evidenciam o anseio e a necessidade, cada vez mais urgente de alinhar os processos de ensino e aprendizagem às novas demandas e dinâmicas socioeducacionais da atualidade, que por sua vez foram resultantes de processos e transformações oriundas da pós-modernidade.

Conforme Vidal e Miguel (2020, p. 367) “[...] vivemos um momento de grande fluxo de informações que perpassam por todos os meios comunicacionais, que iniciou-se durante o século XX e início do século XXI.” Os autores (2020, p. 367), ainda afirmam que devemos entender as NTIC como instrumentos culturais, produtos da construção ilimitada e progressiva de conhecimentos próprios desta sociedade e deste homem, uma vez que, passaram a integrar a cultura da sociedade contemporânea, reforçando que precisamos: “[...] ter ciência de que os conhecimentos científicos modificam o meio cultural, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos [...]” daí a necessidade de novas reflexões acerca do grande fluxo de informações, principalmente no âmbito educacional.

Assim, conforme descrito acima, desde o século XX estamos vivenciando uma transformação, no âmbito de nossa sociedade, a partir da disseminação das tecnologias e a sua difusão global. De acordo com os estudos de Faure et al. (1972), as inovações tecnológicas reorganizam os saberes constituídos, elegendo e fazendo proliferar saberes, conhecimentos e verdades díspares, na sociedade contemporânea. Camozzato e Costa (2017, p. 157) ratificam a concepção dos mencionados autores em relação às transformações sobre as novas formas de ensinar e aprender, a partir dessa revolução tecnológica, e afirmam que a expressão “era da tecnologia”, bem como a “revolução científica-técnica” justifica-se no cenário atual, uma vez que a sociedade em mudança, demanda outros tipos de habilidades, cabendo à educação responder a essas exigências para formar plenamente o ser humano para viver em uma sociedade em constantes transformações.

Salienta-se que estas revoluções a partir do uso da tecnologia, levam a um “viveiro de incertezas” que transformou a sociedade, conforme afirma Bauman

(2007a, 2007b), denominando-a de “modernidade líquida”. Nesta predomina o desapego, a versatilidade e o eterno recomeço. Lidar com o contingente e o provisório, além das instabilidades, passou a ser uma imposição da atualidade. Neste contexto de fluidez do conhecimento, segundo Camozzato e Costa (2017, p.157) “[...] pensar em educação [...] significa investir sobre a vida das pessoas, gerenciando-as e almejando conduzi-las para, assim, atender às necessidades e exigências da sociedade [...]”.

Nesse sentido, as NTIC, articuladas aos processos educativos, expressam no contexto atual, o pensamento em rede, a produção e o compartilhamento mais efetivos das informações, bem como, uma possibilidade real de propor uma maior democratização educacional, e inclusão dos sujeitos, num mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

Frente a este cenário de grandes transformações estruturais, nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e educacionais, impostos pelos avanços tecnológicos nos diferentes níveis organizacionais, as discussões sobre território, territorialidade e políticas públicas também ganharam destaque nos últimos anos, uma vez que a polissemia de conceitos e significados inerentes a estas áreas de estudo sofreram muitas transformações, na tentativa de acompanhar as mudanças frente aos processos históricos e avanços tecnológicos, especialmente das últimas décadas.

Neste momento de novas aprendizagens, e reelaboração de conceitos, com a influência do uso das NTIC, no qual a construção do conhecimento tem se tornado ilimitado e em constantes transformações, registra-se o Programa *Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)*, que vem otimizando o uso dessas tecnologias junto aos estudantes da zona rural do estado da Bahia, garantindo que os mesmos possam ter acesso à educação.

A adoção do EMITEC voltado para a área da educação, foi fomentada em virtude da grande dimensão territorial do estado da Bahia e da dificuldade de acesso dos estudantes da zona rural à escola, bem como pela ausência de professores especialistas nos mais diversos componentes curriculares do Ensino Médio.

Assim, o EMITEC visa assegurar o que está previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, qual seja garantir a todos o direito à educação, uma vez que possibilita aos estudantes da zona rural a formação, a construção do senso de

pertencimento e a valorização da identidade, através dos processos educativos oportunizados em seus territórios de origem.

Diante desse panorama, a pesquisa está estruturada a partir da seguinte questão central: Quais as percepções de professores, mediadores e estudantes vinculados ao Território de Identidade do Velho Chico-BA, em relação às mudanças socioeducacionais promovidas pelo EMITEC nas comunidades rurais de difícil acesso, atendidas por esta modalidade educacional?

A hipótese é que o uso das novas tecnologias aliadas aos processos de ensino e aprendizagem, podem viabilizar o acesso à educação aliado à permanência dos sujeitos residentes em áreas rurais de difícil acesso, bem como, a promoção para estas comunidades dos processos de escolarização formal, com maior democratização do ensino público e inclusão dos mesmos às novas demandas sociais e econômicas da atualidade.

Para a construção desta investigação, foi dado, portanto ênfase metodológica à percepção dos estudantes, mediadores, e professores em relação ao EMITEC enquanto programa educacional implementado no Território de Identidade do Velho Chico/BA. Com este fio condutor, o *locus* da pesquisa, foram as localidades atendidas pelos Centros Regionais de Educação com Intermediação Tecnológica (CEMIT) localizados nos municípios baianos de Barra e Bom Jesus da Lapa, os quais abrangem os estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual residentes em áreas rurais deste território. Para a escolha dos Centros Regionais e unidades escolares vinculadas adotou-se como critério de seleção aqueles com maior número de alunos matriculados, bem como de mediadores, no recorte temporal de 2017 a 2019. Quanto aos questionários, os mesmos foram aplicados junto aos participantes da pesquisa no ano de 2019.

Nesse contexto, justifica-se a realização desta pesquisa considerando-se que a percepção dos sujeitos vinculados ao Território de Identidade do Velho Chico-BA poderá revelar se houveram mudanças socioeducacionais promovidas pelo EMITEC nas respectivas localidades, tendo como desdobramento a contribuição para uma possível reavaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido programa, abrangendo sua missão, intencionalidades, mecanismos de acesso, permanência e conclusão para este público alvo.

A presente tese tem, pois como objetivo geral avaliar o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), a partir das percepções dos participantes vinculados ao Território de Identidade do Velho Chico-BA, nas dimensões socioeducacional e territorial. Os objetivos específicos consistiram em: - promover um resgate histórico sobre as políticas públicas voltadas para o ensino médio, especialmente no estado da Bahia; - discutir o uso das tecnologias digitais na educação e seus desdobramentos nos processos educativos contemporâneos; - investigar o potencial da utilização do tema transversal como possível modificador da qualidade de vida dos estudantes do EMITEC em seu Território de Identidade; - identificar, a partir das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, as possíveis mudanças, nas dimensões socioeducacional e territorial, decorrentes da implantação EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico-BA.

A tese está estruturada em sete capítulos, além desta Introdução, O Capítulo 2, intitulado *Territórios, Territorialidades, Desenvolvimento Territorial e Socioeducacional*, refere-se aos principais conceitos sobre território e territorialidades, bem como, suas transformações e relações frente aos processos históricos e de desenvolvimento, contemplando também as políticas públicas no que tange a organização dos espaços administrativos do estado da Bahia, tendo como destaque os territórios de identidade e os territórios educacionais do estado da Bahia.

No Capítulo 3, cujo título é *Políticas Públicas e Educação*, tecemos alguns conceitos sobre políticas públicas, a partir de um resgate histórico, bem como os reflexos no desenvolvimento local e global, tendo como foco as políticas públicas na educação, voltadas para o Ensino Médio no estado da Bahia, com destaque para o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), objeto central deste estudo.

O Capítulo 4 tem como título *Novas tecnologias de informação e comunicação na educação e processos educativos na contemporaneidade: novas lógicas relacionais e o surgimento do ciberespaço*, em que trazemos conceitos fundamentais sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) nos processos educativos, bem como, o uso das NTIC e seus impactos socioeducacionais na contemporaneidade.

O Capítulo 5 intitulado *O Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) na Bahia*, refere-se ao estudo do objeto central desta tese, no que tange a análise documental e organizacional, matriz tecnológica adotada no atendimento das comunidades rurais de difícil acesso, e o currículo com ênfase nos temas transversais e inclusão social, delineando um panorama atualizado do EMITEC no contexto educacional baiano.

O Capítulo 6, intitulado *Fundamentos Metodológicos da Pesquisa*, destina-se a descrever a concepção e os fundamentos metodológicos adotados, bem como, detalhar a delimitação do universo de pesquisa dos participantes envolvidos nesta investigação, ou seja, estudantes, professores e mediadores, finalizando com a esquematização das etapas de todo o processo investigativo adotado nesta tese.

No Capítulo 7 denominado *Análise do Programa EMITEC no Território do Velho Chico/BA* destacamos a análise dos dados pesquisados a partir das três dimensões: território, políticas públicas e dimensão socioeducacional, evidenciando, na percepção dos participantes, as mudanças socioeducacionais promovidas pela implantação do EMITEC neste território.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais em que tecemos algumas conclusões importantes sobre o tema, a partir da análise dos dados e preceitos teóricos. Espera-se, com o presente trabalho, contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento do referido Programa, com vistas à formação de indivíduos capazes de intervir e transformar positivamente suas realidades locais.

2 TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SOCIOEDUCACIONAL

Este capítulo visa tecer algumas considerações acerca dos termos utilizados para território, territorialidades e desenvolvimento territorial, bem como, os múltiplos significados assumidos ao longo das transformações e relações impostas pelo mundo contemporâneo. O capítulo ainda faz referências ao conceito de Território de Identidade, enquanto organização administrativa para promoção de políticas públicas, no estado da Bahia, especialmente no campo da educação.

2.1 TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS

O uso do termo território sofreu diversas transformações ao longo dos anos, deixando de ser apenas sinônimo de grande extensão de terra ou de espaços geográficos, conceito bem típico do senso comum, e vem assumindo novos significados e compreensões na contemporaneidade.

Nesse sentido, não é incomum associarem a noção de território com os limites geográficos do mesmo, pois ainda persiste uma visão tradicional que vincula a ideia desse termo, com os limites e fronteiras estabelecidos em determinada localização, muitas vezes atendendo a um discurso político que é proferido por um estado-nação (SOUZA, 2009).

Desde o século XIX, podemos destacar a importância de Friedrich Ratzel (1844-1904), ligado ao pensamento político clássico, que já trazia em seus estudos uma perspectiva para além dos limites físicos e geográficos. O referido autor propunha discussões que prevaleciam à noção de território como um espaço de poder demarcado, controlado e fixo. Assim, Friedrich Ratzel (1844-1904) é um dos pioneiros a desenvolver “[...] dois conceitos fundamentais em sua antropogeografia. Trata-se do conceito de território e de espaço vital, ambos com fortes raízes ecológicas [...]” (CORRÊA, 1995, p. 18).

Já Claude Raffestin (1993), geógrafo suíço influenciado pela Escola Francesa de Geografia, destaca-se por ser um dos pioneiros teóricos na discussão sobre o território a partir de uma abordagem crítica, evidenciando o caráter político, a qual revela-se em suas obras, estabelecendo a diferença entre território e o conceito de espaço geográfico. Segundo Raffestin (1993) o espaço geográfico é compreendido

como substrato, um palco, pré-existente ao território, ou seja, é essencial compreender que o espaço é anterior ao território.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Seguindo o autor, a construção do território revela relações marcadas pelo poder. Assim, faz-se necessário enfatizar uma categoria essencial para a compreensão do território, que é o poder exercido por pessoas ou grupos sem o qual não se define o território. Porém, vale salientar que Raffestin (1993) 'coisificou' o território, uma vez que não explorou suficientemente as discussões pautadas numa abordagem relacional. Nos estudos do referido autor (1993) não ficou evidente que o território não é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, disputas de relações de poder espacialmente delimitadas, e operando sobre um substrato referencial que é o espaço. O autor ainda enfatiza que o território é produto da ação dos atores sintagmáticos, conforme exposto a seguir:

[...] do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que "produzem" o território [...] Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem "territórios" (RAFFESTIN, 1993, p. 152)

A fim de ampliar um pouco mais a compreensão de território, resgata-se também o conceito de "território usado" defendido por Milton Santos (2012), ou seja, o território não é organizado somente pelo Estado, bem como, não está limitado à dimensão política do espaço. Na perspectiva deste referido autor, o território não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder, uma vez que o mesmo ressalta a importância de considerar o uso e apropriação do território por outros agentes, uma vez que o território é resultante das relações de poder associadas as relações econômicas e simbólicas, ou seja, "[...] o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, de espaço habitado[...]" (SANTOS, 2012, p. 138).

Essa compreensão de Milton Santos na atualidade assume papel fundamental, pois permite reunir as diferentes porções territoriais, em um território formado por "lugares contíguos e lugares em rede", dando possibilidade do

surgimento de novas “solidariedades” e intercâmbios. O território usado, como uma totalidade, seria um campo privilegiado de análise, pois revela “a estrutura global da sociedade e a complexidade de seu uso” (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 108).

O uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos utilizando a denominação sistemas de engenharia, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluído a legislação civil, fiscal e financeira, que juntamente como o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 21).

De acordo com Souza (2013), muitos geógrafos e cientistas políticos utilizam em vários textos acadêmicos o termo território, também na dimensão de espaços políticos, e este uso ‘descuidado’ é resultante de vícios de natureza ideológica.

De forma geral, Souza (2013) define o território como um espaço previamente delimitado, em virtude das relações de poder e em consequência das mesmas. Dessa forma, percebe-se a presença do elemento poder em todo e qualquer território, e aparece como um elemento dinâmico que só é percebido no exercício das relações sociais em que há desejo de dominação.

Nesse sentido, Souza (2013, p.80) assevera que “[...] há diferenças entre a força e o poder. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos [...]”. Enquanto a força pode ser percebida individualmente, o poder só existe – invariavelmente, quando há relação de subjugação.

Ainda, seguindo a concepção de Souza (1995, p.78) “[...] o território na atualidade é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [...]”, e esta por sua vez, seria a primeira aproximação do conceito de território na contemporaneidade.

Ressalta-se que tanto Santos (1994) como Souza (1995) são autores que pautam-se no estruturalismo e no materialismo histórico, uma vez que apoiam-se nos seus estudos Claude Raffestin (1993). Para Raffestin (1993), o território é compreendido como um conjunto de sistemas de objetos e de ações, bem como, de diferentes territorialidades, uso e apropriação do espaço, dos diferentes agentes, somado às superfícies oriundas de estruturas econômicas, políticas e culturais, ou seja, o território é formado por ‘linhas’ - as redes, e por ‘pontos’ - os lugares.

Silva (2012) afirma, ainda, que não existe uma única concepção de território, aplicável a todas as diversas esferas das Ciências Sociais e faz referência a Haesbaert (2004, p. 37), que por sua vez afirma a existência de diferentes perspectivas para esta mesma área de conhecimento:

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, [...], a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder [...] ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto, "força produtiva"); a Antropologia destaca a sua dimensão simbólica, [...]; a Sociologia o enfoca [...] nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade [...].

Diante desta concepção de território, não apenas como espaços geográficos e políticos, mas como espaços definidos e delimitados pelas relações de poder, nas mais diferentes esferas de uma sociedade, compreende-se porque na atualidade, o território é objeto de diversos estudos que visam compreender a realidade e os problemas de uma sociedade. Isto é, quando se centralizam as investigações sobre o território pode-se abordar aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, e geográficos, entre outros, uma vez que o território representa estas relações de poder que influenciam, definem e delimitam um espaço físico ou virtual na atualidade.

Historicamente, o termo 'poder' assumiu um sentido negativo, uma vez que muitos autores associaram o termo ao sentido de violência, força, dominação e ação do estado. Estas associações ficam bem evidentes nos estudos propostos por Foucault (1979), em seus trabalhos sobre território, aborda a noção de poder de forma 'demonizada', ao utilizar com o significado de algo abominável e instrumento de subjugação do outro, destacando a sua esfera negativa, com o sentido de proibição. É a faceta opressora heterônoma, na sua forma negativa mais pura. Este autor (1979) explica que o poder precisa ser enxergado não somente na sua forma explícita, através da sua visibilidade no seu exercício, mas também na esfera do infra poder que se trata dos valores inerentes a uma determinada coletividade que reflete em muitas posturas adotadas pelos indivíduos a esta pertencente.

Castoriadis (1992), por sua vez, contrapõe essa visão, quando enxerga o poder como algo além de instrumento de subjugação. Nesse ínterim, este também se constitui como essencial para a sobrevivência em uma sociedade. Já Brandão

(2008) afirma que o território é definido como uma unidade privilegiada de reprodução social, denominador comum, desembocadura, encarnação de processos diversos e manifestação de conflitualidades, complementando, ainda, que:

A abordagem do território deve se afastar dos tratamentos que pensaram estruturas sem decisões de sujeitos ou atores sem contexto estrutural. Territórios são construções (sociais, discursivas e materiais), portanto sua análise deve se basear na interação entre decisões e estruturas, nas articulações entre microprocessos, microiniciativas versus macrodecisões nas várias escalas em que se estruturam e se enfrentam os interesses em disputa (BRANDÃO, 2008, p.12).

Souza (2013) ratifica a concepção de Brandão (2008), porém enfatizando que o território é um espaço concebido a partir das relações de poder. Para este autor (2013) o poder tem articulação com dialogicidade, tomada de decisão coletiva, porém fortemente marcadas pelo poder.

É importante destacar que a dialogicidade defendida por Buber (2001) evidencia uma dimensão relacional mais ampla, pautada na dialógica e na totalidade, expressando a ideia do caráter dual (relação EU-TU e EU-ISSO), ou seja, relações pautadas em aspectos inter-humanos a partir de (com)partilhamento de sentidos e reciprocidade, superando assim, a concepção da individualidade e assumindo a concepção da coletividade. Assim, a dialogicidade articulada às relações de poder, inerentes aos territórios, reforçam a perspectiva da formação de uma sociedade pautada na igualdade de seus membros, e no respeito de interesses diversos, bem como a construção do próprio sentido de pertencimento, ao contexto do qual os membros/sujeitos encontram-se inseridos.

Souza (2013) afirma que a autonomia em uma coletividade, ao acordar livremente, com todos os membros em igualdade efetiva de condições no processo decisório, as regras definidas no tocante à organização de um espaço, incluindo possíveis punições para os transgressores dessas regras, está exercendo poder, o qual se consubstancia sob a forma de um conjunto de normas. O fato dessas normas estarem vinculadas a debates, podendo ser alteradas a qualquer momento, em vez de serem vistas como inquestionáveis, indica que se está diante de um poder não heterônomo - e não que se está diante da ausência de poder.

Salienta-se, ainda, que Souza (2013) baseia-se na ideia de poder defendida por Arendt (1985; 2001), que por sua vez diferencia o poder da violência, segundo a qual são termos que se opõem, pois onde um domina de forma absoluta, o outro

está ausente. A autora (1985; 2001) afirma, ainda que poder em estado puro, deve ser compreendido sem o concurso da violência como coadjuvante, e pautado em uma ampla aceitação da legitimidade de uma demanda ou ação. É algo fundado sobre o entendimento dialogicamente, portanto, algo perfeitamente compatível com a autonomia, ou melhor, com a liberdade de coletividades e indivíduos.

De acordo com Habermas (1981; 1990 [1985]) pode-se exercer o poder, porém com base em uma autêntica ação comunicativa, isto é, aquela que busca o consenso por meio do diálogo racional e da persuasão, fazendo uso de determinados requisitos éticos práticos. Ainda, de acordo com este mesmo autor (1981; 1990 [1985]), o poder autônomo a violência, é algo a ser profundamente desprezado e utilizado somente como último recurso, sem ser jamais um objeto de emprego sistemático, muito menos de culto e reverência. Vale destacar que Habermas (1981; 1990 [1985]) fundamenta-se nos estudos de Lefebvre, ou seja, compreende o poder como apropriação simbólica e cultural, o poder tem uma dominação mais política, mais funcional e mais concreta.

Diante desse cenário, percebe-se cada vez mais na atualidade os membros de uma sociedade, seja da zona urbana ou da zona rural, tentando compreender sua realidade, e entender melhor seus problemas na busca de possíveis mitigações ou soluções a partir do diálogo, ou trocas de experiências nos diversos âmbitos ou setores que formam esta sociedade. Ou seja, indivíduos que buscam o exercício de sua cidadania a partir das relações de poder, com base na dialogicidade, comungando assim com as ideias trazidas pelos estudos de Souza (2013).

Assim, diante destes argumentos evidencia-se as concepções trazidas por Souza (1995, 2013) sobre território, e que este representa a conjunção dos conceitos de espaço e poder, ou seja, o 'governo' - aqui não é sinônimo de governo federal, estatal ou mesmo municipal - e que mesmo em uma sociedade não heterônoma, existirá algum tipo de governo (autogoverno) e suas influências serão exercidas, em contextos informais e também formalmente deliberativos, por alguns indivíduos, sobre outros. Souza (2013, p. 87), ainda, afirma que o espaço territorializado é um instrumento de exercício de poder.

O fato é que, via de regra, até mesmo fora de um contexto radicalmente democrático e dialógico, há que se buscar o componente de consentimento no exercício do poder - e, por extensão, no exercício do controle sobre um espaço.

Diante desta constatação, podemos resgatar as ideias de poder defendidas por Hobbes (2019 [1651]), a partir da publicação de sua obra “O Leviatã”. Na concepção de Hobbes, o Leviatã, é o Estado Soberano e este por sua vez, não participa do contrato social, pois encontra-se acima dele. Esse contrato é celebrado pelos súditos, na medida em que transferem a um homem ou a uma assembleia, poderes com plena soberania. Assim, o Estado adquire o *status* de uma multidão unida num só ente, o Leviatã. Em outras palavras, seria o Estado impondo regras de ações e convivência em troca de paz e segurança, surgindo assim as leis civis sob o auxílio da razão. Destaca-se, ainda, que o Estado, o Leviatã, não se fixa pela obrigação, mas pelo livre arbítrio daqueles que temem os impulsos do outro, disputa de forças e relações de poder, assim dado a ‘força da lei’, obriga o sujeito a subordinar-se a ela. O poder de Leviatã intervém como essencial, para a boa convivência em sociedade, uma vez que, de modo natural, o homem é tido como lobo do outro, configurando as relações de poder que influenciam e definem o território (HOBBS, 2019 [1651]).

Assim, retomando ao pensamento de Souza (2013) o que ‘define’ o território é a ideia de poder. Assim, o que determina o ‘perfil’ do conceito de território é a dimensão política das relações sociais, compreendendo essa dimensão no sentido político. Porém, este mesmo autor (2013) não nega que a cultura - o simbolismo, as teias de significados, e as identidades entre outros - ou a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens), sejam aspectos vitais que servem de base para que se compreenda a gênese de um território, ou as razões do interesse por mantê-lo.

Corroborando com esta ideia Fernandes (2004, p. 41-42) afirma que o território é um termo autológico, e que construí-lo significa dominá-lo, podendo até mesmo decretar o fim dos territórios, o que significa construir um novo território.

O conceito de território pode significar o espaço físico em diversas escalas: desde o espaço geográfico de uma nação, de uma região, de um estado, de uma microrregião, de um município, de um bairro, de uma rua, de uma propriedade e de partes de uma moradia. Esse é seu sentido absoluto, objetivo, concreto, material e localizado. O conceito de território pode significar também espaços sociais em suas diversas dimensões: culturais, políticas, econômicas, históricas, ou seja, as relações sociais em sua complexidade, espacialidade e temporalidade. Inclusive no plano das ideias, da construção de conhecimentos e suas diferentes leituras das realidades, do sentido e do significado, das divergências e convergências, do diálogo e

do conflito. Esse é seu sentido relacional, subjetivo, abstrato, representável e indeterminado. Portanto, temos territórios em movimento.

Fernandes (2004, p. 42), ainda, afirma que esses territórios em movimento produzem múltiplas territorialidades e territorializações, desterritorializando e reterritorializando relações sociais, gerando conflitos, negociações, acordos, manifestações, prisões, e às vezes, até mortes, superando e resolvendo problemas, criando-os e recriando-os, desenvolvendo, por meio da contradição, manifestando sua conflitualidade. Assim, a noção de território somente como espaço físico é insuficiente para discutir o próprio termo e o desenvolvimento territorial na contemporaneidade.

Assim, Souza (1995, p. 97) amplia seu conceito sobre territórios, quando afirma que os mesmos não são matéria tangível, palpável, mas sim “[...] campos de força [...]”, complementando que:

[...] se as fronteiras e os limites podem ser "invisíveis" (o fato de tomarmos como referência feições tangíveis e visíveis na paisagem, tais como rios ou marcos fronteirços materiais instalados *ad hoc*, em nada altera a questão), uma fronteira pode ser uma linha reta arbitrariamente traçada sobre um mapa em gabinete, a qual será, depois, imposta a muitos milhões de homens e mulheres; 2) se os limites e as fronteiras podem ser deslocados sem que para isso seja preciso, necessariamente, alterar o substrato material, ou sem que uma tal alteração seja um requisito prévio; 2) e se territórios podem ser criados e se desfazer ciclicamente, ter duração efêmera e nem chegar a deixar marcas na paisagem – então é imperativo reconhecer que o território e o substrato espacial material que lhe serve de suporte e referência, e inclusive de fator de condicionamento, por mais que não possam ser separados concretamente de modo simples (pois não pode existir um território sem um substrato), não são, só por isso, sinônimos (SOUZA, 2009, p. 65).

Souza (2013) complementa afirmando que ao mesmo tempo em que o território corresponde a uma faceta do espaço social, também é intangível, como o próprio poder o é, por ser uma relação social. Ainda, de acordo com o mencionado autor (2013) ‘descoisificar’ o território, não significa, negligenciar a materialidade do espaço, ou seja, ele propõe refinar o conceito e conferir-lhe maior rigor, enriquecendo o arsenal conceitual acerca da utilização do termo território, à disposição da pesquisa socioespacial.

Souza (2013) ratifica, que compreender a sociedade concreta como uma realidade uma, e indivisível não impossibilita entender que, em meio a relações sociais complexas, priorizar apenas uma dimensão, não seria suficiente para propor

uma redefinição do conceito de território. Assim, faz-se necessário, segundo a compreensão deste autor (2013), articular as ideias, e as questões oriundas dos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, de forma não cartesiana, pois desta maneira promoveria um efeito mais significativo para a redefinição do conceito de território, na atualidade. Ainda, de acordo com os estudos de Souza (2013) tratar de território em todas as dimensões das relações sociais, é extremamente relevante, e não podem ser desprezadas em uma análise que envolve a compreensão holística deste termo.

Haesbaert (2004) já considerava que um dos grandes problemas do estudo do território reside na indefinição que perpassa o conceito, dotando-o de grande polissemia, ou seja, o campo do conhecimento - Geografia, Economia, Sociologia, e Psicologia, entre outros - que utiliza a dimensão territorial em seus estudos, apropria-se daquelas dimensões analíticas que se coadunam mais, consistentemente, aos seus propósitos.

De uma forma geral, tem-se pelo menos quatro vertentes pelas quais o território é focalizado: a naturalista; a jurídico-política; a idealista-simbólica; e a econômica, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Concepções de Território

Tipos de Concepções de Territórios
<p>Perspectiva Materialista – Naturalista</p> <p>Nesta visão, o território tem uma conexão tanto com o comportamento dos animais, quanto com a interação da sociedade com a natureza. Alguns autores, como Howard (1948), e Andrey (1969) utilizam argumentos da “Ecologia”. Dessa maneira, existe uma necessidade “<i>biologicista</i>”- do animal e do homem- de dominar um “pedaço” de terra. Além disso, essa perspectiva pode ser defendida com base nas “reservas naturais”, da ecologia, biosfera, e meio ambiente.</p>
<p>Perspectiva Materialista – Econômica</p> <p>Nesta visão, o território oferece os “direitos de acesso”, de “controle” e de “uso”, da totalidade ou de parte dos recursos que são necessários à reprodução social e material de um determinado grupo. Assim, a sociedade poderá explorar os recursos do seu território. Em geral, na concepção econômica, o termo território é substituído pelo conceito de espaço, espacialidade ou região. Milton Santos (2000), nesta visão, cunhou o termo de “território usado”, em que o território é visto como um recurso.</p>

Continuação...

Tipos de Concepções de Territórios
<p>Perspectiva Materialista – Jurídico- Política</p> <p>Nesta visão, o território está associado à “dominação estatal”, aos “fundamentos materiais do Estado”, às “relações de poder” e às “fronteiras geográficas”. Dessa maneira, o território tem uma determinação tradicional, no campo das questões políticas, sendo um espaço qualificado pelo domínio de um grupo humano, além de estar restrito a determinado espaço geográfico. Ou seja, o estado depende de um território para estabelecer suas instituições políticas, econômicas e sociais.</p>
<p>Perspectiva Idealista- Simbólica</p> <p>Nesta visão, o território tem uma “dimensão ideal” ou de “apropriação simbólica”, é visto como área controlada para usufruto frutos de seus recursos. Isso supõe a existência de “realidades visíveis”, e de “poderes invisíveis”. Nessa perspectiva, o território é compreensível a partir de “códigos culturais”. Isto mostra um caráter subjetivo, em que entre o meio físico e o homem, se interpõe sempre uma “ideia”. Assim, existe sempre um ambiente de identidade, pertencimento, afeto e amor ao espaço.</p>
<p>Perspectiva Integradora</p> <p>Nesta visão, o território é um ambiente que não pode ser considerado nem “natural”, nem “unicamente econômico, político ou cultural”. O território é arquitetado por meio de uma perspectiva “integradora” entre as diferentes dimensões sociais, e entre a sociedade e a natureza. O território tem uma ideia mais ampla, aproximando-se da concepção de “região”. Assim, não há vida sem, ao mesmo tempo, conciliar as atividades econômicas, o poder político, e a criação de significados e de cultura.</p>

Fonte: Ortega e Silva (2011, p. 35).

Nesse sentido, fica claro porque, atualmente, o território é foco de diversas investigações para compreender uma sociedade, uma vez que é a partir deste estudo que se torna possível entender as relações de poder ali expressas, bem como, as suas respectivas influências na geração de conflitos, ou na busca de soluções para aquele grupo social, com repercussões em seu território.

A territorialidade pode, também, ser entendida como a compreensão das relações sociais em que atribui função ao território, conceito oriundo da geografia política, que foi incorporado pelas demais ciências sociais. Souza (1995), aborda a concepção de territorialidade, de forma abrangente e crítica, pressupõe não propriamente um descolamento entre as dimensões política e cultural da sociedade, mas uma flexibilização da visão do que seja o território.

Desta forma, o autor (1995) afirma que a territorialidade pode ser entendida como uma força coletiva de um grupo social para controlar uma parte exclusiva de

seu espaço, convertendo-a, assim, em seu território, os quais são apenas substratos materiais das territorialidades.

Assim, entendendo o território, como uma conjunção dos conceitos de espaço e relações de poder, o qual será adotado no decorrer desta pesquisa de doutoramento, buscar-se-á nessa discussão conceitual, responder ao segundo motivador desta seção, qual seja, a relação entre território e territorialidade. Nesse âmbito, Souza (2013) afirma que a territorialidade é um processo inerente às experiências culturais identitárias dos sujeitos, frente aos seus territórios.

Para Raffestin (1993, p. 158), a territorialidade deve ser entendida como multidimensional e inerente à vida em sociedade, sustentando a concepção de que:

[...] territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo [...].
[...], a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens "vivem" ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas.

Assim, pode-se inferir que a territorialidade está associada à organização do espaço de domínio, e influência no território. Vale registrar que Haesbaert (2007) e Souza (2013) divergem quanto à concepção de territorialidade, uma vez que este último não acredita na desterritorialização. Haesbaert (2007) visa integrar o conceito de territorialidade numa dimensão mais precisamente política, uma vez que descreve as relações econômicas, culturais e sociais atreladas a este conceito, conforme descreve a seguir:

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (HAESBAERT, 2007, p. 22)

Nesse sentido, oportuna é a concepção de Saquet (2009) ao sinalizar a subjetividade do conceito de territorialidade, fazendo analogia a todas as relações diárias e afetivas do cotidiano das pessoas, ou seja, faz relação do conceito de territorialidade com vínculos sociais no trabalho, na família, e na escola, entre outros. Para o supramencionado autor (2009) as relações sociais e a territorialidade

compõem o território de vida de cada ser humano ou coletivo. Logo, a territorialidade:

[...] é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar (SAQUET, 2009, p. 88).

Para Saquet (2009), a territorialidade revela-se em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas, até as complexas relações sociais. Neste sentido, Souza (1995, p. 99) ratifica essa concepção, afirmando que, “[...] a territorialidade tem a ver com certo tipo de interação entre homem e espaço, a qual é, aliás, sempre entre seres humanos mediatizada pelo espaço [...].” Diante do exposto pelos autores (2009; 2000), não se conceitua territorialidade apenas pela relação com o espaço, mas por estar presente em todas as esferas espaciais e sociais.

Fica evidente, pois, que a concepção de territorialidade não tem o mesmo sentido de território. A territorialidade expressa a ideia de pertencimento ou de relação estabelecida com o território, e suas discussões abrangem aspectos que coadunam com discussões propostas nos estudos da Sociologia, da Psicologia Social e de outras ciências. Ou seja, quando se discute territorialidade, parte-se da conduta, dos sentimentos, das percepções e das atitudes instintivas que os indivíduos adotam, por se reconhecerem pertencente a um território, ou ainda, visando a defesa de patrimônios históricos e culturais construídos ao longo dos tempos, por um grupo populacional, em um determinado território.

Assim, a partir desta expressão de pertencimento identitário, os sujeitos compreendem o território, não só como um espaço físico delimitado, tangível, mas como um espaço que abrange além dos aspectos físicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, dentre outros (intangíveis) que necessitam ser discutidos e estudados, pois interferem direta e indiretamente nos contextos atuais dos territórios, e da própria territorialidade experimentada por estes sujeitos.

Em suma, as discussões que envolvem território, territorialidade e formas de desenvolvimento de uma sociedade, cada vez vêm ganhando mais força, seja nos cenários social, econômico, político e/ou acadêmico. Estas discussões, nas últimas décadas, são resultantes de uma preocupação coletiva e social em garantir o direito ao território, e a territorialidade, sem perder de vista o desenvolvimento e

crescimento econômico de uma sociedade. Em virtude dessa preocupação, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, contribuindo de maneira efetiva para a (re)formulação desses conceitos, na medida em que estes visam atender as necessidades e aspirações de uma sociedade em constante transformação.

A fim de aprofundarmos um pouco mais as discussões conceituais, sobre território, particularmente, no estado da Bahia, na seção a seguir será discutido a origem do conceito de Território de Identidade, bem como sua implantação, e como este vem servindo de unidades para a promoção de políticas públicas no estado.

2.2 DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SOCIOEDUCACIONAL

Os últimos anos foram marcados por uma (re)emergência, e proliferação das temáticas do desenvolvimento e território, seja enquanto campos teóricos distintos, seja enquanto tentativa de unificá-los em um mesmo corpo analítico, constituindo a abordagem do desenvolvimento territorial. Essa variedade de abordagens distintas, de acordo com Brandão (2008, p. 01), tem provocado:

[...] a multiplicação de interpretações teóricas sobre o tema [...] rápida e perversiva. Também no âmbito da ação política, suas noções gerais, de forma bastante disseminada, passaram a informar práticas, intervenções e estratégias, além de elaborações discursivas e referentes identitários dos mais variados atores sociais.

Nesse sentido, evidencia-se que as discussões temáticas ligadas ao território e desenvolvimento no contexto atual da sociedade, exige um tratamento inter e transdisciplinar da questão, articulando as contribuições da Economia Política e da Geografia Crítica para uma melhor compreensão deste recorte temático, conforme afirma Brandão (2008, p. 1-2):

Considero que há uma importante literatura de economia política e da geografia crítica que tem procurado construir as mediações (históricas e teóricas) devidas entre a lógica da acumulação de capital, dos conflitos, coalizões e alianças de facções de classe em pauta, de um lado, e a construção social do espaço e do território, de outro.

O supramencionado autor (2008, p. 2), complementa que a complexidade deste desafio envolve as transformações sistêmicas do desenvolvimento do capitalismo, e suas repercussões na produção do(s) território (s), manifestando-se em diferentes escalas. Enfatiza, ainda, que não pode haver determinações lineares e

fáceis, visto que são estabelecidas inúmeras mediações complexas, e delicadas entre as dinâmicas do capitalismo e do território. Para Brandão (2008), a relação entre capitalismo e território nunca pode ser esquecida, e esta relação por sua vez, deve ser vista, simultaneamente, no singular e no plural.

Diante dessas constatações, evidencia-se a necessidade da sociedade contemporânea travar discussões sobre o desenvolvimento socioeducacional, seja nas múltiplas escalas, entre o local e o global, nas esferas pública ou privada, quer seja nos diversos níveis, acadêmico, administrativo-político, organizações sociais civis, entre outros. Parte-se, pois, do pressuposto que os territórios, frente a um sistema capitalista e global, vêm sofrendo grandes transformações, e na sua maioria, justificadas pela lógica do desenvolvimento, e seus reflexos na modernização das configurações territoriais atuais.

Destaca-se, então, a necessidade de reconhecer novas formas de organização produtiva, no mundo contemporâneo, e os novos desafios sobre a intervenção do Estado, especialmente, no que tange a compreensão do território, e a promoção do desenvolvimento territorial na atualidade. Conforme Beduschi Filho e Abramovay (2004, p. 44):

[...] o que muda agora é a própria natureza da cooperação entre atores econômicos, em virtude da organização produtiva descentralizada e coordenada por sistemas integrados em rede. [...].
O destino dos territórios deixa de se concentrar numa autoridade ou numa agência central encarregada de distribuir recursos e passa a depender da capacidade de criação de riquezas que a própria interação entre atores locais é capaz de criar. A estrutura piramidal é substituída por uma abordagem policêntrica, dotada de múltiplas instâncias de decisão.

Segundo Abramovay (2003), os territórios não podem ser reduzidos a um conjunto neutro, composto por fatores naturais e dotações humanas, capazes de determinar as opções de localização das empresas e dos trabalhadores. Segundo a visão do autor, os territórios se constituem por laços informais e por modalidades não mercadológicas de interação, constituídas ao longo do tempo. Ou seja, os laços informais e interações em um território, tem como produto a personalidade local, uma vez que revela as fontes da própria identidade dos indivíduos e dos grupos sociais, como conseqüente desenvolvimento territorial.

Diante deste cenário de mudanças, e novas perspectivas de desenvolvimento territorial, o desenvolvimento socioeducacional encontra-se também articulado à

compreensão de território e das políticas públicas. Segundo Carvalho, Barbosa e Soares (2010), as políticas públicas surgem como uma forma de equacionar problemas econômicos e sociais de maneira a promover o desenvolvimento do país.

Para uma melhor compreensão dessa relação, faz-se necessário, primeiramente, conceituar o termo desenvolvimento nos cenários social e educacional, bem como, sua articulação com os aspectos históricos e as políticas públicas. Theis (2006) afirma que o conceito de desenvolvimento é recente, e sofre constantes transformações, uma vez que se configura como um processo complexo, que tem lugar precisamente num dado espaço social e natural, e num certo tempo histórico. Este mesmo autor (2006), complementa, afirmando que o termo desenvolvimento se generalizou apenas em meados do século XX, pois anteriormente, a ideia que predominou era mais otimista, e referenciava-se ao termo progresso.

Após o processo de industrialização global, e compreendendo as influências e mudanças nos cenários políticos, econômicos, culturais e educacionais, que as sociedades contemporâneas vinham sendo acometidas nas últimas décadas, destaca-se a relação estado-sociedade-educação, de forma intensificada, e conseqüentemente, as discussões acerca do conceito de desenvolvimento vêm passando, também, por sucessivas transformações nos últimos tempos. Segundo Fonseca (2005, p. 121) o conceito de desenvolvimento vem sendo entendido como “[...] equidade social [...] erradicação da pobreza [...], e [...] participação popular [...]”. Brandão (2008, p. 3), complementa esta linha de pensamento, afirmando que:

O desenvolvimento enquanto processo multifacetado de intensa transformação estrutural resulta de variadas e complexas interações sociais que buscam o alargamento do horizonte de possibilidades de determinada sociedade. Deve promover a ativação de recursos materiais e simbólicos e a mobilização de sujeitos sociais e políticos buscando ampliar o campo de ação da coletividade, aumentando sua autodeterminação e liberdade de decisão.

Ainda, de acordo com o supramencionado autor (2008), é fundamental que esse processo transformador seja promovido, simultaneamente, em várias dimensões - produtiva, social, e tecnológica, entre outros - e em várias escalas espaciais - local, regional, nacional, e global -, robustecendo a autonomia de decisão, e ampliando o raio de ação dos sujeitos concretos produtores de determinado território.

Diante do exposto, a definição sobre desenvolvimento territorial é operacionalmente difícil, no sentido de que se trata de algo complexo em nossa sociedade, sendo oriunda de ações políticas, econômicas, culturais, e mesmo da compreensão e valorização do capital humano.

Nesse contexto, vale destacar a diferença entre desenvolvimento e crescimento econômico. Para Dallabrida (2012) o crescimento econômico se expressa, como uma simples variação quantitativa nas atividades produtivas, enquanto o desenvolvimento envolve mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas.

Segundo Solow (1956), até meados da década de 1950 os estudos influenciados pela economia clássica evidenciaram que o crescimento econômico, pautava-se nos fatores de produção - recursos naturais, capital e trabalho. Porém, com a evolução dos estudos sobre a teoria do crescimento econômico, importantes autores como Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964), vêm apresentando outras variáveis implícitas nos modelos até então não referenciados, a exemplo da importância do capital humano.

Ainda, de acordo com Viana e Lima (2010) e outras publicações na literatura mais recente, indicam forte relação entre o crescimento econômico, e o nível de capital humano existente em determinados espaços geográficos. Já nos estudos de Benhabib e Spiegel, (1994), Souza (1999), Martin e Herranz (2004), o capital humano é representado pelo nível de educação e conhecimento da população, pois para estes autores (2004), a educação passa a ser uma variável importante no conceito e nos modelos de crescimento econômico, uma vez que o aumento da produtividade da população está relacionado não somente à acumulação de capital físico, mas também do capital humano, que serviria de suporte para minimizar os rendimentos decrescentes advindos do capital físico.

Ao corroborar com o pensamento Martin e Herranz (2004), Viana e Lima (2010), complementam que a educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e do fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico. Isso se deve à aplicação de novas técnicas e novas ferramentas de gestão, fazendo com que esse tipo de investimento diminua os custos de produção,

possibilite retornos crescentes no processo produtivo e estimule cada vez mais o crescimento da economia. Assim, o capital humano, especialmente no que tange ao fortalecimento da educação, tem relação direta com o desenvolvimento local e regional.

Os autores Righi, Pasche e Akerman (2006, p. 11) fazem menção ao conceito de desenvolvimento social, fazendo um contraponto com o desenvolvimento econômico, afirmando que:

Promover o desenvolvimento social é refutar a idéia de que somente o crescimento econômico possa gerar melhorias nas condições de vida através da teoria do "gotejamento", ou que, "só com o crescimento do bolo" é que se pode levar benefícios aos mais pobres. Com isso entende-se o desenvolvimento não só como melhoria do capital econômico (fundamentos da economia, infra-estrutura, capital comercial, capital financeiro, etc) e do capital social (valores partilhados, cultura, capacidades para agir sinergicamente e produzir redes e acordos voltados para o interior da sociedade).

Desta maneira, as concepções acerca de desenvolvimento social e econômico, articulam-se com o que foi proposto por Singer (1997), pois vislumbram a promoção de uma condução política, em prol da globalização, ou seja, o desenvolvimento compreendido como potencial promotor de condições sociais de produção, tendo na mobilização democrática o papel de promover e transformar as relações globalizadas organizadas em torno da dependência, para uma possível interdependência cooperativa. Assim, pensar na promoção do desenvolvimento social implica, também, repensar as relações de poder e reorganização socioespacial dos territórios.

Nesse tocante, salienta-se, que o desenvolvimento é visto como processo de mudança social, e econômica que ocorre em uma determinada região, contribuindo para o bem estar da população, ratificado por Dowbor (2007, p. 5) ao afirmar que:

O desenvolvimento sempre foi visto como processo que chega a uma região ou desce de esferas superiores, sob a forma de investimentos públicos ou instalação de empresas privadas. A modernização, no sentido amplo de geração de emprego e renda, valorização da pequena e média empresa, combate à pobreza, redução das desigualdades, provimento de políticas públicas de qualidade, tende a ser vista como dinâmica que vem de fora e que a comunidade espera de forma passiva.

De acordo com Silva (2012), os anos 90 configuraram-se por anos, onde o foco nas discussões em torno da descentralização, e o desenvolvimento regional

foram predominantes, seja nas esferas política e acadêmica. Nesse contexto, as iniciativas e ações de desenvolvimento pautaram-se nas discussões locais acerca do território, apoiada na gestão descentralizada. Segundo Ortega (2008), a descentralização não era apenas uma orientação das organizações internacionais: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) entre outros, pois havia um apelo popular de diversos grupos da sociedade civil, uma vez que estes também desejavam participar das decisões locais.

Buarque (1999, p.9) ao corroborar com esse pensamento, enfatiza que o desenvolvimento local, então, é definido como:

[...] um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas. Para ser um processo consistente e sustentável, o desenvolvimento deve elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local, aumentando a renda e as formas de riqueza, ao mesmo tempo em que assegura a conservação dos recursos naturais.

Apesar do desenvolvimento local ser um fator endógeno importante, por valorizar o potencial humano, além de promover o crescimento econômico local, e melhor qualidade de vida das comunidades, ainda representa um fator que não é substancialmente consistente, e sustentável para elevação das oportunidades sociais. De uma forma geral, seria necessário um aumento da competitividade da economia local, da renda, das formas de riqueza, e ainda promover a conservação dos recursos naturais.

Ante o exposto, fica evidente que a capacidade de auto-organização local, a riqueza do capital social, a valorização do capital humano, a participação cidadã e o sentimento de apropriação do processo pela comunidade, são elementos que sozinhos não consolidam o desenvolvimento de uma sociedade. Desta forma, para se atingir o desenvolvimento de uma sociedade, torna-se importante um conjunto de projetos voltados para o crescimento econômico, assim como uma dinâmica cultural

e política que transforme a vida social. Partindo desta premissa, o desenvolvimento local é importante, mas sozinho poderá não promover o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade.

Percebe-se, que mesmo diante de uma nova compreensão de desenvolvimento social, a partir da valorização do capital humano, com destaque para a educação, como alternativa potencial de engajamento e inclusão nos sistemas de produção atuais, as questões e problemas educacionais nos territórios começam a se intensificar frente às sucessivas e diferentes transformações de ordem econômica e tecnológica, que impactam de forma particular as esferas locais e regionais, como também as dinâmicas e relações globais.

Diante deste cenário, de profundos impactos e transformações sociais fomentadas pelos avanços da tecnologia, a educação precisa ser repensada, a fim de propor oportunidades mais equitativas aos sujeitos, em prol de uma maior inclusão e participação na sociedade contemporânea, pois diante da complexidade de conceituar o desenvolvimento socioeducacional, busca-se na atualidade a superação desta indesejável fragmentação, e da forte influência da hegemonia do econômico na redefinição destes conceitos. Procura-se, dessa forma, compreender o desenvolvimento socioeducacional como algo indispensável para a promoção da qualidade de vida, crescimento econômico, valorização e inclusão dos sujeitos, nas diversas escalas territoriais.

Retoma-se, nesse sentido, as ideias de Haesbaert (2004) que explora a perspectiva integradora, na qual os territórios se posicionam, segundo suas especificidades, em 'algum lugar' de um contínuo entre os ideais de funcionalidade e simbolismo, tendo por fios condutores do complexo processo de reordenamento territorial. Completando este pensamento, Alencar (2019) afirma que às múltiplas nuances da noção de território devem ser compreendidas enquanto construção histórica de sujeitos sociais, intervalo em que se identificam vários matizes, ambivalências e hibridismos entre os dois extremos.

Assim, as questões socioeducacionais e o novo papel do estado enquanto gestor, controlador e mediador das demandas que emergem da sociedade civil, visam o fomento de políticas públicas, cada vez mais voltadas para a promoção da qualificação dos sujeitos, em seus territórios, fortalecendo os sistemas educacionais e promovendo assim, o desenvolvimento de habilidades e competências nos

sujeitos, que por sua vez serão capazes de serem incluídos socialmente, trazendo desenvolvimento as diversas escalas espaciais, bem como, oportunizando uma melhor qualidade de vida a todos os envolvidos nestas políticas públicas.

Com base nestes conceitos iniciais sobre desenvolvimento social, e educacionais, relação ideológica e condições históricas, vale lembrar que segundo Brandão (2007), as diversas transformações ocorridas no Brasil entre os períodos de 1980 e 1990 aliadas ao aumento das desigualdades estruturais internas, nas diversas porções do território nacional, possibilitaram o surgimento de novas formas de pensar, e agir no campo das políticas públicas.

Diante deste novo pensar, as políticas públicas, especialmente aquelas destinadas à promoção do desenvolvimento, passaram a ser mais descentralizadas, ou seja, não tinham mais uma base de concepção no planejamento nacional, e sim suas gêneses nos planos regional e local. Ainda, segundo Brandão (2007), esta mudança na concepção das políticas públicas, tinha como foco a dimensão territorial ou escala espacial, para a concepção e implementação de políticas e programas de desenvolvimento, especialmente, no plano local.

Brandão (2007, p.36) alerta que esta (re)valorização do território e da dimensão espacial do desenvolvimento, deve ter se consolidado com uma concepção romântica ou com um "[...] pensamento único localista [...]". Segundo o autor (2007), nesta nova lógica assumida pelas políticas públicas, a concepção do local como espaço privilegiado de intervenção política, para a solução de todas as mazelas socioeconômicas, em detrimento das demais escalas territoriais não viabiliza o desenvolvimento esperado, e necessário à sociedade atual. Ainda, segundo Brandão (2007, p.36) esta concepção política valoriza em demasia o local, como se este pudesse tudo, "[...] dependendo de sua vontade de auto-impulso [...]". para promover o desenvolvimento. Ressalta-se que esta nova lógica, faz com que as escalas intermediárias, entre o local e o global, a exemplo da microrregional, mesorregional, macrorregional e nacional, sejam desconsideradas, ou percam sua importância na articulação para a promoção do desenvolvimento.

Neste cenário, Brandão (2007) alerta que faz-se necessário reconstruir a escala nacional, elaborando, contudo, políticas públicas e ações transversais nas demais escalas, que deverão ser devidamente articuladas e integradas pelo estado, para a efetivação de um projeto de desenvolvimento, levando-se em consideração

as peculiaridades de cada porção do território brasileiro, a diversidade e as assimetrias existentes entre elas.

Diante dessa lógica, Brandão (2007, p. 209) propõe uma abordagem transescalar do desenvolvimento, que pode ser concretizada, na prática, por meio da consolidação de um novo pacto federativo entre os níveis de governo, buscando-se "[...] articular horizontalmente os atores institucionais de uma mesma região e integrar verticalmente as diferentes escalas político-administrativas [...]". Esta concepção, coaduna com as ideias propostas por Goulart; Vieira; Carvalho (2005, p. 70) que afirmam que esta nova maneira de pensar em políticas públicas, visando o desenvolvimento, promoverá "[...] modos de pensar e agir capazes de produzir efetivas transformações das estruturas sociais, em todas as escalas [...]". isto é, pensar num novo modelo de desenvolvimento nacional, considerando e trabalhando de forma conjunta e articulada, entre as diversas escalas promoverá mudanças mais efetivas em relação ao território e ao desenvolvimento socioeducacional local, sem perder de vista a integração do país em escala e desenvolvimento global.

Território, escalas e desenvolvimento são construtos sociais conflituosos – são produções humanas coletivas, dinâmicas, multidimensionais, contando com variados agentes e trajetórias históricas em disputa, em movimento processual e em aberto. Está-se diante de um campo complexo de determinações: paradoxos, tendências e contrarrestação de tendências, um jogo de negações e reafirmações que envolve a enorme contradição dialética entre fixidez-fluidez do movimento concreto do capital e o uso que este faz do território em suas múltiplas e variadas escalas espaciais (BRANDÃO, 2008, p.10).

Desta forma, fica evidente que o desenvolvimento socioeducacional, encontra-se estreitamente articulado a compreensão de território, e das políticas públicas, uma vez que é a partir destas relações de poder que ocorrerá a promoção de iniciativas políticas para se repensar e efetivar um território desenvolvido, inclusão social e promover qualidade de vida aos sujeitos, desde o estabelecimento de relações profundas e verdadeiras de pertencimento, até a preocupação com o crescimento econômico e inclusão dos sujeitos nos modelos sociais e econômicos da contemporaneidade.

Diante do exposto, faz-se necessário aprofundarmos teoricamente as discussões sobre território, territorialidades e os múltiplos significados ao longo dos processos históricos e sociais.

2.3 DIVISÃO TERRITORIAL NO ESTADO DA BAHIA

Essa seção tem o intuito de aprofundar as discussões sobre a compreensão de território nas perspectivas político-administrativa e educacional, uma vez que traz os conceitos de Territórios de Identidade (TI), bem como sua concepção a partir de um resgate histórico, articulado às políticas públicas no estado da Bahia, e o desdobramento nas esferas educacionais, com o surgimento dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE).

2.3.1 Territórios de Identidade X Políticas Públicas na Bahia

De acordo com a Política Territorial o Estado da Bahia o estado é um dos mais plurais da federação brasileira, sob os múltiplos aspectos que se analisa um território, pois a Bahia apresenta um mosaico de variedades sociais, culturais, econômicas e ambientais frente a um espaço geográfico com dimensões continentais (BARRETO, 2014).

Diante desta realidade, ainda segundo a política territorial, faz-se necessário a adoção de políticas públicas para a promoção do desenvolvimento, e estas devem assegurar a redução das desigualdades regionais, bem como o respeito e valorização da diversidade do estado. E, é diante deste contexto, que surge a política territorial do estado da Bahia, bem como, os conceitos de Território de Identidade (TI) (BARRETO, 2014).

Assim, os Territórios de Identidade (TI) configuram-se como unidades de planejamento de políticas públicas do estado da Bahia, instituídos em 2007, tendo sua concepção pautada na identidade rural e articulada em aspectos e temáticas urbanas (BARRETO, 2014).

Salienta-se que os TI foram utilizados, mediante consulta pública, para elaborar o Plano Plurianual Participativo (PPA) de 2008-2011. Desse modo, esse é o primeiro documento institucional que menciona os Territórios de Identidade, definindo a adoção deste recorte como unidade de planejamento, quando afirma que:

Para a formulação e implementação das ações que integram o Plano de Governo, adotou-se *a priori* o conceito de Território de Identidade utilizado pela Coordenação dos Territórios e Movimento da Agricultura Familiar e MDA, onde o sentimento de pertença da população, associado a características socioeconômicas, políticas, culturais e geo-ambientais de cada espaço, constituiu um elemento essencial para a definição e delimitação dos 26 territórios baianos. (BAHIA, 2007, p. 63)

Torna-se importante destacar, que historicamente o conceito de Território de Identidade advém do processo iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para composição dos territórios rurais, em 2003. Em consonância com esta compreensão o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) instituiu os Territórios Rurais e, posteriormente, os Territórios da Cidadania, entendendo o conceito de território como:

[...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, 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 e coesão social, cultural e territorial (BRASIL, 2003, p. 34).

De acordo com a referida política territorial, o conceito de território mencionado buscava garantir a coesão social em sua multidimensionalidade (BAHIA, 2015). Ainda, segundo esta mesma política, o processo de revelação dos territórios envolveu, portanto, múltiplos aspectos, tais como:

Culturais: costumes e valores, religiosidade, manifestações folclóricas, gastronomia, produção cultural, visão da sociedade sobre si mesma e outras formas de expressão da realidade local; **Geoambientais:** características geográficas e ambientais, como topografia, hidrografia, clima, fauna, flora, solo, ecossistemas, preservação dos recursos naturais, defesa do princípio da sustentabilidade; **Político-institucionais:** capacidade de formação de capital social (capacidade de negociação e cooperação da comunidade em prol de objetivos coletivos), sua institucionalização em organizações sociais e outras formas, grau de articulação política das forças sociais no território; **Econômicos:** base produtiva, especialização econômica, conformação dos mercados e fluxos comerciais, produção e distribuição de renda, infraestrutura voltada à produção e às atividades econômicas, capacidade de transporte e comunicações, capacidade de articulação dos recursos locais para gerar oportunidades de trabalho e renda, etc.

Um conceito que está muito atrelado ao de território e que, por fim, resume e é consequência de todas as dimensões envolvidas é o de **pertencimento**: os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual seus símbolos, em múltiplos aspectos, estão atrelados àquele

espaço geográfico, ou seja, há um sentimento e crença de pertencerem àquele território (BAHIA, 2015, p. 3-4, grifos originais).

Segundo Miranda, Cunha e Pereira (2020), a implantação dos Territórios de Identidade através de uma série de discussões pelo país, capitaneado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, objetivou melhorar a implementação de políticas públicas junto aos territórios, como espaço de gestão, para atender a territórios no Brasil que tinham índices econômicos sociais menos favoráveis. O trabalho foi iniciado com um processo de diagnóstico e planejamento de políticas públicas adequadas aos diversos espaços territoriais.

Assim, diante desta iniciativa, o estado da Bahia mediante o Decreto 12.354 de agosto de 2010¹ (BAHIA, 2010) instituiu o Programa Territórios de Identidade, que por sua vez, no art 1º, § 1º considera:

Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2010, não paginado).

Ressalta-se que segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, os Territórios de Identidade foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas, do estado em 2010 (BAHIA, 2018a) e o conceito, mesmo não sendo oposto, diferenciam-se do constante no Decreto 12.354/2010 (BAHIA, 2010). Ainda, segundo Flores (2014), os Territórios de Identidade são um desdobramento do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT), iniciado em 2003, através do MDA e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), em parceria com o Governo do Estado da Bahia, em especial através da SEPLAN e da Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia (SEI-BA) que auxiliaram na definição dos Territórios Rurais no espaço baiano.

Flores (2014) tece uma crítica em relação aos TI quando afirma que a busca de documentos oficiais, marcos referenciais e/ou normativas como fonte confiável para entender o Programa de Territórios de Identidade (PTI), ou seja, o seu

¹É importante pontuar que não houve uma lei estadual específica para criação e implantação dos Territórios de Identidade no estado da Bahia.

funcionamento, as institucionalidades por ele criadas, bem como histórico e metodologia, encontram-se dispersas, e de difícil acesso, uma vez que demanda vasta pesquisa, e mesmo assim não permite ter uma visão integrada. Segundo a mesma autora (2014, p.26) torna-se um “[...] quebra cabeça onde faltam peças e, embora seja possível entender o esboço, a compreensão fica comprometida [...]”.

Assim, vale salientar que as bases legais para definir os TI do estado da Bahia, pautaram-se em documentos produzidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), visto que a SEPLAN afirma que a metodologia utilizada foi uma adaptação da Política de Desenvolvimento Rural Sustentável do MDA, conforme afirmam Juncal e Xavier (2009, p. 34):

[...] O governo da Bahia, em janeiro de 2007, reconheceu a legitimidade da divisão territorial desenvolvida pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) [...]. A partir desse trabalho da SDT e de novas discussões e estudos, que buscaram redimensionar e ampliar o foco dos territórios, visando superar a dicotomia entre o rural e o urbano, chegou-se em um mapa estadual formado por 26 Territórios de Identidade. Estes passaram a configurar a nova regionalização oficial do Estado da Bahia e a ser unidade de planejamento de políticas públicas estaduais.

De acordo com os estudos de Monteiro e Serpa (2011) os mesmos afirmam que o TI é uma regionalização adaptada do modelo do MDA, porém questionam se a identidade teria sido, realmente, a chave desta nova regionalização, uma vez que alguns municípios foram agrupados em Territórios de Identidade, sem considerar os vínculos históricos, comerciais, e até mesmo afetivos, ou ainda atendendo a interesses políticos e econômicos, para conceber esses novos arranjos político-administrativos definidos pelos Territórios de Identidade. De qualquer modo, foram ações orientadas pelo MDA, conforme descrição abaixo.

[...] o Governo da Bahia acolhe as diretrizes sugeridas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (ou MDA) quanto ao processo do planejamento territorial, e sua capacidade de se adequar a situações específicas e replicar com efetividade os desafios do vasto território baiano. Mas, o Governo da Bahia vai além, adotando as políticas territoriais e os Territórios de Identidade, como instrumento de planejamento do Estado. Assim sendo, realiza alguns ajustes conceituais e metodológicos, aceitando e sobrepujando algumas características adotadas pelo MDA (SILVA, 2013, p. 572).

De acordo com Santos (2018), partindo dessas concepções, existe uma diversidade de definições sobre os conceitos 'território' e 'identidade' e esses conceitos também constituem uma relevante base teórica para pensar o desenvolvimento. Segundo este mesmo autor (2018, p.12):

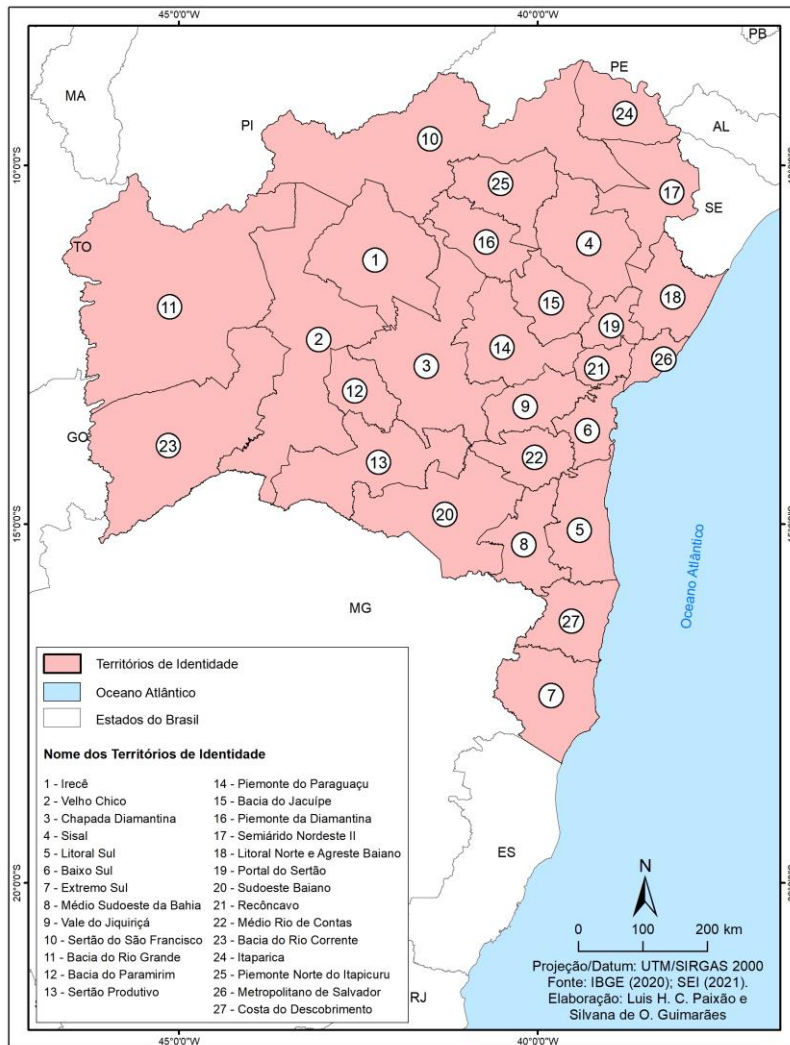
Os territórios de identidade do Estado da Bahia são considerados um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representam nosso espaço de vida. Esses territórios baianos representam os lugares de convivência a partir de onde é possível pensar, inovar, planejar e executar ações para melhorar as condições de vida de seus cidadãos. Ao incorporar a dimensão territorial como parte da estratégia de desenvolvimento, busca-se ativar um modelo de gestão social capaz de se adequar à situação específica de cada território, de modo a responder, com efetividade, aos desafios encontrados em meio à diversidade do Estado.

Diante deste contexto, revelou-se que o governo do Estado da Bahia foi o único da federação brasileira que adotou a divisão por Territórios de Identidades, para a otimização da sua organização administrativa. Após diversos encontros e discussões entre atores sociais e gestores públicos, inicialmente, estabeleceu-se 26 (vinte e seis) territórios rurais que, posteriormente, vieram a compor os 26 Territórios de Identidade da Bahia, com a inclusão do Território Metropolitano de Salvador (26º território).

Porém, em 2010, algumas mudanças ocorreram na classificação territorial, especialmente pelo sentido de pertencimento, provocadas pela iniciativa de municípios que não se sentiam mais pertencentes ao território em que estavam inseridos, e pelo conjunto de municípios organizados enquanto território, que desejavam realizar mudanças no espaço a que eram referidos (SANTOS, 2018).

O estabelecimento de novos vínculos e inter-relações criaram novas identidades. Desde então, o extenso território baiano (567.295 Km²) foi dividido em 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade, conforme Figura 1.

Figura 1 – Territórios de Identidade da Bahia²



Elaboração: Guimarães e Paixão (2022), com base em dados do IBGE (2020) e SEI (2020).

Essa concepção de território adotado pela SEPLAN/BA encontra-se em consonância com os conceitos abordados por Brandão (2008), e ratificados por

² Os mapas que compõem essa tese foram elaborados com o auxílio do software, de geoprocessamento, QGIS, que encontra-se atrelado ao Sistemas de Informações Geográficas (SIG), reunindo informações coletadas em diferentes sites/portais georeferenciados oficiais, viabilizando assim as referidas produções.

Souza (2013), conforme exposto anteriormente, considerando-se o território como uma unidade privilegiada de reprodução social, logo, um espaço concebido a partir das relações de poder, e que será adotado no presente estudo.

Vale salientar que em 29 de dezembro de 2014, foi publicada a Lei nº 13.214 (BAHIA, 2014a), que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, instituindo também, através de Lei, o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER). Assim, a Política Territorial do estado da Bahia é tratada como uma política não mais governamental, mas de estado. Desde então, a organização política e administrativa adotada pela Bahia, reconheceu que esta divisão em unidades territoriais, visa possibilitar o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, uma vez que depende de identificar prioridades temáticas a partir da realidade local.

A Bahia é uma das 27 unidades federativas do Brasil, que apresenta dimensões continentais, e possui 417 municípios, organizados em 27 Territórios de Identidade. Salienta-se, que esta opção do governo do estado da Bahia, pela divisão em Territórios de Identidade, busca consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento dos agentes locais como essenciais para o desenvolvimento (BAHIA, 2010).

De acordo com a Política Territorial do Estado da Bahia (BARRETO, 2014), a adoção dos Territórios de Identidade, foi um grande avanço para o planejamento público na Bahia, pois, não apenas, revela e considera toda a diversidade - cultural, ambiental, econômica e social - existente no estado, como também, estabelece um novo paradigma na formulação das políticas públicas. E para tanto, precisa respeitar a organização espacial que a população se sente pertencente, e naturalmente estabelece seus vínculos e interrelações.

Essa mesma divisão territorial utilizada pelo estado da Bahia, para o planejamento das políticas públicas no âmbito rural, continua a ser utilizada para o planejamento das políticas educacionais, conforme abordagem da próxima seção.

2.3.2 Territórios Educacionais no estado da Bahia

Conforme mencionado na seção anterior, de acordo com Silva (2012) os anos 1990 foram definidos pela gestão descentralizada, a fim de repensar o desenvolvimento regional. Ainda, segundo este mesmo autor (2012, p.33) “[...] tanto no âmbito acadêmico, como no político, ganharam relevância as estratégias de desenvolvimento que adotassem o enfoque territorial estabelecido com base numa gestão descentralizada [...]”. Assim, as discussões sobre o território ganham força nas esferas internacionais e nacionais, especialmente na Bahia.

Ainda de acordo com Silva (2012), foi no final do século XX que essas discussões ganharam força, à medida em que os debates visavam diferenciar os conceitos de desenvolvimento e crescimento econômico, conforme exposto anteriormente. Vale salientar que um marco importante foi a compreensão sobre desenvolvimento humano, assumido pela Organização das Nações Unidas (ONU), neste mesmo período com reflexos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), amplamente socializados neste contexto. Assim, o IDH redefiniu os indicadores adotados, pois além dos fatores econômicos, incluiu os índices sociais, como: educação, saúde e longevidade na sua concepção (FAVARETO, 2006; ORTEGA, 2008).

Assim, como já exposto, e coadunando com Miranda, Cunha e Pereira (2020), o espaço territorial configura-se num lugar propício para a institucionalização dos arranjos administrativos, de forma a assegurar a formulação e a gestão das políticas públicas. Ainda, de acordo com os autores (2020), o marco referencial brasileiro para a organização político-administrativa do Estado em territórios remete ao conceito de espaço geográfico, que conforme Santos (1994, 2006) é um conjunto indissociável de sistemas de objetos materiais, de ações técnicas, aspectos formais de organização social e aspectos simbólicos, que não podem ser considerados de maneira isolada.

A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2006, p. 66).

A partir desta compreensão, o território vem nos últimos anos sendo percebido com um espaço potencial para a gestão de políticas públicas, especialmente, no campo educacional. Uma vez que, o território extrapola a ideia de espaço físico, e assume a configuração pautada nas relações de poder articulado a um conjunto de sistemas, ações, aspectos simbólicos e sociais, que por sua vez possibilita articulações, negociações, participações sociais e uma nova democracia deliberativa, segundo Miranda, Cunha e Pereira (2020). Essa nova perspectiva de gestão territorial, disseminada no Brasil em 2003, inicialmente pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, teve reflexos em todo o país, e em especial no estado da Bahia pois revelou os territórios rurais e urbanos na Bahia, que atualmente dividem-se em 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir das especificidades de cada região (BAHIA, 2013³), conforme apresentado anteriormente.

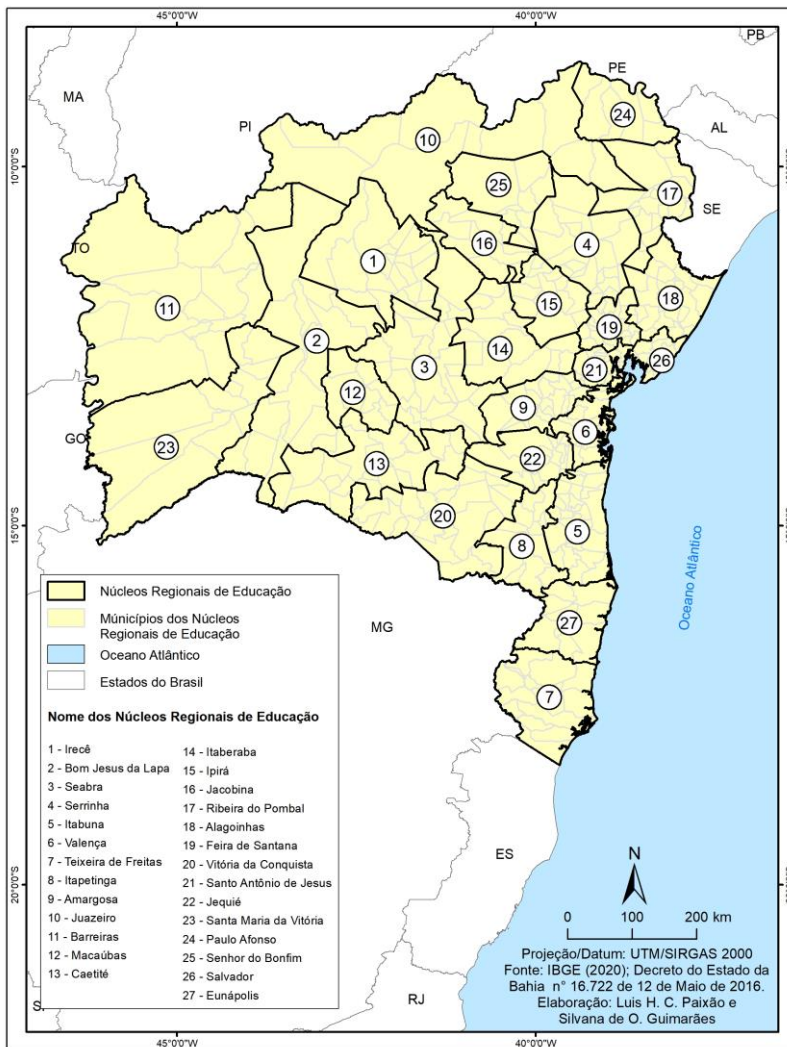
Diante desta compreensão de território, e gestão das políticas públicas, no campo da educação nota-se uma reorganização do sistema educacional, no âmbito político-administrativo, pautada na regionalização e na definição de Núcleos Regionais de Educação (NRE), pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Estes Núcleos Regionais de Educação, foram criados através do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014 (BAHIA, 2014b), que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências, conforme o art. 1 e 2 a seguir:

Art. 1º - Os Núcleos Regionais de Educação - NRE terão sua regionalização definida de acordo com os Territórios de Identidade do Governo do Estado.
Art. 2º - Os Núcleos Regionais de Educação terão suas sedes estabelecidas conforme dispositivos abaixo: I - NRE 01: Irecê; II - NRE 02: Bom Jesus da Lapa; III - NRE 03: Seabra; IV - NRE 04: Serrinha; V - NRE 05: Itabuna; VI - NRE 06: Valença; VII - NRE 07: Teixeira de Freitas; VIII - NRE 08: Itapetinga; IX - NRE 09: Amargosa; X - NRE 10: Juazeiro; XI - NRE 11: Barreiras; XII - NRE 12: Macaúbas; XIII - NRE 13: Caetité; XIV - NRE 14: Itaberaba; XV - NRE 15: Ipirá; XVI - NRE 16: Jacobina; XVII - NRE 17: Ribeira do Pombal; XVIII - NRE 18: Alagoinhas; XIX - NRE 19: Feira de Santana; XX - NRE 20: Vitória da Conquista; XXI - NRE 21: Santo Antônio de Jesus; XXII - NRE 22: Jequié; XXIII - NRE 23: Santa Maria da Vitória; XXIV - NRE 24: Paulo Afonso; XXV - NRE 25: Senhor do Bonfim; XXVI - NRE 26: Salvador; XXVII - NRE 27: Eunápolis (BAHIA, 2014b, não paginado).

³ Disponível no Portal da Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural – Bahiater: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Assim, ficaram definidos os 27 (vinte e sete) núcleos educacionais, equiparando-os aos Territórios de Identidade com função pedagógica-administrativa, numa perspectiva de gestão educacional descentralizada e em atendimento às demandas específicas de cada região, conforme Figura 2.

Figura 2 – Núcleos Regionais de Educação - NRE

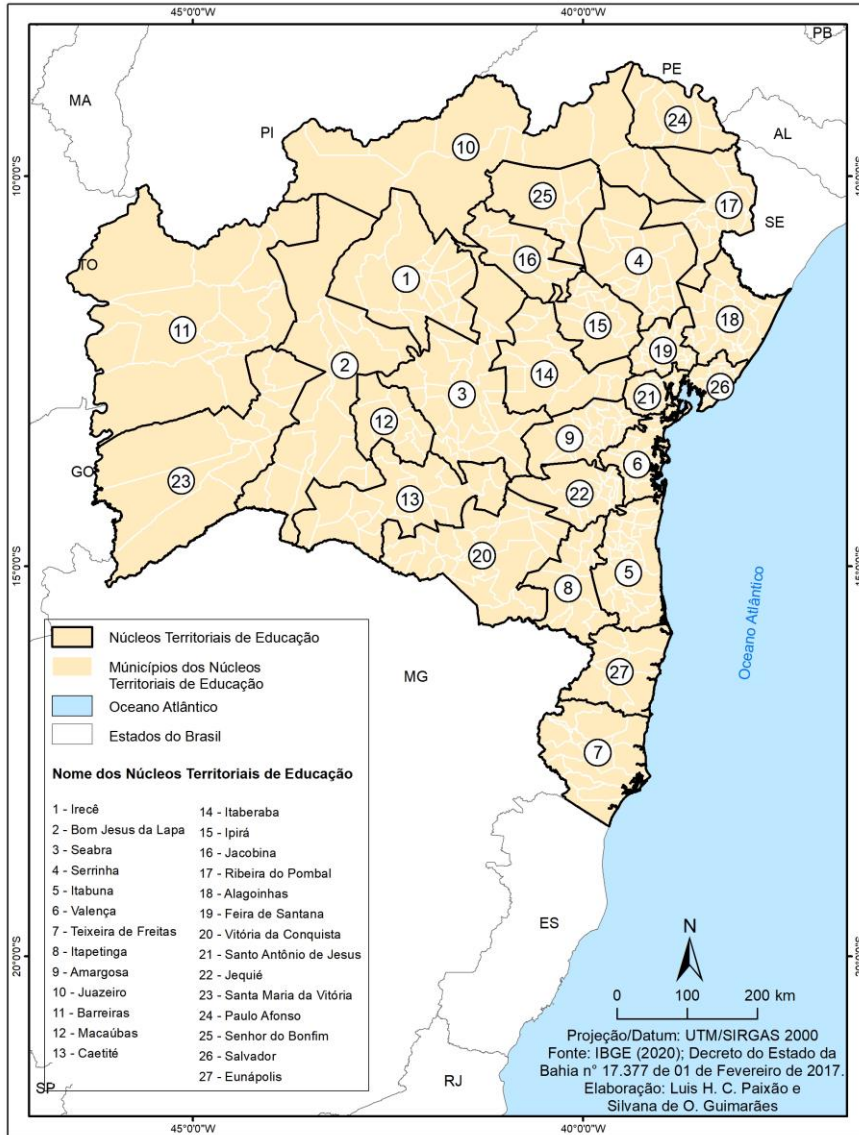


Elaboração: Guimarães e Paixão (2022), com base em dados do IBGE (2020) e SEI (2020).

Em 12 de maio de 2016, o governo do Estado, mediante Decreto Nº 16.722 (BAHIA, 2016, não paginado), redefine os núcleos conforme alterações nos Territórios de Identidade. Segundo o “[...] art. 1º - Os Núcleos Territoriais de Educação - NTE terão sua regionalização definida de acordo com os Territórios de Identidade do Governo do Estado.” Em 01 de fevereiro de 2017, publica o Decreto nº 17.377 (BAHIA, 2017a), redefinindo a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Assim, em consonância com os Territórios de Identidade do estado da Bahia, os Núcleos Territoriais de Educação (NTE) encontram-se organizados territorialmente, conforme a Figura 3.

Vale salientar, que os Núcleos Territoriais de Educação permanecem exercendo funções pedagógico-administrativas, e atendendo as regiões em suas especificidades, como: contratação de profissionais da educação, distribuição de merenda e de recursos para as unidades escolares, distribuição de livros didáticos, ajustes no calendário escolar/necessidade regional, dentre outras.

Figura 3 – Núcleos Territoriais de Educação – NTE



Elaboração: Guimarães e Paixão (2022), com base em dados do IBGE (2020) e Bahia (2017b).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

O presente capítulo, objetiva tecer um percurso conceitual sobre as políticas públicas, ressaltando a importância dos estudos destas nos diversos setores, especialmente, no que tange às políticas públicas no campo educacional, foco desta tese. Assim, o referido capítulo, também, discorre sobre uma retrospectiva histórica das políticas públicas da educação brasileira, bem como, enfatiza as principais políticas adotadas no estado da Bahia, evidenciando os avanços e perspectivas no segmento do Ensino Médio.

3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para uma melhor compreensão sobre políticas públicas, torna-se necessária uma discussão conceitual, uma vez que segundo Frey (2000) os estudos sobre políticas públicas no Brasil são recentes, esporádicos, e ainda, focam na análise das estruturas e instituições, ou na caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Diante desse panorama, constata-se que os acontecimentos históricos e os pensamentos e interesses, podem influenciar o conceito de políticas públicas, tornando-o polissêmico, uma vez que gera impactos em diversas áreas, assumindo diferentes significados, a depender dos diferentes períodos históricos e contextos.

Ao definir políticas públicas, merece destaque, o conceito apresentado por Guareschi et al. (2004, p. 180) como:

[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Diante desta constatação, Boneti (2007, p. 74) afirma que o Estado tem um papel fundamental e as políticas públicas são entendidas como:

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o

redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

Pode-se observar que os conceitos propostos para políticas públicas de Guareschi et al. (2004) e Boneti (2007) são mais amplos, e se complementam, pois além de destacar o papel do Estado, traz à tona as relações de poder para o estabelecimento de uma política pública, além da importância das ações coletivas no espaço público, dando destaque a finalidade dessas políticas. Ainda, segundo Boneti (2007) as políticas públicas sofrem, também, grande influência dos interesses das elites globais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Souza (2006) alerta, entretanto, que as definições de políticas públicas que focam no papel dos governos, acabam não evidenciando os aspectos conflituosos e os limites que cercam as decisões dos governos. Além disso, negligenciam as “[...] possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos, e outras instituições e grupos sociais.” (SOUZA, 2006, p. 25).

As definições atuais, sobre políticas públicas, elaboradas pelos autores Guareschi et al. (2004); Souza (2006); e Boneti (2007) revelam os embates em torno de interesses, preferências e ideias no cenário governamental, permitindo-nos ampliar o olhar sobre esta área do conhecimento, conforme afirma Souza (2006, p. 25):

Uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

Assim, as políticas públicas apresentam conceitos múltiplos e que dialogam com uma perspectiva holística, abrangente, e multidisciplinar, apresentando grande impacto no território e na promoção de desenvolvimento e inclusão social.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

No que tange às políticas públicas na educação, evidencia-se que as mesmas, apresentam papel fundamental na estrutura e na dinâmica educacional de uma sociedade, pois são elas que definem a organização administrativa a nível

governamental, bem como, a destinação de recursos e acompanhamento de ações que visam resolver ou mitigar problemas evidenciados nesta área.

De acordo com Teixeira (2002) é preciso garantir e efetivar as conquistas da Carta Magna (BRASIL, 1988) e da própria legislação educacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), sobretudo quanto à gratuidade e garantia do ensino obrigatório, a valorização do profissional do ensino, a garantia do padrão de qualidade, gestão democrática e vinculação de recursos, através das políticas públicas. Vale salientar, que segundo o mesmo autor (2002), a prática de descentralização das políticas públicas na área educacional apresenta desafios importantes nos últimos anos, dentre eles:

- a) efetivo cumprimento da vinculação constitucional de verbas; b) redistribuição de recursos do salário-educação;
- c) fixação de critérios para alocação de recursos para material escolar, alimentação e transporte; d) maior participação dos Conselhos na gestão e formulação de políticas; e) efetiva implementação do Plano de Valorização do Magistério, cujos recursos devem ser controlados por um Conselho específico. (TEIXEIRA, 2002, p. 8-9).

De acordo com Evangelista e Shiroma (2005), no final da década de 90 do século XX, difundiu-se o discurso da equidade social, da inclusão e das políticas de colaboração mútua – as parcerias, porém segundo Machado e Vendramini (2013) estas discussões serviram para encobrir os verdadeiros determinantes do empobrecimento da maioria da população, bem como para administrar eventuais levantes sociais. Ainda, de acordo com os mencionados autores (2013), ocorreu a operacionalização de políticas compensatórias, acompanhadas do discurso da educação redentora, vinculada às noções de ensino com qualidade total, e aos princípios da pedagogia do capital, em especial do capital humano. A partir desta compreensão, a educação é considerada como fator de responsabilidade individual, voltada à empregabilidade.

Torna-se importante dar destaque ao papel que a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1992, na definição de um modelo educacional 'perfeito', onde o cidadão desejado configura-se como um sujeito criativo, inovador, flexível, e solidário, condições estas que de acordo com Machado e Vendramini (2013) são fundamentais para a reprodução do 'sucesso econômico' para competir no mercado mundializado. Assim, as políticas públicas desde o final do século XX e

início do século XXI, na área educacional, foram influenciadas pelas ideias oriundas do capital humano, com ênfase na educação como campo de investimento, visando a equidade dos demais setores, como: sociais, econômicas, culturais e políticas de uma sociedade.

Vale salientar, ainda, que a ideia propagada pelo discurso liberal, de que a educação é tratada como a principal via de ascensão social e considerada como fator de mobilidade social, é abandonada, pois nesta nova ordem econômica, a educação torna-se um direito de todos, visando uma maior inclusão social dos sujeitos.

Se até aqui a educação foi um fator de *ascensão social*, permitindo às pessoas maiores chances de subirem na vida, daqui para frente a educação será cada vez mais um fator de *inclusão social*. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas (BRASIL, 2008, p. 5, grifos nossos).

Inspirado nesta tônica, o Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014) foi elaborado em 2014, com sua conclusão em 2024, definindo metas e estratégias para a próxima década. Assim, as 20 metas que compõem o PNE, desde então, vêm inspirando políticas públicas na área educacional na tentativa de buscar soluções ou mitigar problemas educacionais evidenciados neste documento, atendendo assim às demandas sociais e econômicas a nível local e global.

De acordo com Teixeira (2002), as políticas públicas na atualidade apresentam também alguns desafios, especialmente no que tange aos aspectos educacionais, pois elas devem resultar na geração de emprego e ocupações produtivas. O referido autor (2002), ainda, evidencia que na construção de um projeto de desenvolvimento local integrado, alguns pontos merecem atenção especial, como:

Formação profissional; · Existência de trabalho escravo; · Existência do trabalho infantil; · Informalidade das relações trabalhistas (direitos trabalhistas assegurados); · O analfabetismo; · Discriminação da mulher no mercado de trabalho; · Ausência de novas oportunidades de trabalho (TEIXEIRA, 2002, p.11).

Diante do exposto, faz-se necessário uma revisão documental e teórica sobre as políticas públicas voltadas para a educação básica nos últimos anos, bem como, compreender como estas políticas educacionais vêm contribuindo para o

fortalecimento do ensino no Brasil, e especialmente, no estado da Bahia, lócus desta pesquisa de doutorado.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UM BREVE HISTÓRICO

Para uma melhor compreensão das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente as voltadas para o ensino médio, torna-se necessário avaliar o contexto histórico e político, bem como dos seus desdobramentos nos diversos cenários educacionais, uma vez que as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas exigem mudanças e adequações no cenário educacional brasileiro, nos diferentes tempos.

De acordo com Silva (2019), a educação brasileira possui traços marcantes, dentre eles, a dualidade que impera no país desde o período Colonial (1530- 1822) e que se fez presente também nos períodos do Império (1822- 1889) e Republicano (1889 - até os dias atuais). Ainda, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), este dualismo encontra-se presente na sociedade brasileira por séculos, e se expressam desde os processos oriundos da escravidão à discriminação do trabalho manual. Assim, essa dualidade histórica e política refletem-se nas relações de poder em uma sociedade dividida em classes sociais, até os dias atuais, onde os seus processos educativos expressam também esta dualidade, pois o exercício das funções intelectuais e dirigentes são voltados às elites, e as funções instrumentais e profissionalizantes aos trabalhadores (KUENZER, 2002).

Ainda, de acordo com Silva (2019, p. 50), “[...] essa dualidade está presente desde a primeira iniciativa estatal para o ensino secundário, quando se constituíram duas redes: uma profissional e a outra de educação geral e propedêutica.”. Cury (1998), complementa afirmando que este segmento educacional, o ensino médio, tem sua estrutura definida na Constituição de 1937, art. 129 (BRASIL, 1937), promulgada na ditadura Vargas (1937-1945), com uma nítida demarcação das trajetórias educacionais, e de escolas diferenciadas para a sociedade brasileira da época.

De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 158) a Reforma Capanema, conhecida popularmente como Reforma Francisco Campos para a criação de um Sistema

Nacional de Educação (SNE), além de ter criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação, os referidos autores ainda afirmam que:

O texto da Reforma determinou que o ensino secundário ficasse organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Segundo Cury (1998) nesse mesmo período ocorreu a criação de instituições empresariais com atuação na área da educação profissionalizante, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Social do Comércio - SENAC, em 1946. Ainda, de acordo com o mencionado autor (1998), em 1955, o dualismo começou a ser pacificado, por meio de algumas leis que tentavam aproximar o ensino profissional do propedêutico, porém só com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), ocorreu essa equivalência na legislação educacional brasileira para o acesso ao Ensino Superior, sob o conceito de Ensino Médio, assegurando as finalidades de cada ramo de ensino.

Kuenzer (2002), porém afirma que mesmo que esta equivalência legal tenha se constituído como avanço no cenário educacional, esta iniciativa não supera a dualidade estrutural da educação brasileira, tendo como premissa a desigualdade social histórica, existente no Brasil. Para a autora (2002), essa desigualdade acaba por definir o futuro dos jovens da classe trabalhadora, pois em geral são encaminhados ao mundo do trabalho, através do ensino profissional. Diante do exposto, observa-se que as políticas públicas na área educacional, nas últimas décadas, ainda refletem esta dualidade.

Para uma melhor compreensão acerca das ações voltadas para a educação, serão elencados alguns acontecimentos relevantes nessa área que mobilizaram as políticas públicas para a educação básica, e em especial para o ensino médio.

Entre 1956-1961, o Brasil vivenciava o regime democrático com Juscelino Kubitschek (JK), o qual definiu uma política de desenvolvimento sistematizada no chamado 'programa de metas', assim a educação neste período foi idealizada e pautada na formação técnica, visando à formação dos sujeitos para atuarem na

indústria, uma vez que a proposta governamental da época, visava a implantação das indústrias de base no Brasil (FONSECA, 2009).

Torna-se importante destacar que no período JK, ficou evidente a articulação entre educação e economia, que ainda segundo Fonseca (2009, p.157) “[...] ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano, e do enfoque de mão de obra (*man-power approach*) [...]”. A referida autora (2009, p. 157) ainda afirma que *man-power approach* traduz-se num: “[...] método de planejamento, a partir da definição de metas para um plano educacional, articulado às demandas do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores.”.

Este método, pautava-se na Teoria do Capital Humano, que desde a década 1960 vêm influenciando a concepção das políticas educacionais no Brasil, uma vez que a partir desta ótica, a educação deveria garantir uma articulação estreita com o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo atender às exigências impostas pelo sistema capitalista.

Segundo Schultz (1964), a Teoria do Capital Humano, a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Gould e Ruffin (1993), evidencia a influência e a importância do Capital Humano para o crescimento econômico. (Quadro 2)

Quadro 2. – Determinantes do crescimento econômico

Avançadores do crescimento	Redutores do crescimento
Escolaridade	Gastos do governo em consumo
Investimentos em educação	Instabilidade social e política
Investimento em equipamentos	Barreiras ao comércio
Nível de capital humano	Socialismo

Fonte: Gould e Ruffin (1993, p. 36).

Assim, estas concepções começaram a serem expressas nas políticas públicas educacionais, locais e globais, especialmente no ensino médio. No Brasil, a educação foi integrada ao programa de desenvolvimento do governo de Kubitschek,

“[...] como uma das metas de sustentação do setor das indústrias de base.” (FONSECA, 2009, p.158).

Entre os governos democráticos de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a João Goulart (1961-1964) evidencia-se a retomada sobre as discussões de outras concepções de políticas públicas educacionais, nos fóruns educacionais nacionais, uma vez que a educação brasileira não poderia ficar restrita ao caráter tecnicista, conforme as orientações da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Dessa forma, torna-se necessário evidenciar, ainda, que a década de 1960, representou um marco na educação brasileira, especialmente pela promulgação em 20 de dezembro de 1961, da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), através da Lei Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que em linhas gerais apresenta a organização do ensino secundário através de dois ciclos; o ginásial compreendendo 4 anos, e o colegial no mínimo 3 anos, com a possibilidade de realização dos cursos técnicos e formação de professores para as séries iniciais, com a implementação dos primeiros planos educacionais.

Destaca-se nesse período o golpe militar de 1964, que segundo Silva (2019), proporcionou o crescimento econômico acentuado do país, ocasionado também pelo arrocho salarial imposto aos trabalhadores, conhecido como ‘milagre brasileiro’.

Nesse contexto histórico realiza-se uma nova reforma do ensino secundário, segundo Cury (1998) e Kuenzer (2002), de caráter técnico-autoritário, através da promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), onde o ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau, com a duração de três ou quatro anos, implantando-se também o ensino profissionalizante compulsório, nas escolas públicas e privadas de todo o país. Salienta-se que a referida Lei (BRASIL, 1971), não veio acompanhada do suporte necessário para sua efetiva implantação, ou seja, existiam deficiências na área da formação de professores especialistas, laboratórios, e infraestrutura escolar, resultando numa implantação precária nos sistemas educacionais, das redes públicas e privadas.

Importante ressaltar, de acordo com os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que a Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) definia a carga horária mínima, prevista para o ensino técnico de 2º grau, como 2.200 horas, além da predominância da formação profissional, em relação à formação geral. Ainda, de acordo com os

mencionados autores, em 1982, a profissionalização compulsória foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), quando a oferta da profissionalização passou a ser opção do estabelecimento de ensino, permitindo inclusive que as instituições utilizassem as horas previstas no currículo para a formação profissional, na formação geral.

Assim, o período após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) foi marcado por várias reformas no sistema educacional brasileiro, a fim de promover a expansão na oferta de vagas e, ao mesmo tempo, atender às exigências impostas pelo desenvolvimento da época.

Como consequência, ocorreu a ampliação significativa da oferta de educação pública em todos os níveis e o ensino fundamental foi ampliado para oito anos. Sob influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional. Em resposta às demandas das classes sociais, média e alta, garantiu-se o princípio da continuidade para todo o ensino secundário (segundo grau), permitindo o acesso à universidade pelo exame vestibular. Esta exigência foi a que mais se destacou com respeito à qualidade do ensino médio (FONSECA, 2009, p.161).

No período 1980-1985, o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto foi publicado, já no final do regime militar no Brasil, porém reforçando, assim como os planos anteriores, a ideia de que a educação é promotora de desenvolvimento nacional:

A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (BRASIL, 1980, p.14).

O III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto, estabelece quatro linhas prioritárias nacionais, conforme destaque a seguir:

A primeira linha programática é a **educação no meio rural**, buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País. Considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio, encontra-se aí um dos desafios [...]

A segunda linha programática, complementar à primeira, é a **educação nas periferias urbanas**, definidas estas como as áreas de concentração da população urbana mais carente. Colocando-se o caráter redistributivo e o mobilizador como dimensões essenciais da educação, o problema das periferias urbanas se localiza no aspecto economicamente seletivo dos serviços educacionais [...]

A terceira linha programática valoriza o **desenvolvimento cultural**, inclusive como ambiente próprio da educação, na perspectiva da criatividade de sua expressão, possível sempre que haja liberdade de manifestação [...]. A quarta linha programática reconhece como condição essencial para a realização das prioridades anteriores à **valorização dos recursos humanos** ligados à educação, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica[...].(BRASIL, 1980, p.15-16, grifos nossos).

De acordo com Fonseca (2009, p. 164) o período da Nova República, que teve início em 1985 até os dias atuais, é marcado pela “[...] mobilização de setores organizados da sociedade em prol de políticas sociais mais democráticas [...]”, que também tem seus reflexos nas políticas públicas educacionais. Ainda, segundo a autora (2009, p. 164) “[...] as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública [...]”, ocorridos em 1980 e 1987, respectivamente, envolveram e conclamaram a participação de toda a sociedade, como: “[...] partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos, moradores de bairro e associações de pais, a fim de elaborar propostas para a futura Assembleia Nacional Constituinte de 1988.”.

Segundo Silva (2019), em relação ao ensino médio, a nova Carta Magna (BRASIL, 1988) estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade desta etapa de ensino, assim como a garantia do Ensino Fundamental (art. 208, inc. 2), porém sem definir prazo para que isso ocorresse no país.

Corroborando com Fonseca (2009), a referida autora (2019, p. 164) complementa afirmando “[...] que o ensino médio teve centralidade nos debates, dando origem ao documento: Subsídios para a elaboração de políticas para o ensino médio [...]” para este segmento educacional. Segundo Fonseca (2009, p. 164):

[...] o EM foi considerado o nível apropriado para o aprofundamento de uma educação de qualidade: aquela que trabalha conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos), que "permitem o desvelamento dos fundamentos das relações sociais e, sobretudo, das relações de produção" [...].

Em linhas gerais, essa proposta de Ensino Médio (EM) apresenta uma nova concepção para a qualidade da educação, levando em consideração outros aspectos que não somente o técnico, constituindo-se em um ganho para a sociedade. Fonseca (2009, p. 164), ainda reforça que:

No âmbito da política oficial, o Plano Setorial de Educação e Cultura para o período 1986-1989 integrou-se ao I Plano de Desenvolvimento da Nova República. Resumia-se a um elenco de metas educacionais, com o objetivo de superar o déficit educacional da população alijada da escola. Ao mesmo tempo em que os educadores discutiam suas propostas nas Conferências Nacionais de Educação, o MEC executava três programas financiados pelo Banco Mundial: um para as escolas técnicas industriais e agrícolas (EDUTEC) e dois para o ensino fundamental (EDURURAL e Monhangara), executados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As propostas oficiais para a qualidade da educação fundamental eram estreitamente vinculadas aos objetivos dos projetos internacionais, entre eles, a criação de uma sistemática de avaliação para medir o impacto desses programas no desempenho escolar dos municípios atingidos.

De acordo com Campos e Martino (2014, p. 3) "[...] ao final dos anos 70 e início dos anos 80, as verbas destinadas à educação, no período não elencam a pauta das prioridades das políticas públicas [...].", e esta falta de investimento ficava evidente no altos índices de analfabetismo, repetência e abandono escolar na educação básica, na época. Ainda, segundo os autores (2014, p. 3) é "[...] neste contexto que ascendem as mobilizações sindicais e políticas [...]" em prol de uma educação mais justa e democrática.

Toda esta movimentação em prol da educação participava, em uma maior escala, do debate político e social que encampava o movimento de redemocratização do país. Neste ambiente de efervescência política e social é de suma importância se pensar um projeto nacional de educação, porém antes era preciso garantir legalmente os direitos civis, sociais e políticos frente ao Estado de direito e democrático. Por isso a importância de 1988, com a promulgação da "Constituição Cidadã" que consolidou juridicamente tais direitos (CAMPOS; MARTINO, 2014, p. 4).

No que tange a educação, a década de 1980, é marcada pela publicação de uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que em seu Art. 1º e § 1º e 2º, afirmam que:

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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, a LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e CF (BRASIL, 1988) de 1988 foram normativas importantes que merecem destaque ao ser realizado um resgate histórico da educação brasileira. De acordo com Silva (2019, p. 52):

[...] a década de 1990 no Brasil foi marcada por um reordenamento do modelo de desenvolvimento capitalista, com um quadro de desmontagem da tradição getulista, orientada pela matriz ideológica estatizante e desenvolvimentista [...].

Para Duarte (2005), neste período, o Brasil é caracterizado por governos de orientação neoliberal que defendiam a necessidade de modernização do Estado, pautado na desestatização, na inserção da economia brasileira no sistema internacional, na privatização, na desregulamentação e na retirada gradativa do Estado, do papel de provedor de bens e serviços sociais.

Conforme Fonseca (2009, p. 165) os anos 1990 são marcados por acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial (BM), pois via-se a necessidade de dar seguimento “[...] ao processo de avaliação externa, desenvolvido em anos anteriores, uma vez que desejava-se alcançar melhores desempenhos entre alunos e professores, bem como, da rede escolar de forma geral [...]”. Segundo Fonseca (2009, p. 165):

[...] as experiências avaliativas efetuadas nos âmbitos dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 1990 e que se constituiriam a principal referência para a qualidade educacional [...].

Silva (2019, p. 53) afirma que “[...] nesse sentido, as políticas de educação passaram a ser pautadas pelos novos modelos de organização e gestão do trabalho e na lógica do mercado. [...]” Diante destas disputas e interesses, o texto final da LDBEN, Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se constituiu em uma ‘polifonia acromática’, de acordo com análise de Cury (1997a, p. 32):

Há vozes nesta lei, cuja fala foi mascarada. Há vozes que foram silenciadas. Há vozes que são definitivamente recessivas e vozes que são dominantes. [...]. O conjunto desta lei, além de uma tecnicidade jurídica muito mal costurada, sofre, de ponta a ponta, de uma incongruência que nunca se espera de uma lei orgânica da educação.

Assim, a atual LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) reorganiza a educação brasileira em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Destaca-se que a referida lei, inaugura o conceito de Educação Básica, pautado em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com Cury (1997b), a concepção de Educação Básica expressa na LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) traduzem a ideia de continuidade na composição das três etapas, ou seja, a lei revela a não interrupção do percurso formativo do sujeito, revelando que, “[...] a noção de básico(a) está, pois, recoberta tanto pelo sentido de alicerce como de marcha progressiva [...]” (CURY, 1997b, p. 114).

A LDBEN Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) traçou também os objetivos do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, em seu artigo 35, parágrafos I, II, III e IV, conforme a seguir:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a nova LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta objetivos bastante amplos, prevendo a continuidade dos estudos, porém ainda traz em seu bojo a formação para o trabalho, entre outros objetivos voltados para a formação humana.

Em 1990, no governo Collor (1990-1992), foi implantado um ciclo nacional de estudos, visando subsidiar o Plano de Ação Governamental, os documentos ligados a educação expressavam o “[...] compromisso do Estado com a qualidade social da educação, mencionada como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade.” (FONSECA, 2009, p.165).

Ainda na década de 90, as políticas públicas passaram a ser confirmadas pela:

[...] institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela prioridade conferida à avaliação nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Desde então, os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a qualidade da educação (FONSECA, 2009, p.168).

Oliveira (2009) afirma que a criação e desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação, tinha outros fins, para além do aperfeiçoamento do SAEB.

Passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentraram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos – O Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – com referência no mercado de trabalho. No entanto, a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, por meio das regras estabelecidas no decreto n. 2.208 de 1997 (OLIVEIRA, 2009, p. 200-201).

A década de 1990, segundo Fonseca (2009, p.168) “[...] caracterizou-se pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional [...]”, desdobrando-se em reformas educacionais. Para Faure et al. (1973 [1972], p. 21) corresponde ao fenômeno da chamada revolução científico-técnica e que afetaria “[...] a humanidade no seu conjunto [...]”.

Diante deste cenário de grandes mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, sociais, bem como, nos modos de produção e relacionais globais, fez-se necessário novas reformas na educação, com o intuito de aumentar a oferta, bem como efetivar os ajustes necessários à formação escolar e as novas necessidades contemporâneas, não sendo diferente no Brasil. Assim, o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2002, implementa mudanças relativas à Reforma do Estado, especialmente no que tange a administração gerencial, por meio de projetos articulados em rede nacional (FONSECA, 2009).

Estes projetos tiveram reflexos e impactos nos processos educacionais do Brasil, expressando-se na elaboração dos planos plurianuais pelo MEC. A qualidade

da educação escolar enfatizada nestes planos, era compreendida a partir de uma adequação e revisão curricular (FONSECA, 2009). Corroborando com este pensar, Oliveira (2009) afirma que, especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram as estruturas, bem como, viabilizaram alterações na legislação educacional brasileira, que por sua vez se consumaram numa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA BAHIA

Após um panorama histórico acerca das políticas públicas voltadas para a educação brasileira, a partir daqui serão pontuadas algumas dessas políticas públicas, específicas para o ensino médio no Brasil e na Bahia, nas últimas décadas, a partir da análise de documentos publicados nos anos 1990 até os dias atuais.

É importante, também, destacar que o cenário de pós redemocratização do Brasil, foi bastante influenciado pelas mudanças impostas pelo avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), uma vez que estas também exigiram transformações no sistema educacional, frente a um novo padrão imposto pelas NTIC, seja no campo das relações de convivência social, no mundo do trabalho, ou mesmo no próprio exercício da cidadania. Assim, neste novo cenário, a educação tem um papel fundamental, e como vimos anteriormente, o grande marco político institucional desse processo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme discorrido ao longo desse capítulo.

Conforme descrito na seção anterior, o Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), promulgado no Governo Fernando Henrique Cardoso, “[...] determinou a separação obrigatória entre o Ensino Médio regular e a educação profissional, indicando que esta fosse ofertada de forma subsequente ou concomitante ao Ensino Médio [...]” (SILVA, 2019, p. 55). Corroborando e complementando a posição de Silva (2019), os pesquisadores Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2012, p. 25) ratificam que tanto o Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), como a Portaria Nº 646/1997 (BRASIL, 1997b) não só proibiram a formação integrada, “[...] como regulamentaram

formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado [...].”.

Na análise de Zibas (2005), restabeleceu-se novamente a dualidade estrutural, justificada de diversas formas pelos especialistas do MEC e assessores de agências multilaterais,

[...] escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares [...]. O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões diferenciadas, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes (MOURA; CASTRO, 1995 *apud* ZIBAS, 2005, p. 1072).

Para Silva (2019, p.55) “[...] a política de educação profissional desenvolvida no governo Fernando Henrique não se resumiu ao ensino técnico, abrangendo também ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional [...]”. Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2012) complementam afirmando que estas ações encontravam-se associadas aos princípios de flexibilidade do currículo e da própria formação, a partir das noções de competência e empregabilidade, próprias daquele momento histórico e traduzida na pedagogia das competências, conforme descrito por Ramos (2010, p. 117), logo a seguir:

[...]. Apoiar-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada de saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Um currículo pautado nas competências, segundo esta mesma autora (2002, p. 404):

[...] parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas [...].

Assim, este trabalhador teria uma certificação pelas competências adquiridas com base na experiência profissional, ou seja, a comprovação dos saberes prático/tácito.

As concepções de competências e empregabilidade estiveram presentes não só no Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), como também em outros documentos oficiais produzidos pelo MEC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a), ou seja, os documentos oficiais da época assumiram este ideário pedagógico, pois tinham como objetivo que o sistema educacional servisse ao capital e ao mercado (SILVA, 2019).

Conforme estudos do supramencionado autor (2019) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) publicado através do Parecer Nº 15/1998 (BRASIL, 1998b) do Conselho Nacional da Educação (CNE), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), foram elaborados a partir de um padrão curricular, resultando da combinação de aspectos gerais da formação para o ensino médio com as demandas no âmbito do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), já previa os novos procedimentos para a avaliação do ensino, tendo como referência nesses processos avaliativos, a noção de competências, a exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1998, e o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e implantado em 1993. Vale salientar que estas avaliações buscam além da qualidade educacional do Brasil, promover uma maior aproximação com testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em 2001, cria-se o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001-2011), regulamentado pela Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), no texto dessa lei, foi estabelecida a “[...] gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias [...]” (SILVA, 2019, p. 58). O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001) traz acerca da ampliação ao acesso ao ensino médio, independentemente da idade indicada, que:

A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2001, p. 4).

O PNE (2001-2011), prevê algumas metas diretamente relacionadas ao EM, como:

[...]

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados;

[...]

5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem;

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; c) espaço para esporte e recreação; d) espaço para a biblioteca; e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; f) instalação para laboratórios de ciências; g) informática e equipamento multimídia para o ensino; h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos; i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; j) telefone e reproduzidor de texto;

[...]

8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos;

[...]

14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar;

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham;

16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino;

[...] (BRASIL, 2001, não paginado).

Diante deste cenário, com a implantação do PNE (2001-2011), Oliveira (2009) reforça que estas reformas acompanharam tendências internacionais, pois

estabeleciam mudanças e novas relações entre as políticas, os governos e a educação. Segundo Ball (2002, p. 110), esta nova perspectiva internacional, também conhecida como “[...] a nova ortodoxia [...]”, caracterizando-a em cinco elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Oliveira (2009) ratifica que as reformas do estado definidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), viabilizaram a adoção de um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), especialmente, no que tange às políticas educacionais. Conforme estudos desta mesma autora (2009), como as mudanças no cenário educacional foram complexas, houve uma certa continuidade das ações nos dois mandatos do governo Lula, conforme destaque a seguir:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Segundo os estudos de Oliveira (2009), ainda no governo Lula, houve o desenvolvimento de programas, estabelecimento de parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados e este novo modelo de gestão, envolveu também outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e sindicatos. De acordo com Marques e Mendes (2007), o governo Lula foi apontado como promotor de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população nas últimas décadas.

Oliveira (2009) enfatiza que os primeiros quatro anos do 1º mandato de Lula poderiam ser caracterizados, pela ausência de políticas regulares e de uma ação firme, no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo FHC, especialmente, no que tange à educação básica. Nesse sentido, destaca-se o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), regulamentado pela Lei Nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que veio em substituição do Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a). Porém, de acordo com estudiosos da área, não correspondeu à expectativa dos que defendiam que a profissionalização no ensino médio deveria ser compreendida como uma necessidade social, e como um meio pelo qual o trabalho fosse compreendido como princípio educativo (RAMOS, 2010).

Silva (2019, p. 62), evidencia que no final do primeiro mandato do governo Lula, é “[...] promulgada a Emenda Constitucional Nº 53/2006 (BRASIL, 2006), que contemplou duas importantes políticas para a área da educação: a de financiamento e a de valorização docente [...]”. A referida emenda concebe o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) através da Lei Nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a), que substituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), atendendo assim todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Assim o FUNDEB é regulamentado pela Medida Provisória Nº 339, de 28/12/2006 (BRASIL, 2006), posteriormente convertida na Lei Nº 11.494, em 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a), estabelecendo o FUNDEB como principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O FUNDEB na sua concepção original teve duração estimada em 14 anos, findando-se em 2020.

Segundo Oliveira (2009) o FUNDEB foi uma ampliação do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que era um fundo de financiamento mais restrito, definido no governo de FHC, pela Emenda Constitucional Nº 14/1996 (BRASIL, 1996) e Lei Nº 9.424/96 (BRASIL, 1996), porém existiam algumas críticas, uma vez que só apoiava as ações relacionadas ao Ensino Fundamental, esquecendo os outros segmentos da educação básica, especialmente o Ensino Médio.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), defendido pelo governo Lula como instrumento para identificar e buscar soluções para os problemas de qualidade da educação brasileira. Segundo Silva (2019, p. 64) “[...] o PDE foi organizado inicialmente em 17 ações que já estavam em desenvolvimento no MEC [...]”. Entre ações mais gerais, acerca do PDE, pode-se citar: a educação básica encontravam-se vinculada ao FUNDEB; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Piso do Magistério, o apoio ao Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores, Inclusão Digital, dentre outros. Ainda, em relação ao Ensino Médio, o PDE previu a Biblioteca na Escola, visando a distribuição de livros literários e ações para universalizar a distribuição de livros didáticos, abrangendo todas as disciplinas do currículo escolar (SAVIANI, 2009).

De acordo com Waldow (2014), ainda, como ação estratégica do PDE, houve a criação de políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das minorias étnicas e movimentos sociais. Para Oliveira (2009, p. 200):

[...] a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar [...].

Assim, a educação no governo Lula encontra-se vinculada a políticas e ações de cunho social. Não se pode esquecer que o PDE está vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema,

estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2009, p.204-205).

Segundo Silva (2019, p. 64) o IDEB avalia a qualidade da educação, “[...] tendo como parâmetros os resultados nos testes de português e matemática e os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão escolar) [...]”, no qual a sua realização são propostas ao final do 5ª ano, e do 9ª ano do Ensino Fundamental, e na 3ª série do Ensino Médio. A autora (2019, p. 64), complementa afirmando que:

[...] esses índices de aprendizagem passaram a nortear as metas para melhoria da Educação Básica, de acordo com a expectativa do governo federal. Propunha-se que se chegasse a 2022 com uma média de 6,0 para o IDEB, índice obtido pelos países da OCDE [...].

Nesse mesmo período - 2007, é notório uma tendência de aproximação do MEC ao empresariado, quando foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto Nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b).

Registra-se em 2009 a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria Nº 971/2009 (BRASIL, 2009), que visa essa modalidade de EM, junto às escolas da rede pública de ensino. De acordo com Silva (2019, p. 64):

[...] esse programa trouxe à tona a discussão em torno do Ensino Médio e de sua identidade, bem como, a superação da dualidade entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, constituindo uma identidade unitária [...].

O ProEMI apresentava algumas características vinculadas à melhoria da qualidade do ensino, como: Professores de dedicação exclusiva numa escola; Obrigatoriedade de cumprimento do piso salarial em todas as redes que aderissem; Promoção de inovação curricular; Elaboração de projetos pedagógicos pautados na educação científica e humanística, entre outros aspectos (BRASIL, 2009).

Em 2009 foi apresentada uma proposta para reformular o ENEM, o qual passou a ser composto por testes de rendimento (provas) nas quatro áreas do conhecimento humano: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Em 2010, o ENEM passou a contar

com novas finalidades, dentre elas: a articulação com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), visando uma maior democratização e acesso aos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) e a vinculação do ENEM ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (SILVA, 2019).

Diante do exposto, podemos constatar que nos dois mandatos do governo Lula, ações administrativas e sociais foram inspiradas pelos princípios e dispositivos conquistados na Constituição Federal da República de 1988 (BRASIL, 1988), constituindo-se numa importante referência na condução das políticas públicas, especialmente no cenário educacional.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República, e a sua condução política-administrativa pautava-se no prosseguimento da forma de governo do seu antecessor, investindo também em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos a partir de 2003. Em fevereiro de 2011, houve o anúncio do lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que previa bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil (WALDOW, 2014).

Nota-se no governo Dilma, um grande investimento na área educacional em ações profissionalizantes, na tentativa de estabelecer educação, formação profissional e empregabilidade, com o surgimento do PRONATEC, criado pela Lei Nº 12.513 em 2011 (BRASIL, 2011a), e que tinha como objetivo a ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira (BRASIL, 2011a).

Salienta-se que duas novas iniciativas foram desenvolvidas a partir do PRONATEC, que foram o MEDIOTEC, vinculando a educação profissional ao Ensino Médio Regular, e o PRONATEC Oferta Voluntária, uma vez que o atendimento prioritário deste programa está expresso no art.2º da Lei Nº 12.513/11 (BRASIL, 2011a, grifos nossos, não paginado):

- I - **estudantes do ensino médio da rede pública**, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - **estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública** ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

Em 2012, foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) através do Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 (BRASIL, 2011b) e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (BRASIL, 2012). De acordo com Ferreira (2017), as DCNEM foram elaboradas a fim de configurar-se enquanto eixo integrador do conhecimento e a relação com: a cultura, a tecnologia, a ciência e o trabalho, fortalecendo a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Em 2013, é definido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), através da Portaria Nº 1.140/13 (BRASIL, 2013a). Segundo Silva (2019, p. 70) “[...] esse pacto propõe uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) e Universidades, para a formação continuada de docentes dessa etapa da educação [...]”, vinculado ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Este pacto visa redefinir o desenho da matriz curricular, bem como a promoção da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio.

Ainda em 2013, foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Nº 6.840 (BRASIL, 2013b), que propunha alterar a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) para instituir a jornada de tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização dos currículos desta etapa da educação básica, por área do conhecimento. Para Silva (2019, p. 71) essa proposta traz, novamente, a dualidade no ensino brasileiro, pois visa que no Ensino Médio “[...] os estudantes já deveriam, no último ano do curso, escolher a carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante [...]”.

Cabe aqui, ressaltar a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), através da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), oriundo de discussões governamentais e sociedade civil, que tinha como objetivo, a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em 2016, após o golpe, Dilma Rousseff é substituída pelo vice-presidente Michel Temer. De acordo com Melo e Sousa (2017, p. 27), as consequências contra a educação pública brasileira começam a surgir imediatamente:

[...] com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas

competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil.

Assim, o curto governo de Temer (2016-2018) foi marcado por ideias conservadoras, privatização da educação em várias dimensões e redução de investimentos na área, impactando nas políticas públicas educacionais neste período histórico no Brasil. Salienta-se, que os tipos de privatização na área educacional, ocorreram tanto nas formas diretas de repasse de fundos, quanto nas formas indiretas, conforme destacado a seguir:

[...]. Como forma direta podemos citar a concessão gratuita de recursos financeiros: repasses, doações, bolsas, cessão de professores e demais trabalhadores da educação. Como forma indireta, temos os empréstimos, isenções fiscais, isenções de contribuições, editais públicos específicos, além de perdão regular de dívidas fiscais, financeiras e trabalhistas. Ainda como forma indireta de repasse de recursos públicos para empresas privadas de educação, temos os famosos convênios voltados às instituições listadas no artigo 213 da Constituição Federal (filantrópicas, comunitárias e profissionais), assim como às instituições de educação infantil privadas, possibilitando com que recebam recursos a partir principalmente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (MELO; SOUSA, 2017, p.29).

Os referidos autores (2017, p. 29), ainda, afirmam que:

[...] a desobrigação paulatina do Estado com a educação pública ocorreu, contraditoriamente, de forma concomitante à ampliação da universalização da educação e à construção do aparato legal que amplia o alcance do direito à educação [...].

Quanto ao Ensino Médio, sob o Governo Temer, destaca-se a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento norteador para a construção de todo sistema educacional brasileiro, centrado na ideia de flexibilidade do currículo, no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando, bem como, na integração de ações e políticas nas diversas escalas administrativas da federação brasileira (BRASIL, 2018 [2017]).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC **integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal**, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação**. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018 [2017], p. 8, grifos nossos)

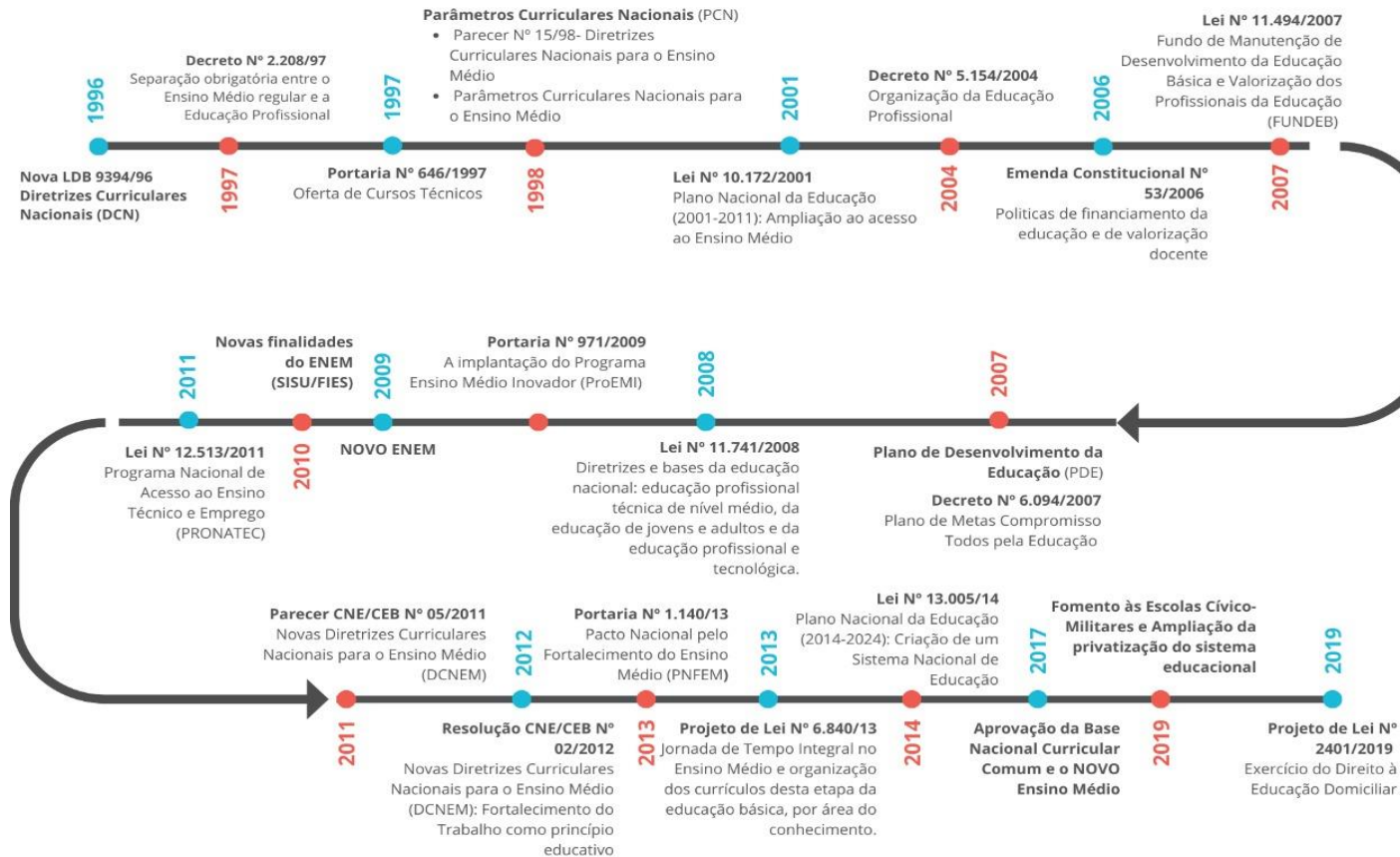
Na ocasião dessa reforma o Ensino Médio possuía no país as seguintes possibilidades de organização:

[...] ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno); ensino médio integrado à educação técnico-profissional; ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; ensino médio integral (ou jornada completa); ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); ensino médio integral com gestão compartilhada (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

Por fim, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) é marcado inicialmente por sucessivas trocas de ministros na área educacional, bem como ideologias ultra-direitista, ultra-conservadoras, e neoliberais, que vêm influenciando as políticas públicas no Brasil na atualidade, como: o fomento às Escolas Cívico-Militares; ampliação da privatização do sistema educacional; projeto de lei que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar; diminuição de investimentos em políticas destinadas a Ciência e Tecnologia; fragmentação das políticas em atenção a Educação no Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outros (TAFFAREL; NEVES, 2019).

A Figura 4 corresponde à linha do tempo das séries de políticas públicas voltadas para o ensino médio ocorridas no Brasil, e percorridas ao longo desta seção.

Figura 4 – Cronologia das políticas públicas voltadas para o ensino médio no Brasil



Elaboração: Guimarães (2021).

Após apresentarmos um panorama geral referente às políticas públicas voltadas para o ensino médio, implantadas no Brasil, a seção seguinte faz um passeio acerca das políticas educacionais no estado da Bahia, mais especificamente para os anos finais da educação básica, o ensino médio.

3.4.1 A política educacional no Estado da Bahia

De acordo com o breve histórico referente à política pública educacional brasileira apresentada no item anterior, constata-se que a ideologia dos governos estabelecidos influenciou e determinou as ações e políticas públicas na área da educação nas últimas décadas do Brasil, e conseqüentemente os respectivos planos educacionais. Diante deste panorama, torna-se importante analisarmos de uma forma geral, as políticas públicas voltadas para a educação, no estado da Bahia, *locus* desta pesquisa de doutorado.

No âmbito estadual, a Secretária de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), desde os anos 1990, vem definindo a política educacional, também em articulação aos interesses e necessidades impostos pelas agências internacionais, bem como, em consonância com a política pública educacional federal.

De acordo com Silva (2007, p. 240) os anos 1990, no estado da Bahia, são marcados pelo discurso governamental pautado no binômio “[...] reconstrução-modernização [...]”. O Governo de Antônio Carlos Magalhães (1991-1995), defendia o ajuste do Estado à nova dinâmica mundial, ou seja, à nova forma do capitalismo vigente, e à versão de cultura estatal com base numa abordagem social liberal.

Porém, ainda de acordo com Silva (2007) no âmbito educacional, as ações imediatas do governo estadual foram no sentido da reorganização formal da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), que atrelava o que seria, posteriormente, duas secretarias – a de educação, e a de cultura, sem interferir diretamente na concepção de gestão do setor, bem como, na estrutura organizacional das escolas, promovendo diversas reformas da estrutura física, como também equipando as unidades escolares com material e livros didáticos.

Comungando com esta ideia, Teixeira (2002) complementa que o governo estadual já no início dos anos 1990, compreende a necessidade de realizar

mudanças no sistema educacional, uma vez que a educação, era vista como um dos pilares da estratégia governamental de inclusão social e de desenvolvimento local.

Diante deste contexto, vários projetos foram implantados objetivando a melhoria da qualidade do ensino, além de fortalecer a gestão educacional, com destaque para os projetos denominados “Educação: caminho para a construção da cidadania” (BAHIA, 1991) e “Metas para o quadriênio 1991-1995” (BAHIA, 1992). De acordo com Gentili (2002), pautava-se na escolarização como um elemento fundamental na formação do capital humano, visando garantir a capacidade competitiva das economias, o incremento da riqueza social e da renda individual.

No governo Paulo Souto (1996-1999) verifica-se a ideia da continuidade das ações, porém com maior eficiência das políticas públicas educacionais, no que tange a melhor qualidade do ensino público ofertado pelo estado, com algumas ações que são adotadas, com impacto, direto ou indiretamente, no Ensino Médio do estado da Bahia, como: 1) Define-se que a SEC-BA será desmembrada do segmento da Cultura; 2) Criação na SEC-BA de uma Coordenação de Ensino Superior (CODES); 3) Implantação de ‘escolas de referência’, definidas como instituições modelo para abrigar os melhores profissionais do quadro e receber os alunos mais destacados da rede, visando assim um novo modelo escolar, com base no rendimento do aluno e na dinamização do fluxo escolar; dentre outras iniciativas (SILVA, 2007).

Ainda, de acordo com o mencionado autor (2007, p. 246), inicialmente, a SEC-BA, neste período, destacou três principais metas para a educação no estado:

[...] a primeira era a universalização do ensino público, assegurando-se o equilíbrio entre oferta e demanda de vagas no ensino fundamental e médio, nas diversas regiões do estado. A segunda meta era a reestruturação da educação na zona rural, consoante a criação de escolas agrotécnicas e centros rurais de ensino. A terceira: a integração escola/comunidade.

Silva (2007, p. 246), ainda evidencia que essas três metas foram posteriormente redirecionadas, unificando-se a primeira e a segunda, com o acréscimo de três novas metas, como:

1) reforço do programa da merenda escolar; 2) difusão de tecnologia; 3) qualidade do ensino. Além dessas metas, destacava-se também o incremento do programa de aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais de educação, em continuidade ao Plano de Capacitação de

Dirigentes, Docentes e Especialistas, iniciado na gestão passada e abrigado no Centro de Aperfeiçoamento de Professores.

Para Silva (2007), o lema 'Educação com qualidade, um compromisso de todos', título do novo programa governamental, tinha ausência de evidências, ou seja, não foram encontrados o referido programa/meta em publicações no âmbito da SEC- BA, embora o mesmo tenha sido referenciado, enquanto componente à educação no Plano de Desenvolvimento Sustentável da Bahia (1995-1998).

Salienta-se que estas ações, a nível estadual, dialogavam com a política pública educacional a nível federal e internacional. Porém, só a partir da segunda década dos anos 2000, foram empreendidas ações efetivas para a universalização da oferta do Ensino Médio e de Educação Infantil, uma vez que estas etapas da educação básica, se tornaram obrigatórias no sistema educacional brasileiro.

Diante do exposto, surgem os Planos Estaduais de Educação (PEE) que se configuram como importantes instrumentos de gestão. Segundo Menezes e Souza (2015, p. 903) são considerados:

[...] importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades[...].

Neste período histórico, o estado da Bahia registrou índices próximos ao panorama nacional, com elevadas taxas de distorção de idade/série, abandono e evasão escolar, especialmente no Ensino Médio, em virtude da retenção/abandono dos estudantes no segmento anterior, conforme evidenciado no Tabela 1:

Tabela 1 –Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino- Brasil 1996 a 2005

Nível de Ensino/ Ano	Taxa de escolarização bruta	Taxa de escolarização líquida
1996		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	112,3	86,5
Ensino Médio (15 a 17 anos)	50,7	24,1
Ensino Superior (18 a 24 anos)	9,3	5,8

Continuação...

Nível de Ensino/ Ano	Taxa de escolarização bruta	Taxa de escolarização líquida
2003		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	119,3	93,8
Ensino Médio (15 a 17 anos)	81,1	43,1
Ensino Superior (18 a 24 anos)	18,6	10,6
2005		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	117,1	94,4
Ensino Médio (15 a 17 anos)	80,7	45,3
Ensino Superior (18 a 24 anos)	19,9	11,2

Fonte: Bahia (2006a).

Diante desta realidade, o governo da Bahia, a partir do final da década de 1990, iniciaram a adoção de uma política pública educacional, com perspectiva para a Educação a Distância (EaD), como uma alternativa viável para superar as lacunas da última etapa da educação básica, frente a uma extensão territorial de dimensões continentais, como o estado da Bahia (ARANHA, 2018).

Conforme o Relatório da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, de 2006, os estudos sobre a educação no Estado, evidenciaram para a necessidade de implementação do PEE (2006/2016), que por sua vez apontava um índice de 98,3% dos jovens, na faixa de 7 a 14 anos matriculados na escola, indicando a universalização do ensino fundamental na Bahia. Porém, no mesmo ano, a taxa de distorção idade/série, no Ensino Fundamental, alcançava 49,9% e os índices de reprovação e abandono eram de 35%. Quando o recorte era o Ensino Médio, os índices de reprovação e abandono eram de 30%, neste mesmo período. Estes índices evidenciavam problemas no campo educacional, que precisavam de maior atenção pelos governantes locais, bem como, a implantação de políticas públicas mais efetivas para mudança deste cenário (BAHIA, 2006a).

Segundo Machado (2007), foram implantadas em 1999, na segunda fase do Projeto Bahia, políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio, no âmbito do Programa 'Educar para Vencer'. Ainda, segundo esta mesma autora (2007), este programa constituiu-se como o primeiro projeto para educação,

negociado diretamente junto ao Banco Mundial, com um Estado da região Nordeste do Brasil.

O Projeto Bahia surgiu da necessidade de o governo do estado da Bahia dispor de recursos de fora do orçamento do Estado para financiar o ensino médio que, a partir da Constituição Federal de 1988, passará a ser de responsabilidade dos estados da federação, sem, entretanto, possuir recursos de financiamento com fontes definidas, como ocorrerá com o ensino fundamental, o qual tinha as origens do financiamento lastreadas no Fundef, a partir de 1996 (MACHADO, 2007, p.192).

O Programa 'Educar para Vencer' foi composto por seis subprogramas integrados e articulados, que tinham como foco:

1) a correção dos fluxos de estudantes através de aprendizagem intensiva, acelerada; 2) a certificação de diretores escolares e outros profissionais-chave; 3) o fortalecimento da gestão e autonomia educacional, com a promoção de Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE), estratégicos e financiados por transferências diretas de fundos, bem como treinamento de secretários municipais na área de gestão; 4) o desenvolvimento de professores através de Educação a Distância; 5) a avaliação do desempenho dos estudantes de escolas públicas; 6) a Promoção do Enriquecimento Instrumental para a aprendizagem e técnicas de estudo (PEI) (BAHIA, 2006a, p.36).

De acordo com Ferreira (2003), o Programa 'Educar para vencer' impactou na avaliação da gestão escolar, implantando uma nova lógica de competição do modelo neoliberal com outras escolas e certificando os gestores a partir da avaliação de suas competências. Ainda, segundo este mesmo autor (2003, p.260) "[...] a Secretaria da Educação passou também a exigir das escolas a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) [...]". Em suma, o Programa 'Educar para vencer' trazia em sua concepção a avaliação permanente, de toda a comunidade escolar, bem como, um acompanhamento mais sistematizado dos resultados obtidos pelos mesmos, uma vez que incentivava a certificação dos gestores, numa validação temporária, com conseqüente investimento no seu processo de formação profissional, reforçando a ideia do capital humano para a gestão escolar.

Vale destacar que o PEI, implantado em 1999, se constituiu como um subprograma do 'Educar para Vencer', e tinha como foco a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem do Ensino Médio, em todo estado. O PEI defendia a ideia de que todos conseguem aprender, e que a inteligência pode ser desenvolvida pela mediação, uma vez que ela é dinâmica e modificável (SANTOS, 2003a).

Este subprograma sofreu duras críticas na época e segundo Santos (2003a, p. 264), o mesmo constitui-se como uma “[...] invasão cultural, porque desrespeita a particular visão de mundo dos professores e jovens adolescentes do Estado da Bahia [...]”, porém como encontrava-se de acordo com os interesses governamentais da época, o PEI foi aplicado em todas as escolas públicas da rede do estado da Bahia.

Para Aranha (2018, p. 66) os programas e projetos educacionais estabelecidos, na Bahia, pelo Plano Plurianual (PPA), 2004–2007, objetivavam “[...] melhorar a qualidade da educação básica e de suas modalidades [...]”, e assim, foram implementados alguns projetos, a exemplo do(a): Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA Bahia); Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino sem Fronteiras; Educação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena; Educação do Campo (Escola Ativa e a Escola da Alternância); Universidade para Todos (UPT); e o Faz Universitário. Todos esses programas e projetos, alinhados ao PEE-Bahia (2006/2015), deveriam contribuir para a melhoria da qualidade e a universalização do Ensino Médio (BAHIA, 2006a). Aranha (2018), ainda, ressalta que as metas estabelecidas pelo PEE da Bahia (BAHIA, 2006b) eram inatingíveis frente a realidade do Ensino Médio, na Bahia.

[...] oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de Ensino Médio, em decorrência da universalização, da regularização do fluxo de estudantes no Ensino Fundamental e da inclusão dos estudantes que possuem necessidades especiais de aprendizagem [...] assegurar, em cinco anos, que todos os professores do Ensino Médio sejam portadores de diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação universitária àqueles que não a possuem. [...] (BAHIA, 2006b, p. 20–22).

Em 2005, implanta-se na Bahia, o Programa intitulado ‘Saberes da Terra’, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), porém este programa teve curta duração e encerra-se em 2007 (BRASIL, 2005a).

Salienta-se que o referido programa tinha como meta a escolarização inicial de 5.060 jovens agricultores, em regime de colaboração com as secretarias estaduais de educação, em doze Unidades da Federação, e o estado da Bahia (BA) encontrava-se nesta relação. Professores e alunos recebiam uma bolsa de permanência, e os alunos eram atendidos em suas comunidades de origem. Essa

logística possibilitou a formação de jovens agricultores de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores (BRASIL, 2009).

Em 2006, a SEC-BA, implanta o programa intitulado 'Ensino sem Fronteiras', que em parceria com a Fundação Roberto Marinho e as Prefeituras Municipais, ofertando na oportunidade, o ensino médio para estudantes de localidades de difícil acesso, que não tinham a referida oferta (ARANHA, 2018). Assim, por meio do Telecurso 2000, essa política possibilitou o acesso desta modalidade de ensino a estudantes oriundos de 73 municípios e 181 distritos baianos. A Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) (2006) defende esta iniciativa com base nos argumentos expostos a seguir:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos. Portanto, a implantação desse Projeto se reveste de significado especial, considerando que, sem uma proposta educacional, milhares de jovens não teriam a chance de completar a Educação Básica em vista da ausência de instituições em distritos da Bahia que a ofertassem. [...] (BAHIA 2006a, p. 38).

De acordo com trabalhos de pesquisa de Aranha (2018), o programa intitulado 'Ensino sem Fronteiras' constituiu-se, em mais uma ação da Secretaria de Educação do estado da Bahia, uma vez que pretendia ampliar a oferta do Ensino Médio em todo território baiano. Segundo a SEPLAN (BAHIA, 2006a), a referida iniciativa dá início à utilização da linguagem tecnológica, como uma alternativa metodológica à população rural, principalmente, para os estudantes oriundos de localidades de difícil acesso, configurando-se em uma estratégia viável ao prosseguimento dos estudos, e conseqüentemente a conclusão da educação básica, partindo do princípio da ausência de escolas de ensino médio e professores especialistas, em diversos municípios e distritos da Bahia.

Em 2009, surge uma nova proposta de projeto educacional intitulado Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica (EMC@MPO), que encontrava-se articulado por sua vez com o programa de governo intitulado a "Bahia Seguir em Frente", e visava traçar um panorama de "[...] um novo Brasil [...]" e de "[...] uma nova Bahia [...]" (ARANHA, 2018, p.71). O EMC@MPO, na oportunidade, visava atender aos compromissos de governo, firmados junto à população campestre, ofertando o ensino médio, com corpo docente com formação específica, para atuar nessa modalidade, e com uma proposta pedagógica que respeitasse as

especificidades do jovem do campo, com a produção de materiais adequados a essa realidade. Configurava-se como uma Educação a Distância (EaD), onde os alunos das regiões rurais ou de difícil acesso, assistiam aula em tempo real, e eram mediados por monitores ou tutores, bem como tiravam dúvidas com especialistas, durante as aulas, minimizando assim as lacunas do “Ensino sem Fronteiras”, que foi a política educacional anteriormente implantada no estado da Bahia (ARANHA, 2018).

Ressalta-se que o termo ‘Intermediação Tecnológica’ é derivado de uma expressão emergida no campo da Educomunicação, a “[...] Mediação Tecnológica na Educação [...]” (CONSANI, 2010, p. 39). Segundo Consani (2010), a Intermediação Tecnológica utiliza a tecnologia como um facilitador dos processos educativos, assim o EMC@MPO apropria-se deste conceito e faz chegar as aulas do ensino médio, as áreas rurais da Bahia, a fim de que as mesmas sejam recepcionadas por um monitor/mediador/tutor que se encarrega de intermediar as dúvidas dos estudantes, junto aos professores especialistas, no estúdio, localizado no Instituto Anísio Teixeira (IAT), em Salvador, com o apoio da Companhia de Processamento de Dados da Bahia (PRODEB).

A princípio, essa política pública educacional não teve o apoio de importantes movimentos sociais do campo, devido à sua concepção de EaD, e o desconhecimento sobre a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, nesta modalidade. Porém, a demanda por professores especialistas para atuarem no Ensino Médio presencial, conforme o desejo dos movimentos sociais, não era uma realidade, como também os problemas oriundos do transporte escolar, e a grande extensão territorial do estado da Bahia, eram obstáculos que precisavam ser contornados e que reforçaram a ideia do fortalecimento do EMC@MPO, nas áreas rurais (ARANHA, 2018). Segundo Aranha (2018, p.88):

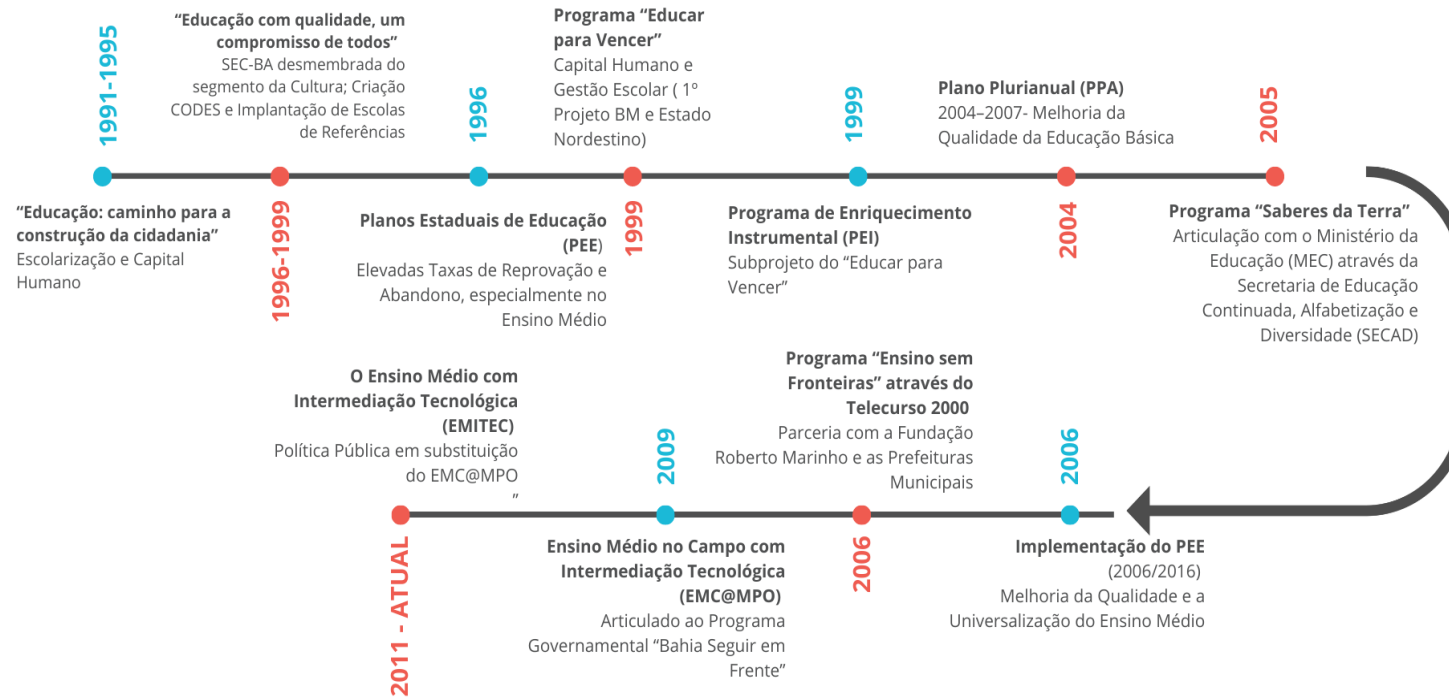
O discurso preliminar da SEC - BA situava-se em uma política de universalização do Ensino Médio, que buscava atender, de forma contextualizada, as comunidades localizadas em áreas de difícil acesso, possibilitando a garantia do direito de acesso e de permanência na escola à população camponesa. Isto mostra que a microrrealidade buscava a contextualização com a macro e vem reforçar um argumento de que a elaboração de uma política pública sofre algumas influências, sejam globais/internacionais, nacionais ou locais.

O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), surge em 2011 até os dias atuais, como uma política pública educacional para todo o território do estado da Bahia, em substituição ao Programa EMC@MPO. O novo programa encontra-se fundamentado em princípios como: direitos humanos, inclusão social, democratização, igualdade e cidadania (BAHIA, 2011a). Vale salientar, que experiências anteriores, como o “Saberes da Terra” e o “Ensino sem Fronteira”, fortaleceram o governo de Estado da Bahia a utilizar as NTIC, nos processos educativos e a formular um projeto mais consolidado nesta mesma direção à nível local.

Em termos da estrutura curricular, o EMITEC, pautou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como documentos orientadores fundamentais, na construção do currículo proposto, sem perder a suas especificidades, bem como a valorização da identidade e cultura local das comunidades atendidas, através da inclusão de temas transversais a cada unidade letiva, através da Atividade Dirigida (AD) (BAHIA, 2011a). Assim, de uma forma geral, as políticas públicas voltadas para a educação, são baseadas em ações do governo federal, movidas por interesses políticos e econômicos.

A Figura 5 corresponde à linha do tempo das séries de políticas públicas voltadas para o ensino médio, ocorridas na Bahia, e percorridas ao longo desta seção.

Figura 5 – Cronologia das políticas públicas voltadas para o ensino médio na Bahia



Elaboração: Guimarães (2021)

O capítulo seguinte versará sobre o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), na sociedade contemporânea, trará um maior detalhamento acerca do EMITEC, uma vez que o mesmo trata de uma política pública do estado da Bahia, e é objeto de estudo e foco desta tese, além de fazer uso intenso dessas tecnologias.

4 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: NOVAS LÓGICAS RELACIONAIS E O SURGIMENTO DOS CIBERESPAÇOS

Este capítulo visa aprofundar as discussões sobre o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NITC) na sociedade contemporânea, bem como seus reflexos nas novas lógicas relacionais, na construção do ciberespaço e, especialmente, no que tange às transformações provocadas nos processos de ensino e aprendizagem, e seus impactos nos aspectos socioeducacionais da atualidade, tendo como objeto de estudo o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC).

De acordo com estudiosos, a exemplo de Harvey (1993) e Lyotard (1990), dentre outros, desde meados do século XX vivencia-se o pós-modernismo. Ainda de acordo com Lyotard (1990), a sociedade encontra-se no limiar de profundas transformações no estado da cultura, refletindo em relações, totalmente novas com os saberes e desconhecidas até então, pois vivencia-se na atualidade “[...] o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura, das artes a partir do final do século XIX [...]” (LYOTARD, 1990, p.15).

Segundo Faure et al. (1973 [1972], p 21), o fenômeno da chamada “[...] revolução científico-técnica [...]” afetaria “[...] a humanidade no seu conjunto [...]”, uma vez que

[...] seu carácter informativo - no sentido geral do termo - ela tem a propriedade única de poder abranger o espaço na sua maior dimensão, o tempo na sua mais infinita medida e o número em toda a escala de algarismos.

[...] mesmo que os efeitos da expansão econômica sejam muito diferentes segundo as regiões do mundo e segundo as categorias sociais, a revolução das comunicações de massa (*mass media*) e da cibernética atinge todos e tudo [...].

Diante destas constatações, Werthein (2000) afirma que a Sociedade do Conhecimento, que surgiu no século XXI, e essa nova denominação é resultante da substituição frente ao complexo conceito da sociedade pós-industrial, tendo como intuito expressar os novas lógicas técnico-econômicas que regiam o contexto da contemporaneidade. Tomando, também, como referência Castells (2000), essa

Sociedade do Conhecimento teve sua origem nos anos 80, onde observou-se a expansão e reestruturação do sistema capitalista a nível global, pautada no uso das novas tecnologias, e com ênfase na flexibilidade, pontos-chaves desta nova lógica organizacional e social.

Segundo Werthein (2000), as transformações em direção à sociedade da informação, constitui-se numa tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas, pois definem um novo paradigma pautado na tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.

Segundo Castells (2000 *apud* WERTHEIN, 2000, p.73) esse novo paradigma que vem transformando as relações na sociedade, apresenta as seguintes características fundamentais:

A informação é sua matéria-prima: as tecnologias se desenvolvem para permitir o homem atuar sobre a informação propriamente dita, ao contrário do passado, quando o objetivo dominante era utilizar informação para agir sobre as tecnologias, criando implementos novos ou adaptando-os a novos usos.

- *Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade* porque a informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e, portanto, todas essas atividades tendem a serem afetadas diretamente pela nova tecnologia.

- *Predomínio da lógica de redes.* Esta lógica, característica de todo tipo de relação complexa, pode ser, graças às novas tecnologias, materialmente implementada em qualquer tipo de processo.

- *Flexibilidade:* a tecnologia favorece processos reversíveis, permite modificação por reorganização de componentes e tem alta capacidade de reconfiguração.

- *Crescente convergência de tecnologias,* principalmente a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, computadores, mas também e crescentemente, a biologia. O ponto central aqui é que trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber tornam-se interligadas e transformam-se as categorias segundo as quais pensamos todos os processos.

Nesta mesma direção, Lyotard (1990) ainda afirma que uma das principais características dos deslocamentos advindos com a condição pós-moderna foi a mudança de estatuto do saber nas sociedades informatizadas, uma vez que esta afeta e afetará a circulação dos conhecimentos na contemporaneidade.

Para Lévy (2008) essa alteração na forma de construir conhecimentos na sociedade do século XXI, encontra-se na fase que ele denomina de 'Inteligência

Tecnológica', uma vez que a tecnologia faz parte das necessidades básicas da humanidade. Para Lévy (2008, p. 135):

Não há mais sujeito ou substância pensante, nem "material", nem "espiritual". O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações.

Santaella (2013), ao buscar entender a intensidade das transformações socioculturais e psíquicas pelas quais a humanidade vem passando nos dois últimos séculos, evidencia as cinco gerações das Tecnologias da Comunicação nesse mesmo período, ou seja, a *geração 1* (reprodutível), *geração 2* (difusão), *geração 3* (disponível), *geração 4* (acesso) e *geração 5* (conexão), conforme as características descritas no Quadro 3. Vale salientar, que essas gerações foram responsáveis pela estruturação de novas relações espaço-temporais, às quais o pensamento e a sensibilidade do ser humano se adaptam, e se conformam frente às exigências impostas pelo mundo contemporâneo.

Quadro 3 – Gerações das Tecnologias de Comunicação

Gerações	Tipos de Tecnologias	Principais Características
Geração 1	Reprodutível	Com o auxílio das tecnologias eletromecânicas, lançaram as sementes da cultura de massas, tais como: jornal, fotografia e cinema.
Geração 2	Difusão	Por meio do rádio e da televisão, são responsáveis pela ascensão da cultura de massas, cujo poder de difusão se intensificou com a transmissão por satélite.
Geração 3	Disponível	Situadas entre a fase intermediária e o apogeu da cultura de massas e a Cultura Digital (a partir de 1990), fizeram emergir a cultura das mídias, ou seja, tecnologias de pequeno porte (redes de televisão a cabo, videocassete, copiadoras, <i>walkman</i> , entre outras) que permitem a personalização, voltadas para públicos mais específicos e escolhas individuais

Continuação...

Gerações	Tipos de Tecnologias	Principais Características
Geração 4	Acesso	Surgiram com o advento da internet, permitindo o acesso a um fluxo cada vez mais intenso de informações, por meio da comunicação mediada por computador, sendo a interatividade a palavra-chave desse processo.
Geração 5	Conexão	Caracterizam a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet desvinculada de seus suportes geográficos – <i>modems</i> , cabos e <i>desktop</i> – que por meio das redes sem fio e dos dispositivos móveis permitem a comunicação e o acesso à informação independente do compartilhamento do mesmo espaço geográfico, ou seja, em qualquer tempo e em qualquer lugar, inserindo-se no cotidiano das pessoas.

Fonte: Elaboração da autora, baseado em: Backes, Mantovani e Vaz (2018).

Assim, diante desta nova lógica de relações imposta pela sociedade da informação ou inteligência tecnológica, nos diferentes cenários da atualidade, observa-se constantes avanços tecnológicos em todos os setores sociais, especialmente no contexto educacional, estabelecendo novas formas de pensar e se relacionar, pautadas na construção em rede e na forma colaborativa, que configuram-se como aspectos vigentes nesse século, ampliando assim a compreensão sobre os processos de globalização e a influência desta no território e na sociabilidade (LÉVY, 2008).

Ao corroborar com esta concepção, Silva e Correia (2014, p. 24) afirmam que “[...] as tecnologias passaram a permitir ao homem imperar sobre a informação, já que esta é parte integrante de qualquer atividade humana, seja ela individual ou coletiva [...]” e fez emergir assim um novo sistema social.

Diante destas constatações, segundo Mantovani (2016), para compreender como as NTIC se apresentam nos diferentes cenários sociais, deve-se partir do pressuposto de que as tecnologias na contemporaneidade são utilizadas para pensar, aprender, conhecer, representar, construir e difundir conhecimentos. Ou seja, as NTIC contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que se intensificam a partir de cada surgimento de uma nova

tecnologia, na qual são agregadas diferentes funcionalidades nas atividades cotidianas dos sujeitos na atualidade.

Assim, com base nos estudos de Oliveira; Moura; Sousa (2015, p. 78) as NTIC são compreendidas como:

[...] um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sousa (2017, p. 19), as NTIC representam “[...] o conjunto de atividades e soluções providas por recursos de computação que visam permitir o armazenamento, o acesso e o uso das informações para auxiliar a tomada de decisão [...]”.

Para Anjos (2013), as NTIC são importantes recursos que permitem a interação, e as relações dialógicas entre sujeitos, ou seja, através das NTIC é possível assumir papéis de emissores e receptores de informações, bem como produtores de conhecimentos. Assim, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), permitem, a partir de diferentes linguagens, de maneira síncrona e/ou assíncrona, ampliar efetivamente as relações, os intercâmbios culturais, a ressignificação dos conceitos, a redefinição de espaço/território, bem como as relações de pertencimento e sociabilidade.

É importante salientar, que diante de tantas possibilidades e transformações oriundas da inserção das NTIC na sociedade, estas por sua vez impactaram as gerações ao longo dos tempos, suscitando nas denominadas gerações *Baby boomers*, *X*, *Y*, *Z* e *Alfa*, cujas características encontram-se descritas no Quadro 4. Assim, torna-se importante compreender melhor a composição da sociedade atual, e perceber o quanto os meios de comunicação e informação, disponíveis em cada período, favoreceram o desenvolvimento dos sujeitos.

Quadro 4 – Principais Gerações e as NTIC - 1940 aos dias atuais

Geração	Período	Principais Características	Meios de Comunicação de maior influência
Baby Boomers ou Geração Silenciosa	Nascidos no período pós-guerra, entre os anos de 1940 e 1960.	Composto por indivíduos disciplinados, que respeitaram hierarquias, vivenciaram os impactos da 1ª e 2ª Guerra Mundial e a reconstrução da economia.	Bibliotecas e seus recursos, como manuais impressos, eram os meios de maior acesso, sendo ampliado com as novas tecnologias, como filmes, transparências e computadores.
Geração X	Nascidos entre os anos de 1960 e 1980.	Sujeitos que sofreram com pressões econômicas, políticas e sociais, como por exemplo, o golpe militar. Geração mais ativa e focada em garantir uma vida com estabilidade.	As mídias comuns nesse período, como televisão e videocassete, foram bastante exploradas e havia pouca acessibilidade quanto ao uso de computadores.
Geração Y	Nascidos entre os anos de 1980 a 2000.	Filhos da geração X, sujeitos que vivenciaram um período de ascensão econômica e política, além da popularização das novas tecnologias.	Sujeitos com maior destreza com aparatos tecnológicos que a geração anterior, especialmente no que tange o acesso a computadores e internet.
Geração Z	Nascidos entre os anos 2000 e 2009.	Caracterizado por um grupo fortemente imerso em uma era digital com uso de smartphones, computadores, e tablets desde a primeira infância.	Há uma maior acessibilidade à internet, que proporciona a obtenção e compartilhamento de informações, muito rápida e prática, até mesmo em tempo real.
Geração Alfa ou Nativos Digitais	Nascidos a partir de 2010.	A mais recente geração e a mais exposta aos avanços digitais. Mais preparados para resolução imediata de problemas, apresentam maior capacidade de assimilação e formulação de estratégias.	Grande acesso às tecnologias digitais, produzindo conteúdo e compartilhando informações nas mais diversas redes e plataformas digitais.

Fonte: Elaboração da autora, 2021, baseado em: Rodrigues (2017).

De acordo com os trabalhos de Indalécio e Ribeiro (2017, p.138) “[...] cada geração no decorrer da história carrega consigo uma cultura própria, particularidades, modelos e a crença de que é única, original, mais avançada e mais competente que todas as anteriores [...]”.

Diante desta velocidade de informações e transformações nas diversas formas de se relacionar, para Lévy (2008, p. 8) essas “[...] novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática.[...]”, e em decorrência dessa cultura própria de cada geração que surgem novos termos como ciberespaço e cibercultura, enquanto expressões de poder e redefinição de fronteiras físicas e virtuais, muitas vezes sobrepostas a uma lógica pautada na flexibilidade e na tecnologia, trazem impactos diretos em diversos setores sociais, inclusive na esfera educacional.

As TICs alteraram (e alteram) profundamente os processos de comunicação, de criação e de produção do conhecimento. As pessoas interagem no ciberespaço, difundindo suas ideias, cultura, democratizando informações e aprendendo em um novo contexto que difere da realidade presencial, principalmente da educação formal de uma sala de aula (LEITE; AGUIAR, 2016, p. 26).

Assim, resgatando o pensamento de Lévy (2008), o ciberespaço assumiu um papel de destaque nesta nova lógica social, sendo corroborado por Fontão (2007, p.4), ao apresentar a etimologia da palavra, ciberespaço, se constituindo:

[...] a partir da noção de léxico, o ciberespaço compõe-se dos termos ciber + espaço, o que significa espaço virtual. Vocabulário de origem inglesa – cyberspace – substantivo masculino, sob a ótica semântica, constitui-se da dimensão ou domínio virtual da realidade, constituído por identidades ou ações puramente informacionais; meio conceitualmente análogo a um espaço físico, em que seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem. Pode, em certos contextos, significar o termo restritivo relacionado à Internet. Quando estamos navegando no AVA, habitamos um ciberespaço e interagimos com a Cibercultura.

Santaella (2013) corrobora com Fontão (2007), quando afirma que o ciberespaço é um lugar com existência própria, e que por sua vez deu origem a uma nova forma de cultura, a cibercultura. Santos (2014) complementa que toda produção cultural e os fenômenos sociotécnicos que surgiram da relação entre os seres humanos e os artefatos técnicos digitalizados, por meio da conexão com a *Internet*, caracterizam a cultura contemporânea como cibercultura.

Comungando com esta linha de pensamento Silva (2004) reforça que o ciberespaço é uma espécie de (ciber) geografia das cidades digitais, ou seja, é um território virtual paralelo ao físico, onde a cultura plural é expressa pela 'arena' da cidade, sendo possível debates de práticas e valores, tensões de segmentos sociais que reivindicam seus direitos à diferença. Vale salientar, que esta arena cultural configura-se como um campo de batalha simbólico na atualidade, e o ciberespaço é um território importante para o estabelecimento de relações entre os sujeitos e destes com seus espaços, físicos ou virtuais, na contemporaneidade.

Diante do exposto, o ciberespaço configura-se como um espaço virtual, que possibilita uma interação permanente e plural entre os sujeitos, no qual emerge a cibercultura. Esta nova configuração de espaço e cultura são inerentes aos novos tempos, e por sua vez, são resultantes de diversas influências e evoluções tecnológicas, numa perspectiva mais global e sem fronteiras físicas entre os sujeitos envolvidos, visando uma maior comunicação, interação, produção e compartilhamento de informações e saberes na atualidade.

Lévy (1999, p. 93) já evidenciava o potencial do ciberespaço na sociedade contemporânea, quando afirmava que:

Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva de digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século.

Para Santaella (2007) a emergência das mídias móveis e das conexões sem fio representou um grande avanço no que tange ao acesso e navegação no ciberespaço, instaurando assim a hipermobilidade, dissipando a dicotomia, entre real e virtual. Ainda de acordo com esta mesma autora, o acesso ao ciberespaço, de qualquer lugar, em qualquer momento, tornou-se uma ação corriqueira entre os sujeitos na sociedade contemporânea.

Assim, Gomes (2008, p.180) conceitua o ciberespaço, como:

[...] o surgimento de uma dimensão do espaço geográfico, em que as cidades reais adquirem um novo conteúdo, a partir da sobreposição de uma camada virtual traduzida na cidade digital, que emerge como uma alternativa de potencializar o território de modo complementar, portanto não substitutivo ou transpositivo, à organização das cidades reais.

Este mesmo autor (2005) afirma ainda que, a comunicação é compreendida como elemento indispensável de acesso ao urbano, ou seja, os modos de se relacionar com a cidade implica na ressignificação do urbano, cada vez mais integrado com a dinâmica sociocultural instaurada pela disseminação das tecnologias comunicacionais e da informática, acelerando os mecanismos de mobilidade que caracterizam o dinamismo das cidades nos tempos modernos. Lévy (1999, p. 17) complementa o conceito de ciberespaço, esclarecendo que o significado do termo “[...] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [...]”.

Percebe-se, que esta nova configuração urbana provocada, basicamente, pela globalização cultural e econômica estão ligadas a expansão das redes de comunicação, fenômeno que impõe a sociedade repensar as vivências ocorridas nas cidades, enquanto arena de embates sociopolíticos, identitários e culturais, exclusão, medo e discussão das próprias teorias do urbano, incluindo a cidade digital.

Silva (2004) reforça que o ciberespaço é uma espécie de (ciber) geografia das cidades digitais, ou seja, é um território virtual paralelo ao físico. Salienta-se que esta arena cultural se configura como um campo de batalha simbólica na atualidade, e o ciberespaço é um território importante para o estabelecimento de relações entre os sujeitos e destes com seus espaços, físicos ou virtuais, na contemporaneidade.

De acordo com o panorama, exposto ao longo deste capítulo, a sociedade contemporânea encontra-se imbricada num contexto social muito mais exigente e mergulhada num oceano de informações, resultante dos avanços tecnológicos, próprios da revolução científico-técnica, já explicitada anteriormente.

[...] as tecnologias transformam o modo como compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade a nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade. Internet e serviços eletrônicos redimensionam nossa disponibilidade temporal e nosso deslocamento espacial (KENSKI, 2003, p. 31).

Essa grande revolução tecnológica, oriunda do avanço das NTIC, cada vez mais complexas e interativas, é responsável pela conexão de milhões de sujeitos no ciberespaço, emergindo assim a cibercultura, que por sua vez, encontra-se pautada nas novas formas de comunicação e expressivo acesso às informações, típico da

Sociedade da Informação ou da Sociedade do Conhecimento, já discutidas anteriormente, ou mesmo a derivações destes termos, tais como: 'Sociedade Digital' (ARETIO, 2013) e 'Sociedade em Rede' (CASTELLS, 2010).

Segundo Aretio (2013) o sentido do termo 'Sociedade Digital' está atrelado a toda uma geração, à nova dinâmica social, bem como, às novas formas de viver e conviver (relação, comunicação, ensino e aprendizagem) resultando na cibercultura, que por sua vez estabelece o significado da cultura digital em nossas vidas, e em todos os campos: econômico, político, social, entretenimento, trabalho nos diferentes setores, nos serviços, e na educação.

Quanto à 'Sociedade em Rede', Castells (2010) traz esta denominação para definir uma organização social constituída e potencializada pelas redes, perpassando todas as dimensões essenciais da organização e da prática social, estruturadas de forma horizontal, por meio da *Internet* e da comunicação sem fio. Vale salientar, que para este mesmo autor (2010), o ciberespaço caracteriza-se pela virtualidade na sociedade contemporânea, possível a partir do surgimento da *Internet*, este espaço representa um conjunto de entidades (objetos, pessoas, dados etc.) que estão interligadas, mutuamente. Assim, a rede é uma forma de comunicação, articulação e associação entre essas entidades, uma vez que "[...] as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela [...]". (CASTELLS, 2010, p. 40).

Diante deste panorama, o ciberespaço configura-se na atualidade como um território, espaço definido e delimitado por, e a partir de relações de poder onde as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) são vistas como instrumentos necessários à nova lógica organizacional que transforma o mundo na atualidade a chamada *Informational City*, ou cidade da informação, bem como estabelece novas formas de territorialidade entre os sujeitos da contemporaneidade.

Desta forma, o avanço da *Internet* atrelada às inovações advindas das NTIC promovem uma revolução na forma de pensar e agir na contemporaneidade, conforme afirmado por Lévy (2008), e o ciberespaço assume um papel de destaque nesta nova lógica social, trazendo impactos também na educação e nos processos educativos da contemporaneidade

Segundo Silva e Correia (2014), a sociedade contemporânea impõe reflexões sobre a importância e as vantagens do uso das tecnologias na educação e conseqüentemente na produção do conhecimento, uma vez que pensar nos processos de ensino-aprendizagem da atualidade sem o uso dos instrumentos tecnológicos, configura-se como um retrocesso à evolução da humanidade, conforme será discorrido a seguir.

4.1 NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

A partir das reflexões promovidas na seção anterior, fica evidente que os recursos tecnológicos, especialmente os computadores e a *Internet*, configuram-se como peças-chaves no novo contexto de informação e comunicação, que promovem a distribuição massiva das informações e saberes, compondo um novo cenário socioeducacional.

[...] Cada vez mais se produz informação *on-line* socialmente partilhada. É cada vez maior o número de pessoas cujo trabalho é informar *on-line*, cada vez mais pessoas dependem da informação *on-line* para trabalhar e viver. A economia assenta-se na informação *on-line*. As entidades financeiras, as bolsas, as empresas nacionais e multinacionais dependem dos novos sistemas de informação *on-line* e progridem, ou não, à medida que os vão absorvendo e desenvolvendo. A informação *on-line* penetra na sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica. A educação *on-line* ganha adesão nesse contexto e tem aí a perspectiva de flexibilidade e da interatividade da *Internet* (SILVA, 2002, p. 63).

Essa mudança fica bastante evidente com a pandemia do Coronavírus, COVID-19, doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, conforme esclarece a Organização Mundial de Saúde⁴. Vale salientar, que mesmo não estando no recorte temporal desta investigação, foi notório que entre 2020 e 2021, período de escrita desta tese, o repensar do uso das NTIC atrelados à educação tornou-se uma condição *sine qua non* para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem nos diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, tanto em âmbito mundial quanto local, uma vez que os países e municípios

⁴ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 20 fev. 2021.

precisaram adotar medidas de distanciamento social para evitar a disseminação massiva de infecções causadas pelo vírus.

Diante deste cenário e das mudanças bruscas impostas pela pandemia, se fez a necessidade de se repensar formas de otimização do uso das NTIC se impôs de maneira urgente, uma vez que as autoridades locais foram impulsionadas a criar condições para que milhares de estudantes, inclusive da zona rural e de áreas de difícil acesso, não interrompessem seus percursos formativos. Assim, em 17 de março de 2020, a Portaria de nº. 343/2020 (BRASIL, 2020), publicada no Diário Oficial da União, dispôs sobre a necessidade de substituição das aulas presenciais por aulas em modo remoto, em decorrência da pandemia:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, sem paginação).

Assim, na área educacional, estudantes de escolas públicas e privadas, passaram a acessar com maior frequência: as plataformas educacionais, a exemplo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Ambientes Virtuais de Trabalho (AVT), por meio de aplicativos, bem como, a assistir à videoaulas e teleaulas, de forma síncrona e assíncrona, formação de grupos de *WhatsApp* com fins educacionais, dentre outros recursos tecnológicos que vêm permitindo durante o período da pandemia, a interação entre colegas e professores, e destes por sua vez aos conteúdos e construções de saberes pertinentes a cada segmento educacional.

[...] Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um "ciberespaço", através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um "modem" e uma linha de telefone, um satélite ou um "link" de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM et al. , 2005, p.19).

Diante deste cenário contemporâneo, exige-se dos sujeitos conhecimentos sistemáticos e a adoção de uma nova postura perante o mundo globalizado, onde a formação do indivíduo precisa estar pautada na elevação do seu nível de desenvolvimento, e na supremacia das informações e dos meios tecnológicos, que

estrategicamente irão auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que este tipo de formação visa preparar os indivíduos para atuarem de maneira ativa, nos mais diferentes campos da sociedade.

A respeito dessa nova sociedade digital e os processos educativos, Gois et al. (2018, p. 6) fazem a seguinte ressalva:

A sociedade que se configura exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Assim, deixa de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante. A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.

O pensamento de Bauman (2007a; 2007b) traduz a contemporaneidade como um viveiro de incertezas e de 'líquidos modernos', onde predominam o desapego, a versatilidade e o eterno recomeço, no qual o sujeito necessita trabalhar com o contingente, e o provisório, onde as instabilidades são imperativos. E, é neste cenário que a educação também sofre impactos e transformações importantes, uma vez que esta necessita fornecer respostas às instabilidades da vida contemporânea.

Nessa mesma direção, Faure et al. (1973 [1972]) já afirmavam que as transformações da sociedade estavam a demandar outros tipos de habilidades, cabendo à educação responder a essas novas exigências para formar sujeitos capazes de viver numa sociedade cambiante, ou seja, numa sociedade de intensas variações, caracterizada por profundas mudanças sociais, impostas pelos avanços das tecnologias, nos diversos setores da sociedade.

Faure et al. (1973 [1972], p. 10) seguem afirmando que "[...] trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a sua vida, um saber em constante evolução e de 'aprender a ser' [...]". Assim, o uso das NTIC na educação desfaz a crença de conhecimentos permanentes, estáveis, sólidos, e sim, a um saber mutável, líquido, ou seja, um saber em constante transformação em consonância com a nova lógica global.

Nesse âmbito, de uma sociedade digital, em constante transformação, Morin (2003) afirma que os processos educativos devem favorecer o enfrentamento das incertezas, assim destaca que a maior contribuição de conhecimento do século XX,

foi o conhecimento dos limites do conhecimento. E, que a maior certeza que nos foi dada, é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento. Posto isso, o supramencionado autor (2003) defende que uma das maiores consequências desses dois aparentes defeitos é a de colocar o indivíduo em condição de enfrentar as incertezas e, mais globalmente, o destino incerto de cada indivíduo, e de toda a humanidade.

De acordo com Morin (2003, p.10-11) “[...] a complexidade é um desafio que sempre se propôs a vencer [...]”. Assim o autor afirma que o papel da educação perpassa pela “[...] utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano [...]”, e “[...] o ensino como arte ou ação de transmitir conhecimento ao aluno de modo que os compreenda e assimile [...]”.

Morin (2003) afirma ainda que a missão do ensino não é transmitir o mero saber, mas, desenvolver uma cultura que possibilite compreender a condição humana, e ajudar o indivíduo a viver, favorecendo, um modo de pensar aberto e livre. É na perspectiva dessa visão sistêmica, que Morin (2003) propõe uma nova reorganização do pensamento.

Faure et al. (1973 [1972], p. 277) já defendiam o princípio de “[...] desformalização das instituições [...]”, resultando na ampliação de quantidades de meios pelos quais a educação seria ministrada e adquirida, associadas às mutações científico-tecnológicas, encontram-se articuladas a duas tendências, a saber:

Uma para a *diversificação* e a multiplicação das instituições educativas; a outra para a *desformalização* das estruturas tradicionais. Estas orientações não são de modo algum incompatíveis. A “dessacralização” de algumas instituições escolares pode acompanhar a manutenção e o desenvolvimento de estruturas escolares fortemente elaboradas; a extensão dos circuitos de ensino pode realizar-se tanto pela multiplicação dos estabelecimentos escolares do tipo existente como pela criação de escolas de tipos diferentes, pelo ensino a tempo parcial e por modalidades extra-escolares. Desde logo, todas as vias - formais e não formais, intra-institucionais ou extra-institucionais - poderiam em princípio reconhecer-se como igualmente válidas. É nesse sentido que convém aceitar os termos “desformalização” e “desinstitucionalização”. (FAURE et al., 1973 [1972], p. 277).

Este pensamento de Faure et al. (1973 [1972]) apontava para um processo de transformação, tanto no campo do saber quanto nos meios para a sua circulação, uma vez que os impactos trazidos pelas tecnologias já naquele tempo demarcavam uma nova condição de vida, bem como a necessidade de repensar os modos de como se davam os processos de aprendizagem nos diferentes sujeitos.

Salienta-se que a educação não pode estar dissociada do novo contexto socioeconômico tecnológico, que por sua vez, encontra-se pautado na informação digitalizada, como nova infraestrutura básica. E, é neste cenário que a educação surge sob uma nova ótica, visando um processo de aprendizagem permanente, dinâmico e a partir de novas estratégias atreladas aos avanços tecnológicos, pois segundo Camozzato e Costa (2017, p. 159):

[...] Vivemos, substancialmente, sob as condições de uma sociedade altamente tecnológica, amplamente informatizada e repleta de impermanências nas quais somos lançados a uma atuação constante sobre nós mesmos de modo a nos conduzirmos permanentemente em direção às novas e produtivas aprendizagens, reinventando-nos.

As autoras (2017, p.159) apresentam um conceito de educação premente, pois o saber deixa de ser estático e fragmentado, para ser contínuo e dinâmico, trazendo impactos nos processos educativos atuais.

Quer dizer, houve a consideração de que as sociedades estavam em mudança, por isso, seria necessário que os sujeitos passassem por formações contínuas, numa educação de alcance amplo e duração permanente. Desse modo, as transformações de larga escala propiciadas pelas tecnologias parecem ter sido as condições ideais para a formação desse "homem" dito "completo".

Ainda segundo Camozzato e Costa (2017), a compreensão de que as sociedades sofrem transformações, constantemente, e que educar os sujeitos na atualidade implica em atingi-los é fazer com que eles adquiram mecanismos para a sua própria transformação, aprendendo a ser, especialmente, sujeitos reconfiguráveis numa sociedade em constante transformação.

Diante do exposto, é notório que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) revolucionaram a forma de pensar e agir dos sujeitos na contemporaneidade, como também permitiram o estabelecimento de novas relações do saber a partir do ciberespaço, uma vez que estas novas tecnologias delimitaram uma nova geografia urbana, imposta pelos processos de globalização e fazem emergir a cibercultura, já explicitada anteriormente.

De acordo com esse panorama, os processos educacionais vêm se modificando de maneira significativa nos últimos tempos, uma vez que são influenciados em direção a esta nova lógica organizacional. Assim, a educação vem sendo repensada em seus objetivos, currículos, métodos, recursos e possibilidades,

viabilizando uma maior acessibilidade entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, democratizando o acesso à informação e a produção de conhecimento no ciberespaço.

[...] Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo uso das tecnologias leva a necessidade de uma reorganização dos currículos e das metodologias utilizadas na prática educacional (KENSKI, 2003, p. 92).

Todas essas transformações, corroboram para o crescimento da Educação a Distância (EaD) na sociedade atual, com cenários globais e locais, representando um marco tanto no advento da tecnologia no contexto educacional, como nas novas formas de (re)pensar os processos educativos na contemporaneidade. Conforme afirma Arcúrio (2008),

A Educação a Distância é um modelo educacional histórico que se utiliza dos mecanismos tecnológicos disponíveis e pertinentes em cada época para alcançar uma determinada população. Atualmente, a mesma é vista como uma modalidade de aprendizagem e está inserida, formalmente, no contexto educacional e apresenta expansão veloz no cenário mundial. Tal fato pode ser compreendido ao analisarem-se as novas demandas políticas e sociais, posto à necessidade e exigência do aperfeiçoamento profissional no mercado de trabalho, bem como a continuidade dos afazeres do cotidiano, algo que demanda tempo (ARCÚRIO, 2008. p.11).

Diante desta concepção acerca da EaD, torna-se relevante elencar alguns outros conceitos, a partir do olhar de diferentes estudiosos, a fim de compreender como esta modalidade de ensino vêm se expandindo nos últimos anos, e promovendo maior democratização dos processos educacionais, bem como maior interação e participação dos sujeitos através do ciberespaço.

Neder (2000), compreende o conceito de EaD, como uma modalidade, como um meio, uma ferramenta que permite ampliação do acesso à escola, o atendimento aos sujeitos, especialmente adultos, possibilitando o uso de Novas Tecnologias de Comunicação e de Informação. Assim, esta modalidade de ensino a distância, vem democratizando os processos educacionais, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, nos cenários internacional e nacional. Ainda nesta linha de pensamento, para Hack (2011) a EaD apresenta-se como modalidade de ensino que possibilita a eliminação de distâncias geográficas e temporais, uma vez que proporciona aos alunos a organização do seu tempo e local de estudos, frente às suas necessidades e realidades.

Segundo Moran (2002); e Martins e From (2016) a EaD não é mais uma modalidade complementar, uma vez que vêm se expandindo e afetando profundamente a educação e os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Martins e From (2016, p. 2), complementam, afirmando que a EaD:

[...] Ela traz aspectos positivos ao contexto educacional, como democratização de oportunidades educacionais e possibilidade de se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

Outra importante definição sobre Educação a Distância, no Brasil foi a estabelecida pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005b, não paginado.) de 19 de dezembro de 2005:

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

Com este panorama, surge então o conceito de Educação *on-line* ou Educação por Intermediação Tecnológica (EIT), que apresenta características da EaD, porém possui seu sentido ampliado, conforme Santos (2009, p. 5659):

Assumimos desde já que a educação *on-line* não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da Cibercultura. É comum encontrar na literatura especializada em educação e tecnologias que a educação *on-line* é uma evolução ou nova geração da modalidade de EaD. Discordamos, mesmo sem ignorar ou descartar essa possibilidade, com essa afirmativa simplista.

Vaz (2016) ratifica a concepção de Santos (2009), e complementa afirmando que a Educação por Intermediação Tecnológica é mais que uma modalidade na educação, trata-se da contextualização da *Internet* na contemporaneidade para o ensino e a aprendizagem, combinando tecnologias digitais em cursos presenciais e/ou na modalidade a distância. O mesmo autor (2016), ainda reforça que a educação *on-line* encontra-se inserida num contexto educacional de grande diversidade de recursos digitais utilizados no cotidiano de professores e alunos,

tendo benefícios como: o enriquecimento das práticas pedagógicas, o aumento das fontes de informação possíveis de uma disciplina e/ou de um curso e a quebra de limites geográficos da sala de aula para a construção do conhecimento.

Ainda, segundo os estudos de Santos (2009, p. 5663), a EIT configura-se como “[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais [...]”.

Diante do exposto, a Educação por Intermediação Tecnológica baseia-se em processos de ensinar e aprender estabelecidos no ciberespaço, potencializando assim aspectos como: interatividade, comunicação, compartilhamento, cooperação, produção, dentre outros elementos inerentes ao contexto atual, promovendo um processo educacional dinâmico, criativo e aberto, através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

De acordo com Santos (2009), e Santaella (2004) o AVA engloba a convergência de diversas mídias, ou seja, configuram-se como espaços virtuais capazes de hibridizar e permutar vários recursos tecnológicos, proporcionando aos sujeitos envolvidos novas estratégias de ensino e aprendizagem. Ainda, citando Santaella (2004, p.60) a mesma complementa, afirmando que:

Com a digitalização e a compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência de mídias. Fenômeno ainda mais impressionante surge da explosão no processo de distribuição e difusão da informação impulsionada pela ligação da informática com as telecomunicações que redundou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que hoje conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e da cultura que vem sendo chamada de Cultura Digital ou Cibercultura.

Para Vaz (2016), o AVA configura-se como espaço *on-line*, sala de aula virtual, capaz de promover a interação, síncrona e/ou assíncrona, entre alunos e professores, a partir de uma plataforma personalizada. Santos (2003b, p. 225) complementa, afirmando que o AVA representa uma organização viva, na qual participantes e objetos técnicos interagem num processo complexo, organizados em redes e conexões, numa ‘Lógica de completção’, a saber:

- Criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade, conexões com outros sites ou documentos; intratextualidade, conexões no mesmo

documento; multivocalidade, agregar multiplicidade de pontos de vista; navegabilidade, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; mixagem, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia integração de vários suportes midiáticos;

- Potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real, e assíncrona, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
- Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, em que o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
- Criar ambiências para avaliação formativa, em que os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias;
- Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações.

Nessa vertente, o grande desafio da educação na contemporaneidade é ampliar a democratização do ensino, visando a inclusão efetiva dos recursos tecnológicos nas práxis pedagógicas escolares, uma vez que os avanços tecnológicos impõem novas modalidades e possibilidades frente aos processos educativos.

Assim, ao discutir sobre o uso da tecnologia na educação básica brasileira, foco desta tese, Santos e Silva (2018) evidenciam duas vertentes complementares que precisam ser consideradas. A primeira consiste na alfabetização tecnológica, relativa ao ensino com o uso de computadores e meios tecnológicos, bem como, compreendê-los como parte de práticas sociais, culturais e produtivas, indissociáveis dos conhecimentos linguísticos, artísticos e científicos, que preparam o sujeito para conviver em uma sociedade cada vez mais tecnológica. A outra vertente, pauta-se nos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, uma vez que esta segunda vertente se configura como um mecanismo propício para envolver o currículo à realidade do mundo da produção de bens e serviços, necessários à sobrevivência.

Ressalta-se que estas reformulações no campo educacional impactaram diretamente nas relações entre os sujeitos, pois viabilizaram a aproximação de sujeitos fisicamente distantes, porém virtualmente próximos e conectados a partir dos usos das NTIC no contexto educacional contemporâneo. De acordo com Almeida (2004, p. 2):

Para que seja possível usufruir das contribuições das tecnologias digitais na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar, ordenar. Isso tudo se aproxima das

características da concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba, na verdade, a compreensão dos processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

De uma forma geral, o uso das NTIC nos processos educacionais vêm oportunizando o surgimento de novas modalidades de ensino e aprendizagem, pautadas no ensino síncrono e/ou assíncrono, permitindo aos sujeitos envolvidos um acesso mais democrático à educação em seus diferentes contextos, tendo como consequências impactos socioeducacionais, globais e locais, a serem discutidos a seguir.

4.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Conforme já evidenciado na seção anterior, é notório o papel e os impactos das NTIC no cenário atual da educação, pois estas se configuram como ferramentas importantes de inclusão ou exclusão social e digital dos sujeitos. Assim, Lemos, Rigitano e Costa (2007, p. 16) pondera que:

A grande questão reside em como lidar com a exclusão digital existente no país, como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem como problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar.

Assim, diante deste cenário, a inclusão e exclusão digital configuram-se como elementos indispensáveis para a inclusão ou exclusão social. Entretanto, existem outros aspectos envolvidos no que tange às questões sociais. Segundo Demo (2005), a inclusão digital e social, não pode ser confundida ou reduzida ao acesso às NTIC, pois existem diversas influências, desde os aspectos socioeconômicos, até o papel assumido pelo Estado no que tange a compreensão de bem estar social.

É importante ressaltar que esta nova lógica é fruto das condições características da pós-modernidade, que segundo Harvey (1993) resulta de uma 'compreensão espaço-tempo', na qual há a exacerbação de uma aceleração dos processos globais, que implicam por sua vez na sensação de que o mundo e as

distâncias são menores, bem como, de que as ocorrências em certo espaço, tem um impacto imediato sobre os sujeitos e lugares posicionados a uma grande distância.

Assim, diante desta nova lógica evidencia-se o uso da NTIC na educação e seus possíveis reflexos socioeducacionais. Conforme afirma Lemos, Rigitano e Costa (2007, p. 16):

[...] o aprendizado e a disseminação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem diminuir a pobreza e o analfabetismo. Na perspectiva do domínio da TIC pelo cidadão comum, é viável a geração de novas oportunidades no mercado de trabalho, nas relações com outras comunidades, fomento às novas habilidades e à criatividade e, conseqüentemente, uma nova visão social e exercício da cidadania.

Desta forma, a educação representa um dos fatores sociais para a promoção do desenvolvimento humano em vários aspectos e as modalidades de ensino, seja a distância e/ou por intermediação tecnológica, vêm permitindo a democratização desses processos educativos, tendo como consequência a ampliação do acesso ao ensino, uma vez que:

[...] se trata de uma modalidade educativa alicerçada na utilização de novas tecnologias, no estímulo às estruturas cognitivas operatórias flexíveis e em método pedagógico que permitem que as condições inerentes ao tempo, espaço, ocupação e idade dos estudantes, por exemplo, não sejam condicionantes ou impeditivos para a aprendizagem (OLIVEIRA; SÁ, 2015, p. 446).

O uso das tecnologias na sociedade contemporânea é complexa, e fomentam o desenvolvimento de habilidades pautadas na interação, colaboração, protagonismo, criticidade, visão planetária, dentre outras, que por sua vez, trazem reflexos nos contextos sociais e educacionais, nas diversas escalas geográficas. Como bem definido por Morin (2003, p. 24):

[...] o desenvolvimento dessas competências cognitivas em lidar com os problemas é que a Educação deve visar, desde cedo, ao estímulo, à crítica e a curiosidade em resolver os problemas fundamentais de nossa condição humana [...].

Nesse sentido, partindo da aptidão para contextualizar e globalizar, que o saber torna-se um imperativo da educação e, conseqüentemente, o uso das NTIC poderá proporcionar reflexos nas dimensões socioeducacionais.

Evidencia-se que a educação é um processo histórico e transitório, que sofre alterações de acordo com o contexto socioeconômico, e as condições objetivas em que se realiza, conforme discorrido no Capítulo 3, sendo necessário se adequar às necessidades e realidades dos estudantes. Torna-se primordial a contextualização teórica da problemática do uso das tecnologias educacionais nos processos educativos, tendo em vista as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas (BUENO; GOMES, 2011). Segundo Walas Oliveira (2007), as mudanças na sociedade atual, pautam-se na informação e no conhecimento, impondo uma necessidade contínua de formação e de conhecimentos digitais, alterando o perfil profissional dos sujeitos e as exigências educacionais vigentes.

Diante desta afirmação de Walas Oliveira (2007), evidencia-se que os processos educacionais da atualidade necessitam desenvolver habilidades e competências, no âmbito dos conhecimentos acadêmicos essenciais, sem perder de vista a formação para a inclusão digital, pois esta articulação entre conhecimentos acadêmicos e digitais, fortalecerão os processos de inclusão social, e conseqüentemente, o desenvolvimento humano e local. Martini (2005, p. 2) corrobora com essa concepção, ao afirmar que a inclusão digital:

[...] objetiva tão somente o uso livre da tecnologia da informação, com a ampliação da cidadania, o combate à pobreza, a garantia da privacidade e da segurança digital do cidadão, a inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local.

Segundo Lacerda e Santos (2018), o que ainda se tem visto é uma educação centrada em um modelo tradicional de ensino que apresenta como fundamentos a visão enciclopedista, e a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a transmissão docente e a passividade dos estudantes. Para Sen (2000) esta forma de educação não leva ao desenvolvimento humano, uma vez que não estimula a participação, a criatividade, as relações interpessoais e o desenvolvimento de novas habilidades.

Assim, pela importância e avanços que as NTIC vêm assumindo na educação, nas últimas décadas, faz-se necessário questionar às práticas educacionais atuais, uma vez que essas devem se configurar como formas de produção do saber científico e tecnológico, visando à preparação do cidadão para atender às novas exigências do mundo do trabalho na atualidade.

Desta forma, a educação formal deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se ter acesso a outros níveis de formação e compreensão, com maior amplitude possível, possibilitando o efetivo desenvolvimento humano. Além disso, essa educação formal deve estar voltada para o desenvolvimento da autonomia e não da heteronomia, fazendo com que as pessoas possam ter consciência de suas escolhas, pensando e agindo por si mesmas e não reproduzindo ideais e ações sem reflexão (SANTOS, 2016, p. 33).

Salienta-se que a LDBEN, Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a utilização da educação tecnológica, não de maneira isolada, mas inserida na concepção dos diferentes componentes curriculares, visando a aquisição pelo aluno de conhecimentos pautados em princípios científicos e tecnológicos, necessários à vida moderna de forma fundamentada. Essa visão integrada está de acordo com os estudos de Lacerda e Santos (2018), em que afirmam sobre a importância desta visão de integralidade dos conhecimentos, uma vez que abandona-se a visão de um mundo fragmentado e adota-se uma nova percepção de mundo como um todo, e com transformações frequentes, em consonância com as ideias de Bauman (2007a; 2007b) e Faure et al. (1973 [1972]), também já apresentadas ao longo deste capítulo.

Desta maneira, os processos educativos formais pautados no uso das NTIC devem possibilitar mudanças de atitudes dos sujeitos envolvidos, tornando-os cidadãos mais críticos, seguros nas tomadas de decisões e protagonistas de sua própria história, permitindo mudanças que vão além do individual, pois impactarão a coletividade do qual fazem parte, conforme dados a serem apresentados no Capítulo 5, justificando a relevância acadêmica e social desta tese.

Segundo Ribeiro (2007, p.8) a educação voltada para o desenvolvimento da autonomia deve pautar-se em práticas pedagógicas nas quais os conhecimentos apresentam-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ou seja:

[...] com vistas a possibilitar a compreensão dos fenômenos científicos e sociais em sua totalidade, e não fragmentados e aplicável à realidade presente, criar condições para que os professores não só atuem como transmissores de conteúdos, mas, sobretudo, como mediadores da construção de conhecimentos em parceria com os alunos e, por fim, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola para tornar o processo de ensino e da aprendizagem mais significativo e prazeroso [...].

Esta educação voltada para a autonomia do sujeito, dialoga bem com as ideias de desenvolvimento humano defendida por Delors et al. (1996, p.83), uma vez

que encontram-se pautada “[...] na participação responsável de todos os membros da sociedade, do incremento a iniciativa, ao trabalho em equipe, das sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor [...]”, tendo assim reflexões socioeducacional, globais e locais.

Esse tipo de educação atrelada às NTIC, de acordo com Santos (2016, p. 34), “[...] ativa os recursos de cada país, mobilizando os saberes e agentes locais, vislumbrando ou possibilitando a construção de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico[...]”. A mesma autora (2016, p. 34) ainda, afirma que:

[...]. Assim, os elementos da estratégia educativa atual devem ser concebidos de forma coordenada e complementar, não abandonando os conhecimentos existentes ou pré-concebidos e aliando os novos conhecimentos tecnológicos. A base comum deste tipo de educação deve ser a busca de um tipo de ensino que se adapte às circunstâncias locais.

Assim, torna-se importante destacar os impactos do fortalecimento do uso das NTIC na educação no cenário atual, visto que estas assumiram um papel de inclusão social, pois devem permitir um maior acesso à educação de qualidade, visando a equidade e capacitação dos sujeitos, oriundos de áreas urbanas ou mesmo dispersos geograficamente, especialmente os residentes em áreas de difícil acesso da zona rural, foco também de análise desta tese.

Na concepção de Moreira (2006, p.10) a inclusão social, nada mais é do que proporcionar às populações excluídas, a oportunidade necessária para se viver com qualidade através de acesso a bens materiais, culturais e educacionais. Desse modo, a inclusão social:

[...] pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas - no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos - oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens. Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente.

Esta concepção de inclusão social, apresentada por Moreira (2006) ratifica a afirmação de Rabelo (2006, p.75) quanto aos bens educacionais, no que tange a promoção e expansão da EaD, uma vez que esta modalidade educacional vêm “[...]”

possibilitando não só o atendimento de grandes contingentes de alunos, dispersos geograficamente, mas também a igualdade de oportunidades educativas e, conseqüentemente a inclusão social [...]”.

De acordo com Selwyn (2008, p. 819-820), o uso de tecnologias para aprimorar os resultados educacionais e promover a inclusão social na educação toma duas formas principais, a saber:

A primeira é o uso de tecnologias para promover a inclusão social em termos de oportunidades e resultados educacionais. Há muito, as TIC foram promovidas como meios particularmente apropriados para que os cidadãos desempenhem papéis ativos na melhoria das perspectivas educacionais. [...].

A segunda é o uso da educação para garantir a inclusão social em termos de oportunidades e resultados tecnológicos. Neste sentido, instituições educacionais como as escolas, as faculdades, as bibliotecas e os museus propiciam um acesso às TIC, uma vez que se considera que a formação em competências e perícias tecnológicas fornece aos indivíduos as capacidades informacionais necessárias para tirar o melhor proveito das TIC.

Neste sentido, o uso das NTIC, aliadas aos processos educativos na contemporaneidade, deve promover um crescimento real dos indicadores de desenvolvimento, proporcionando um rompimento do círculo da pobreza e da exclusão social, permitindo assim efetivo desenvolvimento humano. De acordo Silveira (2001, p. 18):

[...] a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância.

O sistema educativo formal, por sua vez, deve promover essa educação inclusiva, focada no sujeito e em suas necessidades, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, pautada nas competências e habilidades impostas pelo mundo atual, atrelado a realização pessoal, caso contrário será uma educação fadada a formação de indivíduos ignorantes e descontextualizado do mundo atual. Desta forma, a inclusão sociodigital, e:

[...] a utilização dos computadores deve estar vinculada a fins e objetivos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, no qual se organize um trabalho que seja realmente significativo para o aluno, em que ele possa

vivenciar a efetiva funcionalidade do aprender e do uso dessa ferramenta nesse processo (SANTOS; RADIKE, 2005, p.333).

Assim, fica evidente que o uso das NTIC na educação é importante, na perspectiva de promover e garantir a inclusão social, a partir de conhecimentos acadêmicos e digitais, promovendo oportunidades e resultados educacionais, consonantes com as habilidades e competências exigidas pela sociedade, e o mundo do trabalho na atualidade.

Ressalta-se ainda que o uso das NTIC nos processos educativos devem assegurar mudanças de atitudes dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, deve estimular a reflexão, a criticidade, a autonomia, o protagonismo, a inferência, bem como, transformações nos contextos aos quais estão inseridos, desenvolvendo o sentido de pertencimento a partir da proposição de alternativas às questões globais e locais, tendo como consequência final, o desenvolvimento humano e social.

5 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC) NA BAHIA

Este capítulo visa apresentar o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), a partir de uma breve retrospectiva histórica, abrangendo decretos e portarias de implantação, até o detalhamento da estrutura atual, bem como a criação dos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT), com destaque para os localizados no Território de Identidade do Velho Chico, Bom Jesus da Lapa e Barra, recorte territorial desta tese. Por fim, abordamos como as novas tecnologias articulam-se com a inclusão social, através dos temas transversais propostos pelo EMITEC, no período de 2017 a 2019.

5.1 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC)

O estado da Bahia, segundo dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE) até o ano de 2017, detinha a maior população rural do Nordeste, com cerca de 3,7 milhões de habitantes. Desse modo, o estado possui também um grande desafio logístico e financeiro, em relação à demanda educacional, que de acordo com Rabelo (2006), é garantir o acesso ao ensino médio, a toda a população rural baiana. É de conhecimento amplo que nessas localidades há uma escassez de unidades educacionais para a conclusão da educação básica, proporcionando um aumento das dificuldades de superação das desigualdades sociais, com a exclusão dessa etapa da educação, bem como, maiores impactos na vida destes sujeitos.

Assim, pautado na necessidade de oportunizar a um contingente reprimido de alunos a conclusão da educação básica no estado da Bahia, o governo estadual criou o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), através da Portaria Estadual N.º 424, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 21 de janeiro de 2011, tendo como premissa, garantir acesso universal ao ensino médio à população baiana, considerando fatores como baixos índices de qualidade, evasão e reprovação (BAHIA, 2011a).

Torna-se importante destacar que a implantação do EMITEC é de responsabilidade da Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC/BA), a partir

de articulação entre o estado e o município. Para o acompanhamento da implantação do Programa, contou na oportunidade com a formação de um Comitê Gestor, constituído de três membros, sendo representados por um membro de cada setor da Secretaria de Educação⁵: Superintendência da Educação Básica (SUDEB), do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e um representante do Gabinete do Secretário da Educação. Este comitê, segundo Aranha (2018, p. 55) “[...] teve a função de estabelecer as condições políticas, institucionais e técnicas para a implementação do EMITEC, assegurando a articulação dos processos de gestão e por meio do monitoramento das ações [...]”.

Atualmente o EMITEC configura-se como um programa educacional estadual, com reflexos sociais.

[...] visa suprir demandas de formação educacional aos 417 municípios do Estado, promover a superação de carência de professores qualificados e superação de desigualdades socioculturais existentes, tendo como objetivo formar cidadãos de forma contínua e integral para o exercício da cidadania (BAHIA, 2018).

O EMITEC é concebido a partir do extinto Projeto Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica (EMC@MPO), implantado em 2009, segundo a Portaria da Secretaria Estadual de Educação nº 15.007 (BAHIA, 2008a), publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 18 de setembro de 2008. Assim, em 2011, conforme Portaria da Secretaria Estadual da Educação nº 1.131 (BAHIA, 2011b), publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 1º de abril de 2011 (artigo 1º), o EMITEC substituiu o EMC@MPO.

O EMC@MPO foi implantado na rede estadual de ensino no ano letivo de 2009, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e tomou como referência iniciativas desenvolvidas pelo Estado do Amazonas, voltadas para possibilitar a conclusão da educação básica a jovens e adultos residentes no campo, em localidades distantes e de difícil acesso, em relação a centros de ensino-aprendizagem (ARANHA, 2018, p.46).

No Capítulo 4, foi abordado que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino prevista pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ratificada

⁵Por determinação do Secretário de Educação à época, sem ter sido oficializado através de um ato publicado em diário oficial.

pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que define a garantia da sua oferta em espaços públicos. Mais recentemente, pelo Decreto Nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), no seu art. 1º, considera a EaD:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 4).

Essa compreensão de ensino e aprendizagem é fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky (1984). Segundo esse autor (1984), a ideia de mediação está compreendida na relação entre o desenvolvimento humano e o processo sócio-histórico, ou seja, o conhecimento efetiva-se pela mediação feita por outros sujeitos ou por meio de objetos do mundo que rodeiam o indivíduo. É nessa mediação simbólica e na interação que o conhecimento se torna fruto de um processo sociocultural.

A oferta de cursos na modalidade a distância contribui para a universalização da educação no país, como também para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024), garantindo aos sujeitos melhores perspectivas de qualificação educacional e, conseqüentemente, profissional.

Assim, diante da dimensão continental do território baiano, o EMITEC, configura-se como uma modalidade de educação pautada na intermediação tecnológica, conforme previsto na LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ratificada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ou seja, configura-se como uma alternativa viável para a democratização do ensino médio no estado, e que atualmente encontra-se amplamente difundido em todo território baiano, tendo como apoio técnico-administrativo os CEMIT e/ou os NTE (Figura 6). Evidencia-se no mapa que o EMITEC atende a diversos municípios do estado da Bahia, atingindo, no ano de 2019, aproximadamente 20 mil alunos matriculados (EMITEC/SEC/BA, 2019⁶). Assim, o EMITEC encontra-se em todos os Territórios de Identidade do estado da Bahia, com exceção do Recôncavo Baiano, atendendo aos estudantes residentes de áreas rurais ou de difícil acesso, em seus municípios e localidades de origem, sendo acompanhados durante as aulas presenciais por mediadores, em

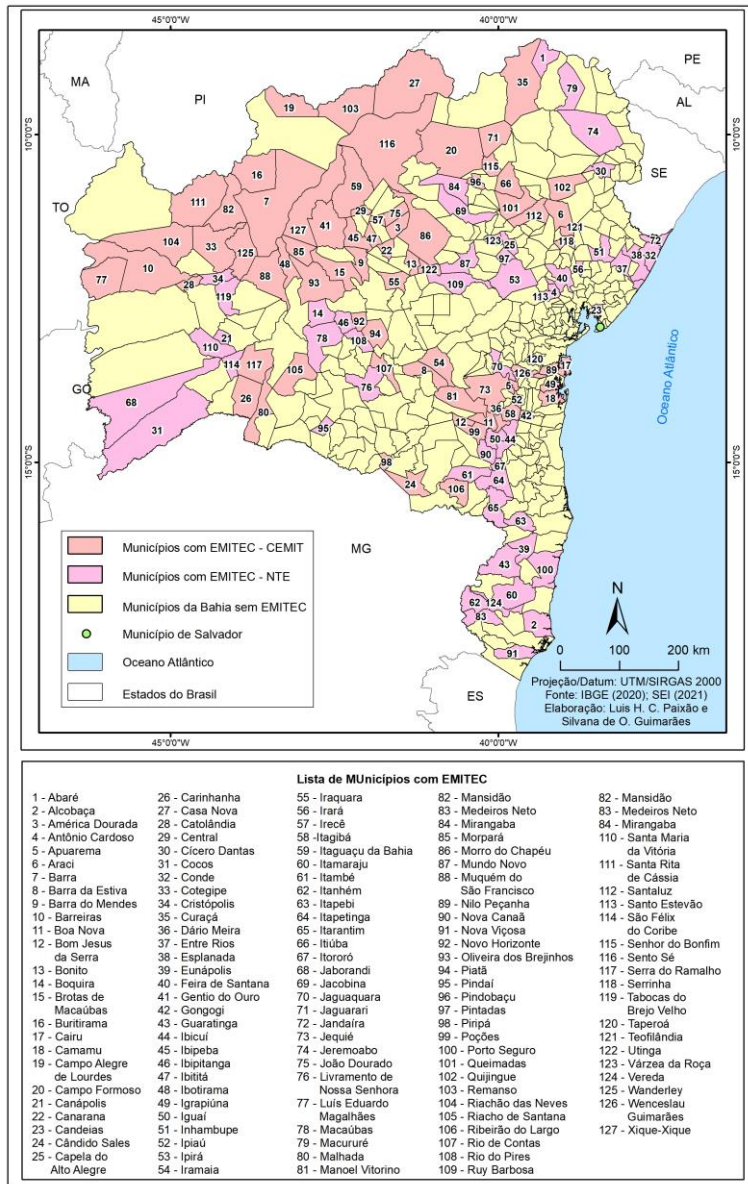
⁶ Dados gerados pela secretária do EMITEC. Estão registrados no SGE-SEC-BA (ou seja, análise de documentos internos).

Comentado [ANT1]: ESSA SIGLA SÓ APARECEU AQUI

É PRECISO COLOCAR POR EXTENSO E TAMBÉM NA LISTA DE SIGLAS

escolas locais, em sua maioria municipais, conforme convênio de parceria definido entre as esferas municipais e estaduais.

Figura 6 – Distribuição do EMITEC na Bahia - 2018



Elaboração: Guimarães (2018) com base em dados da SEI, 2006 e SEC-BA, (2018).

Torna-se importante pontuar, que a principal hipótese para a ausência do EMITEC no Recôncavo Baiano se dá por motivações políticas, uma vez que existe uma divergência entre as escalas administrativas locais e estaduais, em apoio a implantação e expansão desta modalidade educacional nesta região.

Vale esclarecer quanto a parceria realizada entre o estado e município, pois esta tem como resultado a cessão junto às unidades escolares dos municípios de algumas salas para que os alunos do EMITEC possam assistir as aulas, possibilitando aos mesmos estarem mais próximos de suas comunidades de origem. Nesse sentido, o EMITEC configura-se como uma modalidade de oferta de ensino médio, capitaneada pela rede pública estadual de ensino da Bahia, por meio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em convênios com Prefeituras de diferentes municípios (BAHIA, 2011a).

Vale salientar que a estrutura organizacional do EMITEC/CEMITEC – Figura 7, conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é complexa, uma vez que pauta-se numa organização externa, vinculada ao Núcleo Territorial Educacional (NTE) 26, que atende o município de Salvador e Região Metropolitana. O EMITEC é classificado como Unidade Escolar (UE) de porte especial, tendo como denominação oficial, o Centro Estadual de Referência de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC), cuja gestão é realizada por uma direção geral, que por sua vez direciona os procedimentos técnicos, administrativos e pedagógicos a serem adotados pelos CEMIT, escolas de vinculação e escolas anexas (localizadas em distritos menores dos municípios parceiros).

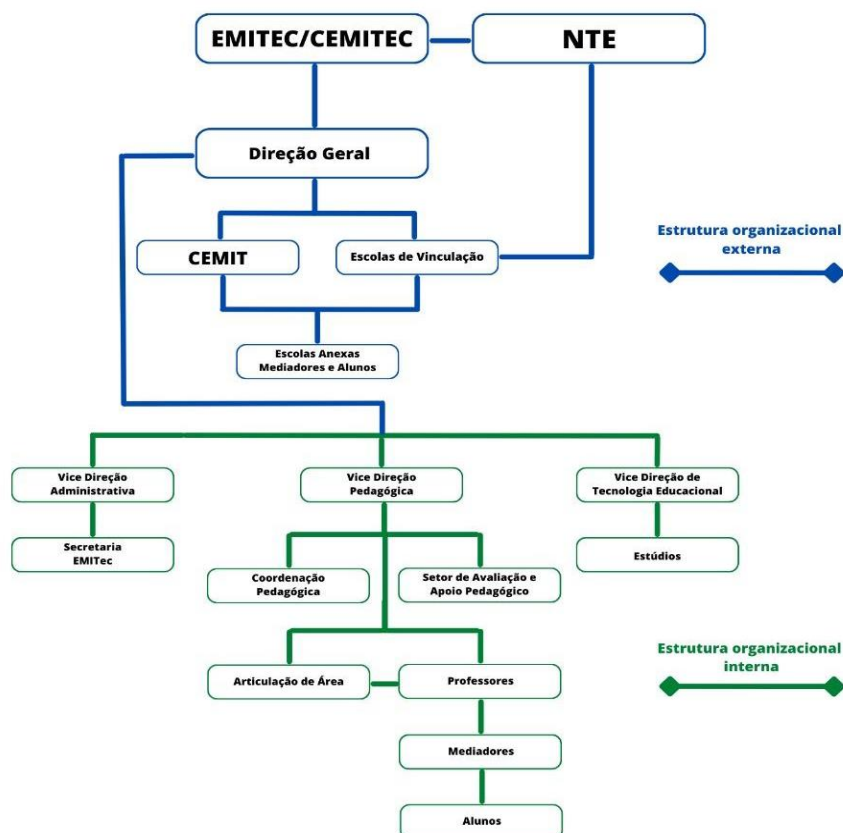
Quanto à organização interna, destaca-se além da direção geral, citada acima, três (03) vice-direções com focos de atuação específicos para o atendimento das demandas próprias desta modalidade educacional, representadas por: vice-direção Administrativa, vice-direção Pedagógica e vice-direção de Tecnologia Educacional.

A vice-Direção Administrativa tem como foco o direcionamento técnico-administrativo de todas as Unidades Escolares vinculadas ao EMITEC, tendo como base a Secretária EMITEC, bem como uma equipe de profissionais que desempenham ações ao longo do ano letivo de apoio aos CEMIT, escolas de vinculação e anexas, gestores e mediadores.

Quanto à vice-Direção Pedagógica, destina-se a desenvolver todos os procedimentos pedagógicos e metodológicos do EMITEC, bem como conceber os processos avaliativos e cursos de formação continuada junto aos mediadores e professores, com o intuito de primar pela qualidade educacional ofertada, bem como atender às demandas e necessidades de inovações pedagógicas inerentes a esta modalidade educacional. A vice-Direção Pedagógica abrange, ainda, setores internos, como a Coordenação Pedagógica; Avaliação e Apoio Pedagógico; e Articulação de Área, tendo como perspectiva final o apoio aos professores, aos mediadores e aos estudantes ao longo do ano letivo.

Por fim, a vice-Direção de Tecnologia Educacional é responsável pelo funcionamento dos estúdios de transmissão das videoaulas e/ou teleaulas, criação de ícones/marcas e vinhetas que definem a identidade visual do EMITEC, inovações em recursos tecnológicos e capacitação periódica dos professores, visando a utilização de diversas ferramentas tecnológicas nas aulas (BAHIA, 2011b).

Figura 7 – Organograma da Estrutura Organizacional do EMITEC



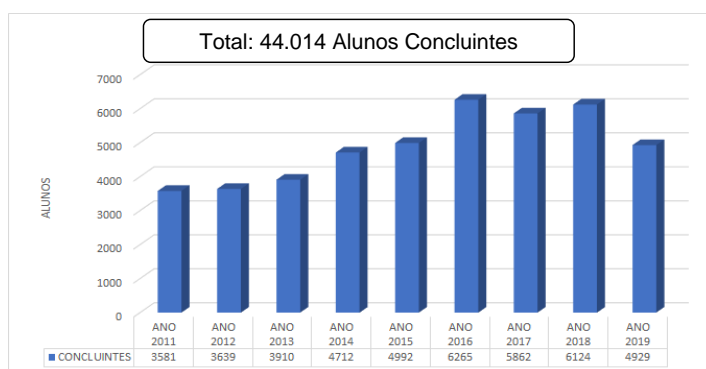
Elaboração: Guimarães (2021).

Diante do avanço da quantidade de municípios que aderiram ao EMITEC, a modalidade por intermediação tecnológica configura-se como uma importante estratégia da política pública educacional baiana, cabendo ao poder público zelar por sua qualidade e oferta. Assim, desde a sua criação, o EMITEC, vêm atendendo estudantes residentes em localidades de difícil acesso da zona rural, comunidades quilombolas e indígenas, dentre outros.

De 2011 até 2019, aproximadamente, 44 mil estudantes concluíram a educação básica, desde a criação do EMITEC, e mais especificamente, em relação

ao Território de Identidade do Velho Chico (BA), no período de 2017 a 2019, registra-se que 3.232 estudantes concluíram a educação básica.

Gráfico 1 – Estudantes concluintes no EMITEC - 2011 a 2019



Fonte: EMITEC/SEC/BA (2020⁷).

Torna-se importante mencionar, que o EMITEC está articulado com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), criada pelo Decreto nº 9.810 de 30 de maio de 2019 (BRASIL, 2019), que em seu artº 1, traz como finalidade:

[...] reduzir as desigualdades econômicas e sociais, intra e inter-regionais, por meio da criação de oportunidades de desenvolvimento que resultem em crescimento econômico, geração de renda e melhoria da qualidade de vida da população [...].

Assim, o atendimento aos estudantes assistidos pelo EMITEC, representa o público-alvo desta estratégia política educacional (BAHIA, 2011a).

Para Rabelo (2006, p. 75) o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), associada aos processos educativos promovem “[...] não só o atendimento a grandes contingentes de alunos, dispersos geograficamente, mas também a igualdade de oportunidades educativas e, conseqüentemente, a inclusão social [...]”. O EMITEC configura-se, pois como uma modalidade de ensino médio regular, porém com o uso da tecnologia, oferecendo a mesma carga horária de 3.000 horas/aulas das demais modalidades presenciais, estando articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BAHIA, 2011b).

⁷ Dados gerados pela secretária do EMITEC. Estão registrados no SGE-SEC-BA (ou seja, análise de documentos internos).

Desse modo, o governo do estado da Bahia, com a implantação do EMITEC nos Territórios de Identidade, visa alcançar metas que vão desde a promoção do acesso à educação pública de qualidade; como a conclusão da Educação Básica; o prosseguimento nos estudos, a inclusão social, a redução das desigualdades socioeconômicas e o aumento do IDH das comunidades assistidas, dentre outras (BAHIA, 2011b).

As aulas do EMITEC ocorrem nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), e nas três séries do E.M, em que os tempos de aprendizagem são estruturados em três momentos distintos: exposição do conteúdo, produção e interatividade, com transmissão de teleaulas síncronas e diárias, de segunda a sexta-feira, perfazendo 200 dias letivos (BAHIA, 2011b).

Para difundir as transmissões das teleaulas nos territórios de identidade baiano, o EMITEC, “[...] faz uso de uma solução tecnológica, viabilizada por uso de uma plataforma de telecomunicações via satélite com o *software Internet Protocol Television* (IP.TV) [...]”, que inclui recursos como videoconferência, conforme esquema da Figura 8, permitindo a articulação entre processos pedagógicos, metodologia inovadora e tecnologia atual, que faculta a inserção dos assistidos por essa estratégia na dinâmica mundial (BAHIA, 2018c, p. 2).

Assim, as telessalas contam, presencialmente, com o apoio de mediadores que organizam o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Os professores, por sua vez, se localizam à distância, em Salvador/BA, em estúdios adaptados para a transmissão de aulas, e são os responsáveis por ministrar as teleaulas diariamente, como também conceber todos os instrumentos necessários para o planejamento e execução das ações docente, além dos instrumentos avaliativos, a serem utilizados ao longo do ano letivo.

Figura 8 – Infraestrutura tecnológica do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITEC/SEC/BA



Fonte: Fundação Banco do Brasil (2016, p. 15).

Torna-se importante frisar que o EMITEC, por utilizar as NTIC configura-se, atualmente, como uma referência no cenário educacional baiano, bem como no cenário nacional, uma vez que vem oportunizando uma educação de qualidade à comunidades que outrora encontravam-se excluídas dos processos educacionais por impedimentos diversos, inclusive barreiras físicas e geográficas, levando em consideração as grandes dimensões territoriais do estado da Bahia, já mencionadas nesta seção.

Assim, o EMITEC ao longo do período de atuação, vem otimizando o uso das NTIC a partir de inovações metodológicas, viabilizando a conclusão da educação básica, o prosseguimento dos estudos e melhoria da qualidade de vida, uma vez que vem ampliando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos neste processo. Nesse âmbito, Moran (2007, p. 164) acrescenta, afirmando que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Além da *Internet Protocol Television* (IP.TV), o EMITEC, ainda dispõe do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), fazendo uso da plataforma *moodle*, que serve de repositório de materiais no ciberespaço, organizando as ferramentas e disponibilizando orientações para os mediadores na realização das atividades de aprendizagem durante todo o período escolar, permitindo a comunicação entre sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os professores de vídeo

e os mediadores, por meio dos fóruns de interação. Pode-se observar que o AVA funciona como um Ambiente Virtual de Trabalho (AVT), uma vez que os estudantes não têm acesso direto ao ambiente. Conforme Santos et al. (2014), a interação que ocorre entre os professores e os alunos fica restrita aos momentos das transmissões, através do *chat* das aulas e nos momentos de interatividade direta através do streaming de vídeo. Segundo Santos (2003c, p. 45) o AVA permite que:

[...] várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: um-um e um-todos, comuns das mediações, estruturados por suportes como os impressos, vídeo, rádio e TV; e principalmente todos-todos, própria do ciberespaço.

Com todas estas possibilidades na construção de novos conhecimentos, o EMITEC vem apostando numa aprendizagem significativa, pautada na colaboração e interação entre os sujeitos envolvidos, valorização de seu patrimônio cultural e territorial, uma vez que fomenta em suas práticas educacionais uma aprendizagem focada na realidade do sujeito e na colaboração e interações entre pares, durante as aulas e nas atividades propostas, constituindo-se em elementos importantes na aprendizagem. Nesse sentido, as NTIC não viabilizam apenas a conexão remota entre pares, mas também na redefinição de práticas de ensino, potencializando o diálogo sobre a escola e a sociedade.

5.2 O CENTRO REGIONAL DE ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (CEMIT)

O Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) foi criado em 2011, através do Decreto Estadual Nº 13.316, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 28 de setembro de 2011 (BAHIA, 2011c). No documento foram estabelecidas as bases para a criação, organização e funcionamento, no âmbito de Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tendo como objetivos:

[...] Art. 3º - Constituem objetivos primordiais dos CEMIT: I -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; II -Realizar a gestão administrativa, financeira e técnica da execução do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica na sua respectiva área de abrangência; III- 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. [...] (BAHIA, 2011c, p. 2).

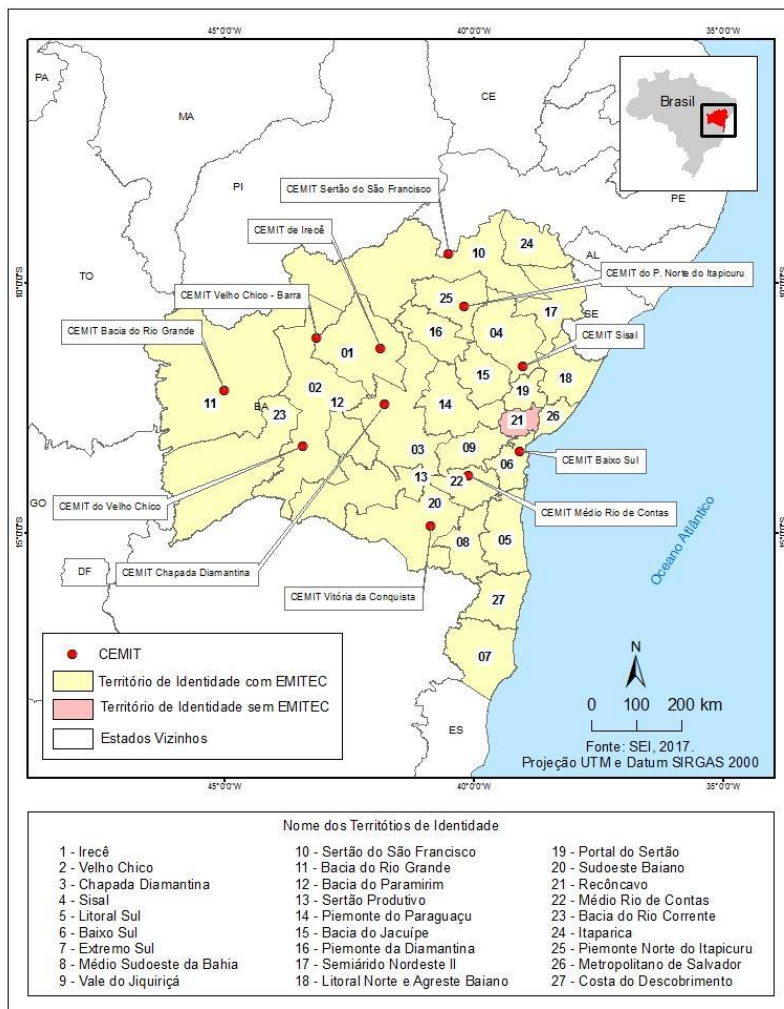
A implantação dos CEMIT, porém, só ocorreu em 2013 mediante a Portaria Nº 84/2013 (BAHIA, 2013), publicada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que regulamenta o funcionamento, em consonância com o Decreto Estadual Nº 13.316/2011(BAHIA, 2011c), publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 8 de janeiro de 2011, com a descrição dos objetivos, responsabilidades, e organização administrativa dos CEMIT.

Diante desta nova estrutura organizada pelo referido decreto, as salas de aula do EMITEC, passaram a estar vinculadas às escolas estaduais da sede dos municípios, as chamadas “escolas de vinculação” e nos locais que possuem CEMIT ficaram ligadas a esses centros regionais, que por sua vez assumem a responsabilidade da emissão da documentação escolar dos estudantes, tornando-se unidades escolares certificadoras, bem como, passaram a ter autonomia para realizar a gestão administrativa, financeira e técnica na sua área de abrangência (BAHIA, 2011c). Os CEMIT são escolas de porte especial, cujo objetivo:

[...] é de acompanhar e dar suporte administrativo e pedagógico às Unidades Escolares, integradas ao Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), atendendo [...] as localidades de difícil acesso que possuem turmas do EMITEC, [...] (OLIVEIRA et al., 2015, p. 35).

A Figura 9 associa os Territórios de Identidade do Estado da Bahia e a sua distribuição junto aos 11 Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT). Destes destacam-se dois CEMIT - Barra e de Bom Jesus da Lapa - no Território do Velho Chico, foco de estudo desta tese, onde se encontram parte dos sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 9 – Territórios de Identidade e a distribuição dos CEMIT no estado da Bahia



Elaboração: Guimarães e Paixão (2022), com base em dados da SEI, 2006.

Diante do contexto apresentado, os Centros Regionais funcionam como “escolas de vinculação” dos estudantes, ou seja, uma unidade escolar especial que atende por Território de Identidade onde está localizado fisicamente a sede, e os estudantes são apenas matriculados nesta unidade escolar, uma vez que estão localizados distantes da sede dos municípios onde ocorrem a recepção das aulas, que por sua vez, são denominadas de ‘escolas anexas’ (BAHIA, 2011c).

As escolas anexas são, pois, salas de aulas da rede municipal, onde se encontram instaladas as telessalas nas comunidades rurais e/ou de difícil acesso, numa parceria entre as redes municipal e estadual, através do estabelecimento de um convênio. Desse modo a cessão do espaço físico nas comunidades rurais e/ou de difícil acesso é de responsabilidade do governo municipal, porém todo aparato tecnológico, adequação da estrutura física das escolas, bem como, merenda, fardamento, material didático, contratação de mediadores, dentre outros, fica sob a responsabilidade do estado.

A escolha pelo Território de Identidade do Velho Chico, tendo como lócus os CEMIT de Barra e de Bom Jesus da Lapa, no recorte temporal definido para esta pesquisa (2017/2019), justifica-se por reunir o maior número de estudantes atendidos (Tabela 2) por esta modalidade educacional, quando comparados aos demais territórios baianos.

Tabela 2 – Dados quantitativos do EMITEC nos diferentes Territórios de Identidade da Bahia 2017-2019

NTE	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	MUNICÍPIOS			LOCALIDADES			TOTAL DE ALUNOS			MEDIADORES		
		2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
1	Irecê	12	12	9	28	26	21	1529	1288	1152	84	79	61
2	Velho Chico – Barra	1	1	1	12	12	12	1709	1100	1139	45	46	46
2	Velho Chico	10	10	10	66	54	48	2713	2026	2245	171	165	152
3	Chapada Diamantina	9	8	8	22	21	21	1200	956	1159	75	74	71
4	Sisal	10	9	10	21	19	18	1038	1192	1178	67	63	61
6	Baixo Sul	7	7	7	15	16	16	604	672	674	49	48	47
10	Sertão do São Francisco	7	6	6	38	38	37	1635	1345	1582	117	115	113
11	Bacia do Rio Grande	9	9	9	33	33	32	36	1257	1350	92	92	89
20	Sudoeste Baiano	5	4	4	9	7	6	338	207	268	24	17	17
22	Médio Rio de Contas	8	8	8	12	11	10	632	445	556	34	30	29
25	Piemonte Norte do Itapicuru	4	4	4	9	9	9	190	255	294	23	24	23
TOTAL		146	143	133	403	380	351	19.204	17.065	18.107	1.221	1.156	1.076

Elaboração: Guimarães (2022), com base em dados do EMITEC/SEC/BA (2019⁸).

⁸ Dados gerados pela secretária do EMITEC. Estão registrados no SGE-SEC-BA (ou seja, análise de documentos internos).

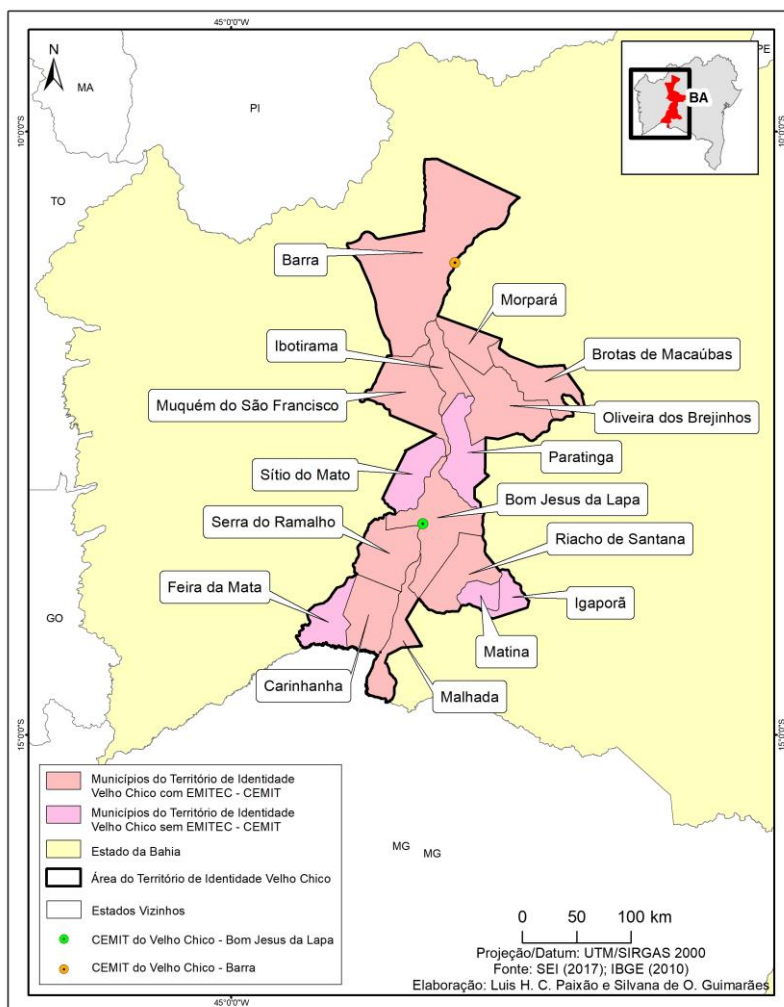
No que se refere ao corpo discente, encontravam-se matriculados, no CEMIT do Velho Chico – Barra e Bom Jesus da Lapa, nos anos letivos de 2017 a 2019, consistia num total de 10.932 alunos no Ensino Médio, com os alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

5.2.1 Os CEMIT do Território de Identidade do Velho Chico/BA

De acordo com os mais recentes indicadores territoriais do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), produzidos em 2019, o Território do Velho Chico, único constituído por dois CEMIT (Bom Jesus da Lapa e Barra) devido a sua grande extensão territorial, localizam-se, geograficamente, no Vale do São Francisco, correspondendo a uma área de 45.986 km², cerca de 8,2 % da área do estado da Bahia, e tem como fronteiras geográficas os territórios do Sertão do São Francisco, Irecê, Chapada Diamantina, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Bacia do Rio Corrente, Bacia do Rio Grande e com o Estado de Minas Gerais.

O Território do Velho Chico é composto por 16 municípios, com destaque para os municípios de Bom Jesus da Lapa e Barra, onde encontram-se os respectivos Centros Regionais de Ensino com Intermediação Tecnológica (CEMIT). Vale salientar que estes CEMIT atendem estudantes do EMITEC pertencentes à 11 municípios deste Território de Identidade, que são: Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Ibotirama, Malhada, Morpará, Serra do Ramalho, Riacho de Santana, Barra, Muquém de São Francisco e Oliveira dos Brejinhos, recorte investigativo desta pesquisa, conforme evidenciado na Figura 10.

Figura 10 – Território de Identidade do Velho Chico, com destaque para os CEMITs de Bom Jesus da Lapa e Barra



Elaboração: Guimarães e Paixão (2022), com base em dados da SEI, 2006.

O Território do Velho Chico compõe-se de 16 municípios e apresenta população total de 370.095 hab. e densidade de 8,8 hab/Km² (BAHIA, 2017b) (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição total da população do Território de Identidade do Velho Chico por município – 2018

População do Território de Identidade do Velho Chico			
por Município			
Nome do município	População (n. de hab)	Nome do município	População (n. de hab)
Bom Jesus da Lapa	68.609	Malhada	16.830
Barra	53.231	Igaporã	15.630
Riacho de Santana	35.240	Sítio do Mato	12.965
Paratinga	31.853	Matina	12.116
Serra do Ramalho	31.532	Muquém do São Francisco	11.280
Carinhanha	28.965	Brotas de Macaúbas	10.341
Ibotirama	26.846	Morpará	8.542
Oliveira dos Brejinhos	21.838	Feira da Mata	5.668

Elaboração: Guimarães. Fonte: SEI (BAHIA, 2018b).

Os maiores contingentes populacionais estão situados nos municípios de Bom Jesus da Lapa (17,30%), Barra (13,50%), Riacho de Santana (9,00%), Serra do Ramalho (8,20%), Paratinga (8,10%), Carinhanha (7,40%) e Ibotirama (6,90%), totalizando 284,5 mil hab., equivalente a 70,4% do total do território. Além disso, estes municípios ocupam uma área de 28 mil km² (60,8% da área do referido território) (BAHIA, 2017b).

Vale salientar que a população total estimada para 2020 no Território do Velho Chico é de 397.764 habitantes, onde 46,6% encontram-se em área urbana e os 53,4% encontram-se em área rural. Ainda, segundo dados do IBGE, a população censitária por gênero e situação de moradia eram praticamente equivalentes (BAHIA, 2017b).

De acordo com dados do IBGE (2010), a taxa de urbanização é de 46,6% e está muito abaixo da taxa média da Bahia que é de 72,1%. Dentre os municípios que compõem o território, os mais urbanizados são: Ibotirama (76,7%), Bom Jesus da Lapa (67,9%), Morpará (66,9%), Sítio do Mato (57,0%), Feira da Mata (52,4%) e Igaporã (51,7%). Os municípios menos urbanizados são: Barra (45,5%), Carinhanha (44,3%), Riacho de Santana (42,7%), Malhada (41,0%), Paratinga (37,0%), Matina (31,2%), Oliveira dos Brejinhos (30,2%), Brotas de Macaúbas (29,1%), Serra do Ramalho (19,8%), e Muquém de São Francisco (12,5%) exibiram as menores taxa de urbanização (BAHIA, 2017b).

De acordo com a Superintendência de Estudos e Políticas Públicas, Diretoria de Estudos e Planos Coordenação de Planos de Desenvolvimento - Bahia (2017), o Território Velho Chico possui uma expressiva quantidade de assentados da reforma agrária, pescadores, quilombolas e produtores da agricultura familiar (BAHIA, 2017b).

Assim, a economia da região baseia-se fortemente em comércio e serviços, mas a agropecuária apresenta-se também como destaque. As principais culturas agrícolas são: milho, feijão, mandioca, cana de açúcar e frutas como banana, manga, goiaba, uva, mamão e coco da Bahia, além de algodão herbáceo que, apesar de não apresentar grande área plantada, tem se desenvolvido na região. O maior rebanho do território é o bovino, porém estão crescendo em importância a caprinocultura, a apicultura e a piscicultura na região (BAHIA, 2017b).

Diante deste cenário, fica evidente que a agricultura familiar é dominante no território. Segundo o Censo Agropecuário do IBGE de 2006, de um total de 35.261 propriedades rurais, 31.256 (88,6%) são de agricultura familiar em comparação com 4.005 unidades (11,4%) não familiar. Quanto à área ocupada, a agricultura familiar ocupa 44,5% e a não familiar 55,5% da área total. A região foi ainda reconhecida em 2015, através da premiação de 'melhor mel da Bahia' concedida a Cooperativa Regional de Apicultores do Médio São Francisco (COOPAMESF) que congrega em torno de 92 cooperados da região (BAHIA, 2017b).

Os CEMIT de Barra e Bom Jesus da Lapa, na gestão atual, possuem respectivamente, um diretor geral, com apoio de dois vices diretores que são escolhidos pela gestão do Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC) e NTE. Possuem, ainda, em seu corpo

técnico uma secretária escolar, os mediadores, e os agentes administrativos (BAHIA, 2016).

Em fevereiro de 2016, foi criado e regulamentado, através da Portaria Nº 1787 (BAHIA, 2016), o Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC), como unidade escolar estadual, considerada, para todos os efeitos legais, como de porte especial, em decorrência de suas especificidades, com o objetivo de regularizar o vínculo dos docentes que atuam no EMITEC a uma unidade escolar regular.

O CEMITEC é responsável em potencializar a proposta pedagógica do EMITEC, em todo o território baiano, contemplando os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) e seus respectivos territórios de identidade, bem como as unidades escolares estaduais que atendem a esta oferta de ensino, e não possuem CEMIT, são ligadas diretamente aos Núcleos Territoriais de Educação (NTE).

Ao final de 2019, deu-se início às discussões sobre a reforma da matriz curricular do EMITEC, em atendimento à implantação do Novo Ensino Médio, proposto pela BNCC e SEC/BA. Porém, em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19) esta reestruturação curricular ficou paralisada, uma vez que houve a interrupção das aulas de todas as modalidades educacionais de ensino público no estado da Bahia no ano de 2020.

5.3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS TEMAS TRANSVERSAIS

As aulas do EMITEC se baseiam nos conteúdos prioritários de cada série, definidos pela matriz curricular estadual para o Ensino Médio da Bahia, que por sua vez encontra-se em consonância com às diretrizes definidas pelo MEC, sem perder a contextualização dos conteúdos frente ao contexto singular das comunidades atendidas, fazendo uso dos temas transversais, como forma de inclusão social através das tecnologias digitais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998c), apresentam a concepção de que temas de cunho social, devem ser trabalhados de forma transversal e interdisciplinar, pois possibilitam transformações e visões

diferenciadas de mundo, além de maior consciência da realidade local dos estudantes. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998c, p. 31) expressam que:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos.

Os temas transversais, possuem pontos de convergência entre os PCN do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998c) e do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL 2000), enquanto referenciais na práxis educacional, pois evidenciam a necessidade de abordar e discutir temáticas de extrema relevância no contexto escolar e da sociedade atual. Assim, as práticas educacionais, sugeridas por estes documentos têm como principal objetivo o desenvolvimento da percepção dos sujeitos enquanto elementos integrantes, dependentes e transformadores do meio, como também, visam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente, reforçando uma educação voltada para o exercício da cidadania.

Assim, em relação ao uso do tema transversal torna-se importante salientar que "[...] tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano [...]" (BRASIL, 1998c, p. 26).

Desta maneira, as temáticas definidas nos PCN, ou outros temas escolhidos pela unidade escolar, em virtude da sua relevância para a comunidade escolar, como um dos temas transversais, devem ser trabalhados através de projetos, e de forma interdisciplinar na estrutura curricular. Os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 85) apontam a seguinte forma de trabalho:

[...] poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade "extra" curricular; [...].

De acordo com o MEC, os temas transversais propostos nos PCN (BRASIL, 1998c, p. 25-26) são estabelecidos de acordo com os seguintes critérios:

Urgência social – Questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida;

Abrangência nacional – Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou em menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o País [...];

Possibilidades de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental – Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nesta etapa de escolaridade [...];

Compreensão da realidade e a participação social – A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável [...] (grifos nossos).

A inclusão dos temas transversais nos PCN (BRASIL, 1997) consiste na integração de problemas sociais ao currículo escolar, em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Assim, os temas transversais “[...] não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas [...]” (BRASIL, 1997, p. 65).

Nesse contexto, os temas transversais estão ligados diretamente à mudança de atitudes, assumindo posturas éticas e domínio de procedimentos numa perspectiva procedimental e atitudinal, não restringindo-se às questões conceituais. Desta forma, os temas transversais devem ser abordados numa proposta transversal e interdisciplinar, correlacionando-os aos conteúdos tradicionais das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Com essa perspectiva, o EMITEC vem trabalhando com os temas transversais desde o início (2011) até os dias atuais, destacando-se a seguir os temas transversais trabalhados no recorte temporal de 2017 a 2019 (Quadro 5).

Quadro 5 – Temas Transversais abordados no EMITEC - 2017 a 2019

Ano Letivo	Unidades Letivas	Tema Transversal	Culminância	Objetivo Geral	Categorias PCN
2017	I	Empreendedorismo e Economia Solidária.	Exposição e Mesa Redonda	Estimular o protagonismo dos estudantes, e sua participação como ator social, na realidade de sua comunidade, gerando contribuições para a sua formação como pessoa, trabalhador e cidadão, na perspectiva do empreendedorismo e economia solidária.	Trabalho e Consumo
	II	Tradições Populares: O retrato da Bahia.	Festival Cultural	Identificar nas tradições populares da Bahia, seus fundamentos históricos, sociais e culturais na perspectiva do fortalecimento da identidade cultural das comunidades.	Pluralidade Cultural
	III	Os sons da nossa História	Apresentações Artísticas	Desenvolver sensibilidade para a escuta, compreensão crítica e reflexiva dos sons da nossa história e da música de forma contextualizada e articulada às dimensões social, cultural, política e econômica.	Pluralidade Cultural

Continuação...

Ano Letivo	Unidades Letivas	Tema Transversal	Culminância	Objetivo Geral	Categorias PCN
2018	I	Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos.	Mostra fotográfica: imagens do envelhecimento	Analisar o envelhecimento como um processo contemporâneo que envolve aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos na sociedade brasileira.	Saúde e Ética
	II	Água: modos e fazeres.	Oficina de Intervenção Comunitária	Compreender a água como elemento indispensável à vida, partindo da reflexão sobre diferentes modos e fazeres inerentes a este recurso, estimulando a adoção de ações cidadãs que contribuem para sua preservação.	Meio Ambiente e Ética
	III	Sexos, Sexualidades e Gêneros.	Roda de Conversa	Analisar e compreender as temáticas "Sexos, Sexualidades e Gêneros" como elementos constitutivos de relações histórico-sociais e antropológicas, os quais vêm produzindo novas sociabilidades e comportamentos que de forma dinâmica impactam nas relações constituídas na sociedade.	Orientação Sexual

Continuação...

Ano Letivo	Unidades Letivas	Tema Transversal	Culminância	Objetivo Geral	Categorias PCN
2019	I	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): desafios e possibilidades.	Roda de Conversa	Analisar criticamente a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos espaços sociais, econômicos e culturais, bem como suas potencialidades e desafios para a comunicação humana, produção de conhecimento e resolução de problemas que envolvem a continuidade da vida no planeta.	Trabalho e Consumo, Ética
	II	Bahia: territórios e identidades.	Feira Cultural	Compreender os Territórios de Identidade Estado da Bahia como espaço geográfico e humano, em suas dimensões ambientais, histórico, culturais, políticas, institucionais, sociais e econômicas.	Pluralidade Cultural
	III	Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI.	Caminhada e Dia "D": saúde na comunidade	Abordar e refletir sobre a qualidade de vida no século XXI na perspectiva integrada, contemplando as dimensões biológicas, psicológicas, emocionais, afetivas e sociais, identificando fatores determinantes da saúde física e mental, tendo em vista o bem-estar do indivíduo.	Saúde

Elaboração: Guimarães (2021), com base em dados do EMITEC/SEC/BA.

Os critérios de escolha dos temas transversais são realizados através de uma pesquisa junto às comunidades, através do AVA do EMITEC, em que os mediadores junto aos estudantes indicam as temáticas de seu interesse. A partir desse resultado, os professores e coordenadores pedagógicos fazem a escolha final, levando-se em conta a relevância e urgência social junto às comunidades atendidas.

Após a definição dos temas por unidade letiva, os professores passam a ter formação continuada com especialistas externos ou internos, a fim de aproximá-los e fundamentá-los, teoricamente, do tema transversal. Após esta etapa, os mesmos fazem sugestões de atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas ao longo da referida unidade letiva, e na sequência uma equipe de coordenadores pedagógicos fica responsável por selecionar, organizar e fundamentar essas atividades, através de um documento orientador que é desenvolvido para apoiar, pedagogicamente e metodologicamente, o trabalho dos mediadores e estudantes em suas localidades, visando o desenvolvimento das ações ao longo do período definido em calendário escolar.

Para além deste documento orientador, os articuladores e professores de cada área do conhecimento planejam e executam aulas interdisciplinares com foco na abordagem dos temas transversais, ampliando as discussões para subtemas relacionados diretamente a cada área do conhecimento. Então, esse conjunto de ações passa a integrar a Atividade Dirigida (AD) proposta para os estudantes, a cada unidade letiva, que por sua vez atribui-se um valor, conforme critérios previstos no Sistema de Avaliação do EMITEC.

Vale salientar, que os temas transversais se encontram vinculados às categorias definidas pelos PCN, como: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 31), estas abordagens metodológicas “[...] apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos [...]”. Sob esta perspectiva, os temas escolhidos pela equipe do EMITEC, buscam uma abordagem holística, evitando, assim, a fragmentação dos conteúdos, inserindo o estudante ao seu meio e ao mundo.

Pode-se perceber que o EMITEC vem apresentando ao longo dos anos, uma abordagem contextualizada e atual, além de fazer parte das principais políticas

públicas educacionais, a nível estadual, nas últimas décadas, conforme discorrido no Capítulo 2, com destaque para o segmento do Ensino Médio, em particular para o *lócus* do CEMIT do Velho Chico, localizados nos municípios de Bom Jesus da Lapa e Barra.

6 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção será descrito o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, partindo-se do pressuposto de que a escolha da técnica e dos instrumentos de coleta a serem utilizados se constituem em um ponto crucial para o levantamento de dados e análise dos resultados. De acordo com Gil (2002, p. 42), “[...] a metodologia adotada na pesquisa depende diretamente do objeto em estudo, de sua natureza, amplitude e dos objetivos do pesquisador [...]”.

A pesquisa está fundamentada no método científico, ou seja, por um conjunto de procedimentos através dos quais se torna possível conhecer uma realidade definida ou algumas ações comportamentais (M. M. OLIVEIRA, 2007). Nesse âmbito é classificada como uma pesquisa de natureza aplicada, isto é, com a preocupação com sua aplicação e consequências práticas. No tocante à abordagem, podemos classificar como quali-quantitativa, considerando-se que:

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa [...] (MINAYO; SANCHES, 1983, p. 239-242).

Na perspectiva qualitativa, visamos compreender os fenômenos estudados no próprio ambiente em que ocorrem, por meio da produção de dados, a partir das respostas dos sujeitos, estudando as particularidades e experiências individuais. A compreensão de Richardson (2007, p. 90) sobre a pesquisa qualitativa é a de que ela “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Já na perspectiva quantitativa irá atuar sobre um problema humano ou social, estando baseada no teste de uma teoria é composta por variáveis quantificadas em números, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não (KNECHTEL, 2014).

Em relação aos objetivos da pesquisa, podemos classificar como exploratória, uma vez que corresponde a “[...] uma pesquisa preparatória acerca de um tema pouco explorado ou, então, sobre um assunto já conhecido, visto sob nova

perspectiva, e que servirá como base para pesquisas posteriores [...]” (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40).

Quanto às técnicas de procedimentos estas abrangem pesquisa bibliográfica (livros, *e-books*, artigos científicos, teses e dissertações) e documental, sendo complementada com a pesquisa de campo, do tipo estudo de caso.

A necessidade da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão torna-se necessária “[...] para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto.” (LAKATOS; MARCONI 2006, p. 83). Ainda segundo Mattos (2015), uma pesquisa de revisão bibliográfica visa o levantamento de referências sobre o tema proposto, as quais podem ser encontradas em qualquer formato, ou seja, livros físicos, *e-book*, artigos, teses, dentre outros. Este tipo de pesquisa, de forma prática, permite ao pesquisador uma ampla cobertura dos fatos observados, ao invés de apenas uma investigação direta. Desta forma, o levantamento bibliográfico foi de extrema importância para contextualizar a problemática delimitada no início do processo investigativo.

A pesquisa documental, segundo Maria Marly de Oliveira (2007), corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo. Nesse sentido, o levantamento documental abrange os dados referentes ao EMITEC no período de 2017-2019, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outros documentos importantes para a referida análise, como aqueles relativos ao sistema avaliativo, os decretos de criação e implantação do EMITEC e dos CEMIT.

Quanto à investigação de campo, do tipo estudo de caso, esta se caracteriza por ser um estudo intensivo. Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 83) a pesquisa de campo “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta [...]”. Para Gil (2002, p. 54) “[...] um dos propósitos do estudo de caso é descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação [...]”. Portanto, a pesquisa deve ser bem delimitada e definida na sua trajetória e contextualização. Ainda segundo Yin (2015) o estudo de caso consiste em:

[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente definidos (YIN, 2015, p. 17).

Logo, de acordo com Yin (2015), o estudo de caso é um método abrangente, possui uma lógica estrutural que se insere na coleta e na própria análise dos dados, além de responder de modo satisfatório às necessidades de uma investigação.

Neste sentido, o estudo de caso visa a análise de uma situação concreta e de síntese de conhecimentos apreendidos, sendo considerada uma pesquisa qualitativa que busca identificar a essência do problema em estudo, da forma mais real possível. Neste caso, tendo como *lôcus* as unidades escolares pertencentes aos CEMIT do Território do Velho Chico (BA). Desse modo, ao procurar as informações, buscamos "[...] correlacionar as características de tais sujeitos pesquisados com as condições do meio em estudo [...]" (REY, 1993, p. 32). Fachin (2005, p. 123) assevera que:

[...] no método do estudo de caso, leva-se em consideração principalmente, a compreensão como um todo, do assunto investigado. O direcionamento desse método é dado na obtenção de uma descrição e na compreensão completa das relações dos fatores em cada caso.

Para a consecução do estudo de caso, optou-se pela coleta de dados através da aplicação de questionários, mediante a aplicação de formulário eletrônico, com questões abertas e de múltipla escolha, junto aos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, no turno noturno (Apêndice A) e aos mediadores do turno noturno (Apêndice B) que atuam com esses estudantes no CEMIT do Território do Velho Chico, tendo como recorte temporal para a aplicação do questionário, o ano de 2019.

Tabela 4 – Universo dos participantes da pesquisa - Estudantes e Mediadores

Território de Identidade	1ª, 2ª e 3ª Série do turno noturno do EMITEC - 2019		
	Estudantes	Mediadores	Turmas
Bom Jesus da Lapa	1212	78	78
Barra	223	10	10
Território de Identidade	1ª, 2ª e 3ª Série do turno noturno do EMITEC - 2019		
	Estudantes	Mediadores	Turmas
Universo da Pesquisa (População Total)	1435	88	88
Amostra	779	77	—

Fonte: Guimarães (2021).

Quanto aos professores, optamos por aplicar os questionários para os docentes das Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Apêndice C), em virtude da aderência nas abordagens dos temas transversais em recorte neste estudo, totalizando o universo de 36 professores participantes desta investigação, conforme tabela abaixo:

Tabela 5 – Universo dos participantes da pesquisa - Professores

	EMITEC - 2019	
	Natureza	Humanas
Professores	15	21
Universo da Pesquisa (População Total)	36	
Amostra	36	

Fonte: Guimarães (2021).

No tocante ao universo e a amostra da pesquisa, existem diferenças. Assim, Gil (2002, p. 100) descreve:

[...] universo ou população, como um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. E a amostra, como um subconjunto do universo ou de população, por meio do qual, se estabelece ou se estima as características deste universo, ou população [...].

Para o cálculo de amostragem, utilizou-se a fórmula de população finita (Figura 11). Assim, através do recurso tecnológico, disponível na Plataforma *SurveyMonkey*, os valores são lançados e automaticamente é fornecido o valor da amostra ideal, conforme verifica-se a seguir:

Figura 11 – Fórmula para o cálculo da amostragem

$$\text{Tamanho da amostra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

Fonte: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

Onde:

z = grau de confiança em desvios padrões

e = margem de erro escolhida

N = tamanho da população

p* = Na calculadora, ela é uma constante igual a 0,5

Adotou-se um grau de confiança de 90%, com margem de erro de 2%. De acordo com Gil (2002), quando é desconhecida a estimativa para a qual o fenômeno ocorre, sugere-se que se utilize 50% ou 0,5% para p*. Desta forma, foram definidos os seguintes valores para o cálculo da amostragem, relacionados aos estudantes, mediadores e professores participantes da pesquisa, respectivamente, para cada componente da fórmula (Figura 11):

O tamanho da amostra dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série, do ensino médio, em 2019 no turno noturno, consiste em:

Tabela 6 – Tamanho da amostra dos estudantes

Tamanho da população	1.435 estudantes
Grau de confiança (%)	90
Margem de erro (%)	2
Tamanho da amostra	779 estudantes

O tamanho da amostra dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais; e Ciências da Natureza do ensino médio, do EMITEC, consiste em:

Tabela 7 – Tamanho da amostra dos professores

Tamanho da população	36 professores
Grau de confiança (%)	90
Margem de erro (%)	2
Tamanho da amostra	36 professores

O tamanho da amostra dos mediadores da 1ª, 2ª e 3ª série, do ensino médio, em 2019 no turno noturno, consiste em:

Tabela 8 – Tamanho da amostra dos mediadores

Tamanho da população	88 mediadores
Grau de confiança (%)	90
Margem de erro (%)	2
Tamanho da amostra	77 mediadores

Nesse caso, o universo desta pesquisa correspondeu aos CEMIT, localizados no Território de Identidade do Velho Chico/BA, que atuam com o EMITEC - CEMIT de Bom Jesus da Lapa e o CEMIT de Barra – os quais juntos possuíam um total de 1.435 estudantes na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, no turno noturno, durante o período de 2019. O turno em questão foi escolhido, pois possuía um quantitativo maior de estudantes, mediadores e turmas em relação aos demais turnos no período deste estudo, bem como por ser uma amostra bastante variada, constando de estudantes que estavam iniciando e concluindo a Educação Básica, e encontravam-se mais estimulados a participar desta investigação.

Foram respondidos pelos estudantes um total de 35% do tamanho ideal da amostragem; 86% dos professores; e 90% dos mediadores, conforme cálculos da

amostragem (Figura 11). Como já citado anteriormente, trata-se de uma abordagem quali-quantitativa, utilizando como instrumento de coleta o questionário semiestruturado, uma das principais técnicas de trabalho em pesquisa de cunho social.

Obteve-se o universo de 378 (trezentos e setenta e oito) questionários respondidos e devolvidos pelos participantes no referido estudo, conforme dados tabulados nos Apêndices D, E, F, correspondendo a um quantitativo de 46% do total da amostragem ideal (825 sujeitos), atendendo assim aos coeficientes de confiabilidade de uma pesquisa desta natureza.

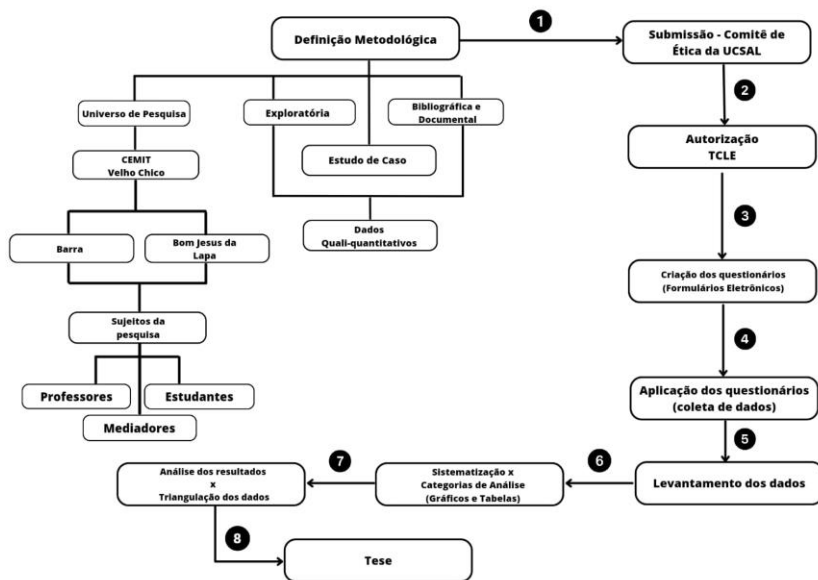
Vale destacar, ainda, que a pesquisa sendo de cunho quali-quantitativa, com questões abertas de complementação, a qualidade das respostas se sobrepõem a quantidade de questionários, justificando o quantitativo utilizado e analisado nesta pesquisa, especialmente junto aos estudantes que teve um menor percentual de participantes.

Uma das possíveis justificativas para o menor quantitativo de questionários respondidos pelos estudantes, é que eles são oriundos de zonas rurais de áreas de difícil acesso, tendo assim acesso limitado à *Internet* para responder ao formulário eletrônico, ou ainda só tendo acesso no ambiente escolar, e mesmo assim de forma também limitada. Outra possível justificativa, é que a maioria dos estudantes do EMITEC são jovens/adultos, ou seja, no final do ano quando os questionários foram aplicados, estavam trabalhando no plantio e colheita, ou ainda em outras atividades rurais temporárias de subsistência, e por este motivo podem não tido condições de participar desta etapa da investigação. Aliado a isso registra-se ainda questões culturais em relação do pouco envolvimento da sociedade brasileira na participação em pesquisas.

Salientamos que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UCSAL, conforme Parecer Consubstanciado nº: 3.584.195 que deliberou pela autorização da mesma (Anexo D), sendo posteriormente, ratificado pela emenda de nº: 5.168.247, que sinaliza ajustes do título da tese, bem como do número de participantes da referida pesquisa (Anexo E).

O fluxograma, Figura 12, a seguir, evidencia de forma sintética as etapas metodológicas adotadas nesta investigação:

Figura 12 – Fluxograma das Etapas Metodológicas da Tese



Fonte: Guimarães (2021).

Assim, a investigação tem como constructo de pesquisa evidenciar as relações existentes entre as interseções evidenciadas na Figura 13, isto é, as políticas públicas voltadas para o EMITEC; a inclusão social, através das novas tecnologias; e as percepções dos sujeitos.

Figura 13 – Constructo da Pesquisa



Elaboração: Guimarães (2019).

Um último aspecto metodológico a ser destacado refere-se à observação direta junto ao EMITEC, na perspectiva de 'observador participante', uma vez que desenvolvo trabalhos pedagógicos desde a sua implantação do Programa, acompanhando a evolução e consolidação da proposta pedagógica, até sua transformação em política pública educacional no estado da Bahia.

7 ANÁLISE DO PROGRAMA EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO/BA

Neste capítulo apresentamos os dados coletados em *lócus* junto aos professores, estudantes e mediadores dos anexos escolares vinculados ao Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) de Barra e Bom Jesus da Lapa. Inicialmente, apresentamos uma caracterização geral dos sujeitos envolvidos na pesquisa e em seguida os dados coletados, e suas respectivas discussões a partir das dimensões território; política pública e socioeducacional, gerados no Ensino Médio por Intermediação Tecnológica (EMITEC), junto ao Território de Identidade do Velho Chico/BA, com aplicação dos questionários em 2019.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para uma melhor interpretação dos resultados da pesquisa, torna-se necessário traçar o perfil dos sujeitos participantes, abrangendo 31 (trinta e um) professores, 271 (duzentos e setenta e um) estudantes e 76 (setenta e seis) mediadores, dos anexos escolares vinculados ao Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) do Território de Identidade do Velho Chico - Barra e Bom Jesus da Lapa, totalizando um universo de 378 (trezentos e setenta e oito) sujeitos envolvidos no referido estudo.

Assim, iniciaremos nossa análise, com as informações iniciais dos questionários aplicados aos professores (Apêndice A), estudantes (Apêndice B) e mediadores (Apêndice C), respectivamente, que são referentes aos dados sociodemográficos dos mesmos, uma vez que nos remeterão aos dados gerais dos sujeitos alvos desta investigação. Tais informações contribuíram para melhor conhecimento dos participantes da pesquisa, bem como para a interpretação das respostas, no que se refere à percepção quanto aos **aspectos** socioeducacionais do Ensino Médio por Intermediação Tecnológica (EMITEC) no Território de Identidade do Velho Chico.

Em relação aos resultados do questionário aplicado junto aos professores (Apêndice D) foram analisados os seguintes itens: idade, gênero, nível de

escolaridade, área de atuação, local de exercício da atividade docente, tempo de atuação, e carga horária de trabalho semanal, com os dados sociodemográficos dos professores do EMITEC. Quanto à idade, constatou-se que a média de idade dos professores que atuam no EMITEC foi de 50 anos, com desvio padrão de 6,0 anos. Deste universo, 23% do sexo masculino e 77% do sexo feminino. No tocante, ao nível de escolarização, 51% têm especialização, 39% mestrado, e 10% possuem doutorado.

Quanto aos dados educacionais dos professores do EMITEC há informações da atuação dos professores na docência, onde observamos que 97% atuam há mais de 10 anos, sendo que 68% atuam apenas na rede pública de ensino, e 55% trabalham no máximo 40 horas semanais. Foi evidenciado, também, que a maioria dos professores (59%) ingressaram no EMITEC em 2011, no ano de sua criação, e os demais professores (41%) tiveram seu ingresso ao longo dos anos, até 2016, concebendo assim, uma equipe de profissionais qualificados e detentora de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para ministrar aulas nessa modalidade educacional, isto é, com uso da intermediação tecnológica.

No tocante aos Mediadores (Apêndice E) vinculados ao EMITEC e oriundos do Território de Identidade do Velho Chico/BA foram coletados dados referentes a idade, gênero, residência, renda mensal e grupo familiar. Detectou-se que a média de idade dos mediadores participantes desta pesquisa é de 31 anos, com um desvio padrão de 6,5 anos, dos quais 38% são do sexo masculino e 62% do sexo feminino.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, 68% possuem casa própria, e 77% possuem em média 3 a 5 pessoas convivendo na mesma residência, e 57% possui renda mensal familiar de até um salário mínimo vigente, ou seja, R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais) na época da investigação, refletindo a realidade apresentada por alguns autores, a exemplo de Teixeira (2002), quando afirmam que as políticas públicas, EMITEC, especialmente no âmbito educacional, apresentam alguns desafios, porém devem em seu bojo resultar na geração de emprego e ocupações produtivas, visando a consolidação de um projeto de desenvolvimento local integrado, e a uma maior autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

O último grupo de análise desta pesquisa foi constituído pelos estudantes do EMITEC (Apêndice F). Do total do número de estudantes (288 sujeitos), 6% não aceitaram participar da pesquisa, uma vez que não assinaram o Termo de

Consentimento. Desta forma, 94% (271 dos estudantes respondentes da pesquisa), apresentam o perfil geral descrito a seguir, pautando-se nos seguintes dados: idade, gênero, tipo de residência, renda mensal e constituição do grupo familiar.

A média de idade dos estudantes participantes desta pesquisa, do Território de Identidade do Velho Chico foi de 19 anos, com um desvio padrão de 6 anos, ou seja, são classes de jovens e adultos, dos quais 37% são do sexo masculino, e 63% do sexo feminino. Quanto aos aspectos socioeconômicos, a grande maioria, cerca de 93% dos estudantes possuem casa própria, bem como 91% declararam possuir renda mensal familiar de até um salário mínimo, corroborando com Melo e Sousa (2017) quando afirma que a educação é uma condição *sine qua non* para que os sujeitos se tornem cidadãos e possam assim exercer seus direitos políticos e poderes econômicos, bem como viverem decentemente e de forma digna.

7.2 ANÁLISE SOBRE AS DIMENSÕES DO TERRITÓRIO, DA POLÍTICA PÚBLICA E SOCIOEDUCACIONAL

Para realizar a leitura dos resultados decorrentes da aplicação dos questionários eletrônicos aos participantes desta investigação vinculados ao EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico/BA, entre os meses de novembro e dezembro de 2019, tornou-se necessário uma análise entre o quadro teórico e o trabalho empírico, no sentido de realizar uma articulação entre estes elementos.

Desta forma, para uma melhor organização didática, trabalharemos com as três dimensões - Território, Política Pública e Socioeducacional – as quais se articulam, proporcionando uma compreensão mais ampla dos dados apresentados, com vistas à responder a principal questão de investigação da pesquisa: Como as percepções de professores, mediadores e estudantes vinculados ao Território do Velho Chico-BA, podem revelar as possíveis mudanças socioeducacionais promovidas pelo EMITEC nas comunidades rurais de difícil acesso atendidas por esta modalidade educacional? A resposta a essa questão foi obtida mediante a análise das respostas dos participantes da pesquisa – Apêndices D, E e F -, categorizando as informações nas três dimensões acima mencionadas, conforme será exposto no item a seguir.

Vale salientar, que as representações gráficas onde são apresentadas informações sobre os mediadores, estudantes e professores baseia-se na frequência de cada categoria nos três grupos estudados. Para melhor entendimento dos mesmos a soma dos percentuais foi feita por grupo, e não por categoria. Devido a esta forma de apresentação os resultados nos gráficos ficam expressos com percentuais altos em barras menores e percentuais baixos em barras maiores.

7.2.1 Dimensão Território

A dimensão Território visa resgatar conceitos sobre territórios de identidade e territórios educacionais no estado da Bahia. Nesse sentido, foram analisadas as percepções dos estudantes e mediadores através da aplicação de questionários eletrônicos (Apêndices B e C), respectivamente, através das questões 3, 4, 5.⁹

Nesse viés, conforme explicitado no Capítulo 2, a concepção acerca do território transcende a do espaço físico e atualmente encontra-se relacionado à compreensão do espaço, a partir das suas relações de poder (SOUZA, 1995). Nesse sentido, as respostas sobre a percepção do território rural, abrangendo os vínculos e sentidos de pertencimento dos sujeitos (territorialidade), compreensão das próprias condições socioeconômicas, valorização de aspectos simbólicos e intangíveis destas localidades, evidenciam desafios e possibilidades, em que se misturam as relações de poder, especialmente no âmbito educacional.

Fica evidente que 38% dos mediadores trabalham na mesma localidade em que residem. Cerca de 89% atuam na zona rural, necessitando se deslocarem para manterem sua renda, evidenciando também a importância do trabalho dos mesmos para o desenvolvimento e democratização do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) na zona rural de difícil acesso, do estado da Bahia. Vale destacar, que esse é o atendimento prioritário do EMITEC, conforme constante no Projeto Político Pedagógico (BAHIA, 2011b).

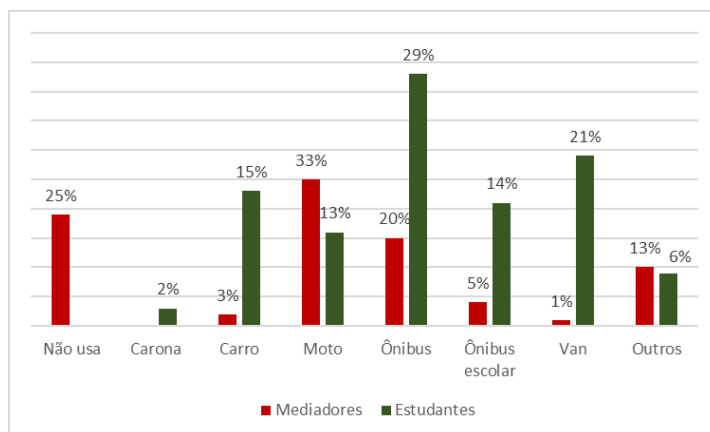
Quanto aos estudantes participantes da pesquisa, evidencia-se que a maioria dos alunos (57%) estudam na mesma localidade em que residem, e estes por sua vez são residentes na zona rural (89%), evidenciando a relevância da existência do EMITEC nessas áreas de difícil acesso, da zona rural do estado da Bahia. Esse

⁹ Os professores (Apêndice A) não fizeram parte desta categoria de análise, por serem residentes de Salvador – BA.

reconhecimento do território, enquanto zona rural pelos próprios estudantes, reforça a afirmação de Souza (2013) quando afirma que a territorialidade é um processo inerente às experiências culturais identitárias dos sujeitos, frente aos seus territórios, conforme discorrido ao longo do capítulo 2.

No tocante aos meios de transporte utilizados pelos mediadores e estudantes para se deslocarem para o EMITEC, constatou-se que, tanto os mediadores (75%), quanto os estudantes (57%), necessitam de meios de transporte variados para chegar à escola, sendo, os seguintes os percentuais, respectivamente: ônibus (20%; 29%), van (5%; 21%), transporte escolar (5%; 14%), motocicleta (33%; 13%). Além destes, foram declarados outros meios (6%; 13%), como caronas, cavalos, e deslocamento a pé, respectivamente (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tipos de meios de transporte utilizados pelos mediadores e estudantes para se deslocarem para o EMITEC



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Esses resultados demonstram que, ainda que a proposta do EMITEC seja atender os estudantes nas proximidades em seus locais de residência apenas 25% dos estudantes não necessitam de transporte para chegarem às unidades escolares, onde são transmitidas as aulas do EMITEC, apontando, desse modo, a necessidade de capilarizar ainda mais a oferta desta modalidade educacional nestas localidades, conforme constante do Projeto Político Pedagógico (PPP), dispensando o uso de transporte escolar.

Nesse sentido, ficou evidente a importância da existência do estabelecimento de apoio, conforme acordo de cooperação técnica entre o governo estadual e municipal. Ou seja, o estado e os municípios atendidos estabelecem parcerias, visando a adoção de estratégias efetivas para promover o acesso e permanência destes sujeitos no Ensino Médio, em suas localidades de origem, ou nas localidades próximas onde o aluno reside, com a oferta de transporte escolar, entre outras necessidades.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do EMITEC é mencionado a existência de um convênio técnico, porém sem lastro oficial, uma vez que não houve publicação no Diário Oficial do Estado (DOE), para a cessão de salas de aulas das escolas dos municípios, assim como o uso do transporte escolar pelos estudantes e mediadores do EMITEC. Entretanto, na prática, pudemos detectar que essa parceria não oficializada vem ocorrendo, de forma parcial, uma vez que o município interrompe o uso do transporte escolar, de acordo com o calendário do município e não do Estado, o que ocasiona muitos transtornos para os estudantes. Assim, fica evidenciado a importância e necessidade de se estabelecer parcerias entre estado e município, pois conforme abordado na literatura sobre territórios, esses acordos, são construções sociais, interativas entre micro iniciativas versus micro decisões em várias escalas de interesses, conforme discutido por Brandão (2008) no Capítulo 2.

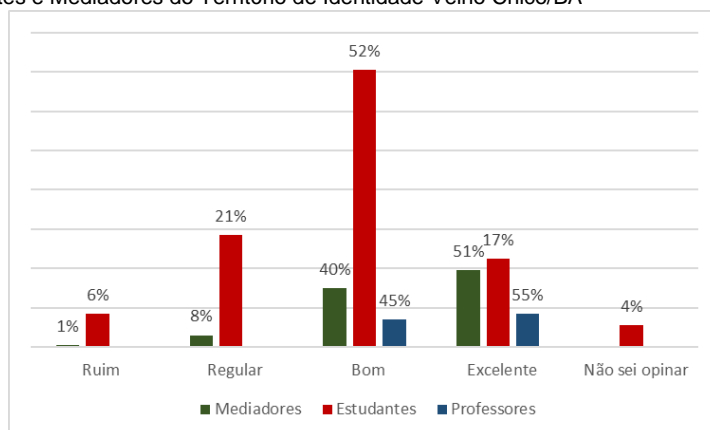
7.2.2 Dimensão Política Pública

Para apresentação dos resultados e discussão a partir da dimensão da Política Pública, apresentamos os dados coletados – Apêndices D, E e F, referentes aos sujeitos participantes – professores, mediadores e estudantes, respectivamente, que revelam a percepção dos mesmos, no que tange a compreensão do EMITEC, enquanto uma estratégia de política pública educacional no estado da Bahia, bem como, a avaliação da qualidade na oferta de ensino a partir da percepção dos mesmos. Para tanto, foram selecionadas as respostas às questões 8,9,14,15 e 16 do Apêndice A, dos professores, como também as questões 10, 12, 13,18,19 e 20, dos Apêndices B e C - estudantes e mediadores, respectivamente.

Em linhas gerais, são apresentados dados sobre as percepções quanto à qualidade do ensino ofertado pelo EMITEC, pontos fortes e fracos, acesso à internet,

entre outros. A qualidade da oferta de ensino, a partir da expertise da equipe docente junto ao desenvolvimento das aulas no EMITEC, através de sua formação e permanência por longo tempo, no mesmo local de trabalho foi revelada na percepção dos estudantes e mediadores (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Qualidade da Oferta de Ensino no EMITEC na percepção dos Professores, Estudantes e Mediadores do Território de Identidade Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Observa-se que os professores classificam o ensino ofertado pelo EMITEC como bom (45%) ou excelente (55%). Essa percepção de qualidade das aulas, através da avaliação do ensino, se revela também nos dados trazidos pelos mediadores, em que cerca de 91% consideram o ensino ofertado pelo EMITEC como bom (40%) ou excelente (51%). Os estudantes seguem essa mesma percepção, sendo que 69% consideram o ensino ofertado pelo EMITEC como bom (52%) ou excelente (17%).

Ainda, no que tange a dimensão política, investigou-se acerca das perspectivas dos participantes em relação a conclusão da educação básica no EMITEC, ou seja, a efetividade enquanto estratégia de política pública educacional, do estado da Bahia, para os estudantes da zona rural de difícil acesso.

Na percepção dos professores, a conclusão da educação básica pelos estudantes do EMITEC, permitirá a melhoria na renda familiar dos mesmos (32%), pois qualifica os sujeitos para ingressarem com maior êxito no mercado de trabalho, como também contribui para uma melhor escolarização, uma vez que desenvolve

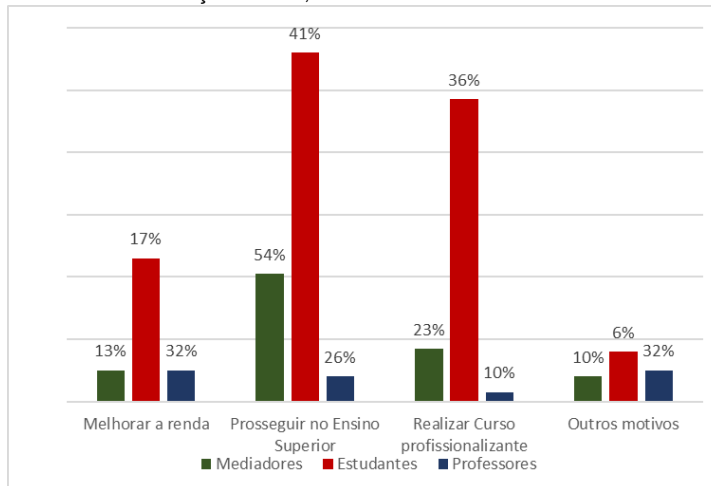
competências e habilidades nesses sujeitos que possibilita seu desenvolvimento no setor de trabalho, e permite o prosseguimento nos estudos, em cursos superiores (26%) ou profissionalizantes (10%).

Essa percepção reforça o que os autores Silveira (2001), Selwyn (2008), dentre outros, discorrem sobre a relação da educação e inclusão social, uma vez que sujeitos com acesso a processos educacionais de qualidade, poderão ter uma melhor inserção social, uma vez que terão habilidades e competências necessárias para prosseguirem seus estudos e/ou obterem novas oportunidades de empregabilidade em suas localidades de origem. Como também apontado no capítulo 4, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), quando utilizadas adequadamente nos processos educacionais, pode possibilitar o efetivo desenvolvimento humano, estando em consonância com as assertivas de Moran (2002, 2009) em seus trabalhos de pesquisa.

Na perspectiva dos estudantes e mediadores, respectivamente, do Território de Identidade do Velho Chico/BA, a possibilidade de dar continuidade aos estudos em cursos do Ensino Superior (41%; 54%, respectivamente) ou profissionalizantes (36%; 22%, respectivamente), é um dos grandes ganhos desta política pública educacional. Manter-se com a conclusão do Ensino Médio, foi apontado também pelos estudantes (17%) e mediadores (13%), como uma forma de melhorar a renda familiar, logo a qualidade de vida (Gráfico 5).

Esses resultados apontam no sentido de que o uso da tecnologia na educação, especialmente para cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), corroborado por Moraes (2010), vem contribuindo para a universalização da educação no país, a melhoria nos índices de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024), como buscar soluções ou mitigar problemas educacionais evidenciados neste documento, garantindo aos sujeitos melhores perspectivas de qualificação educacional e, conseqüentemente, profissional, conforme discorrido por Silva (2019).

Gráfico 4 – Percepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC acerca da conclusão da Educação Básica, do Território de Identidade Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Em relação a outros motivos que aparecem nos resultados dos participantes da pesquisa, refere-se a: não decidiu ainda o que fazer após a conclusão da educação básica; melhorar mais nos estudos; e melhorar a renda da família (Gráfico 4).

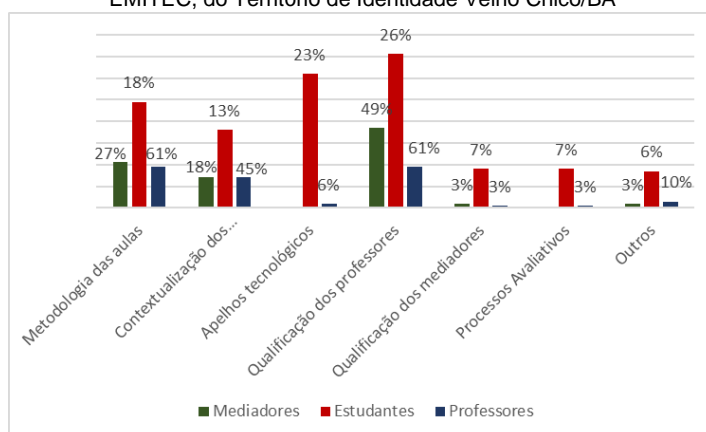
Diante desses resultados, torna-se importante destacar, que o EMITEC trata-se de uma modalidade educacional pautada no uso das NTIC, trazendo possibilidades dos estudantes aprenderem de forma diferente, além de levar a educação formal para espaços de difícil acesso, democratizando-a, e tornando-a um instrumento de emancipação do indivíduo, no contexto social (MARTINS; FROM, 2016).

Ao partir deste princípio, de instrumento de emancipação do indivíduo, o EMITEC, vem promovendo novos espaços de educação formal, para estudantes dispersos geograficamente, em localidades de difícil acesso, da zona rural do estado da Bahia, apoiando-se nas NTIC, permitindo, desse modo, que os estudantes aprendam em um novo contexto, que difere da realidade de sala de aula presencial, uma vez que os professores ministram suas aulas de salas estúdios localizados em Salvador/BA, e os estudantes em locais próximos de suas moradias, em espaços cedidos pelos municípios, discorrem sobre territórios e territorialidades e

desenvolvimento territorial; políticas públicas na educação; e o uso das novas tecnologias digitais no processo educacional, e seus reflexos.

Ainda, na perspectiva da análise da dimensão Política Pública, o gráfico 5, revela a possível efetividade do EMITEC como estratégia política educacional na percepção dos professores, mediadores e estudantes participantes desta pesquisa, quanto aos principais pontos fortes do curso ofertado. Consta-se que cerca de 61% professores, 27% dos mediadores e 18% dos estudantes, indicam como ponto fortes: a metodologia das aulas, bem como a qualificação dos professores (61%; 49% e 26%, respectivamente), a realização de contextualização dos conteúdos frente às realidades locais (45%; 18% e 13%, respectivamente). A qualificação dos mediadores (3%; 2% e 7%, respectivamente), assim como os processos avaliativos para 3% dos professores e 7% dos estudantes, não tendo sido considerado ponto forte pelos mediadores, assim como o uso dos recursos tecnológicos utilizados durante as aulas, tendo sido pontuado apenas para 7% dos professores e 23% dos estudantes.

Gráfico 5 – Percepção dos pontos fortes pelos professores, estudantes e mediadores do EMITEC, do Território de Identidade Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Para corroborar com as percepções advindas dos sujeitos participantes dessa pesquisa, em relação a efetividade do EMITEC, como estratégia política educacional, apresentamos dados coletados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) e sistematizados através da Tabela 6 em que apresenta os dados absolutos

de matrícula final, e os indicadores educacionais de aprovação, reprovação e abandono, entre os anos de 2011 a 2019.

Tabela 9 – Dados absolutos de matrícula, aprovação, reprovação e abandono do EMITEC (2011-2019)

DADOS	MATRICULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	ABANDONO
2011	12.877	11.102	879	950
2012	14.376	12.783	913	680
2013	15.478	13.678	880	891
2014	16.402	15.012	538	852
2015	18.243	16.977	683	583
2016	19.342	17.679	810	760
2017	19.239	18.294	930	626
2018	18.418	16.584	1017	817
2019	16.435	15.015	752	668

Elaboração: Guimarães (2021), com base em dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), SEC/BA (2020) – dados internos.

A avaliação percentual destes dados deixa evidente o significativo índice de aprovação, com percentual de 91,3%, em 2019. Também é possível verificar que, ao longo dos referidos anos, o percentual de reprovações e abandono tem se mantido abaixo dos 10%. Em relação a rede esses dados são menores, quando comparados com os índices de reprovação e abandono da rede estadual que correspondem a 41,4% e 22,8%, respectivamente, de acordo com o Censo Escolar de 2019¹⁰.

De acordo com os resultados encontrados, a qualificação dos professores foi um destaque para todos os participantes da pesquisa, conformando o que traz o Projeto Político Pedagógico do EMITEC (BRASIL, 2011b), referente aos investimentos em formação continuada, na equipe de professores, como também de forma contínua, para refletir e propor inovações no campo metodológico e tecnológico, visando um maior dinamismo e interação durante a transmissão das teleaulas, que ocorre em tempo real, fazendo uso de vários recursos digitais, a exemplo, do *chat*, *webcam* e outros recursos tecnológicos que fomentam a participação dos alunos durante as aulas, e que foi destacado pelos estudantes (23%), refletindo a realidade dos alunos da zona rural acerca da falta de acesso aos aparelhos tecnológicos, configurando-se como uma inovação, além da oportunidade de concluir a educação básica, em suas localidades de origem, através do EMITEC.

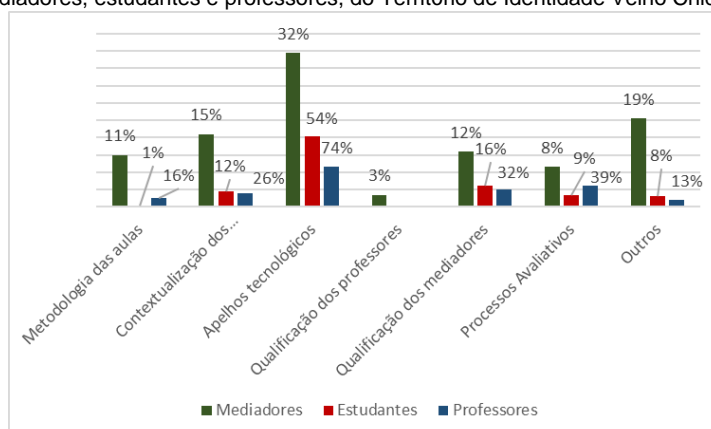
¹⁰ Dados gerados pela secretária do EMITEC. Estão registados no SGE-SEC-BA (ou seja, análise de documentos internos).

Esse tipo de aula, com uso de recursos tecnológicos voltados para a educação, segundo Vaz (2016), é capaz de promover vários benefícios, como enriquecer a prática pedagógica, além da quebra dos limites geográficos da sala de aula no processo pedagógico, entre outros, corroborando com os resultados encontrados nesta pesquisa. São estas novas possibilidades, advindas do uso das NTIC que impulsionam os profissionais da educação para uma formação continuada, nas suas áreas de conhecimento, desdobrando-se em inovações metodológicas, fazendo uso dos recursos digitais, em suas respectivas práxis pedagógicas.

Vale registrar que a qualificação dos mediadores, assim como os processos avaliativos, utilizados pelo EMITEC, não foram considerados pontos que merecessem destaque, no ponto de vista dos participantes da pesquisa (Gráfico 5).

Os aspectos que necessitam ser melhorados no EMITEC, na percepção dos mediadores, estudantes e professores, encontram-se apresentados no gráfico 6. Pode-se constatar que 74% dos professores; 32% dos estudantes e 54% dos mediadores participantes desta investigação, indicam que os aparelhos tecnológicos do EMITEC precisam ser melhorados, substituídos e modernizados, especialmente aqueles que são utilizados em sua comunidade, bem como 39% dos professores; 9% dos estudantes e mediadores, respectivamente, indicam que os processos avaliativos precisam ser repensados.

Gráfico 6 – Pontos que precisam ser melhorados no EMITEC, na percepção dos mediadores, estudantes e professores, do Território de Identidade Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Os aparelhos tecnológicos utilizados na sede do EMITEC, foi apontado como um dos maiores problemas pelos professores, indicando a necessidade de um maior investimento por parte do governo do estado, na aquisição desse recurso, visando a modernização dos já existentes. Esses resultados apontam para a necessidade de que os processos educacionais da contemporaneidade impõem, como reflexões sobre o uso e importância dos recursos tecnológicos, principalmente em uma modalidade de educação intermediada por tecnologia, conforme foi detectado nos resultados revelados pelos docentes, e ratificado por Silva e Correia (2014).

Quanto aos processos avaliativos, apesar de aparecerem com um menor percentual para os mediadores e estudantes (8% e 9%, respectivamente), foram apontados por 39% dos professores, o que significa que necessita ser repensado sobre novas formas de avaliação escolar, que realmente expressem o desenvolvimento dos sujeitos em suas respectivas trajetórias escolares.

Os participantes da pesquisa consideram ainda que necessitam ser melhorados: a qualificação dos mediadores (39% dos professores; 16% dos próprios mediadores e 12% dos estudantes); a contextualização dos conteúdos voltados para as realidades locais (26% dos docentes; 16% dos estudantes; e 12% dos mediadores), assim como, a metodologias das aulas (16%; 11%; 1%, respectivamente – professores, estudantes e mediadores).

Outro ponto que merece destaque nesses resultados, refere-se à qualificação dos mediadores, que não é considerado pelos próprios sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, como um aspecto que necessita ser melhorado ou aprimorado, uma vez que foi detectado apenas por 16% considera que precisa melhorar a sua formação continuada, além de não ter sido considerado como ponto forte pelos próprios sujeitos. Desse modo, fica evidente que os mediadores desconhecem suas potencialidades e sua importância no processo de mediação. Este é um ponto que merece ser revisto pelo EMITEC, ou seja, a demonstração de não preocupação com a formação continuada pelos próprios mediadores, uma vez que a atuação deles, na modalidade educacional, ensino com intermediação tecnológica, exige aprendizados contínuos, frente aos avanços da própria tecnologia na sociedade contemporânea (SILVA; CORREIA, 2014).

A questão relativa à compreensão sobre a necessidade de contextualização dos conteúdos às realidades locais, e o uso dos aparelhos tecnológicos, pelos

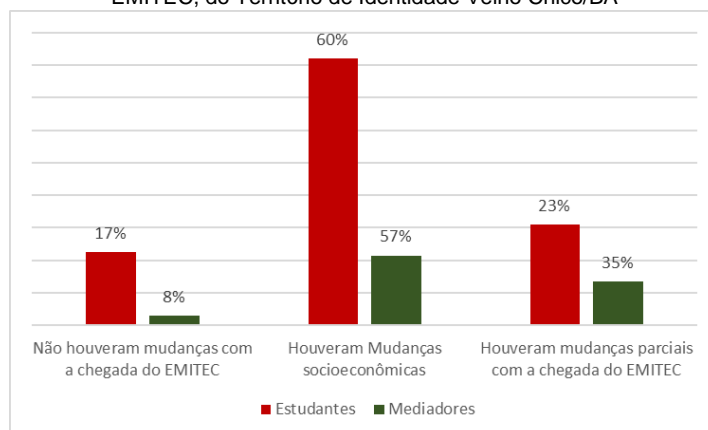
participantes da pesquisa, dialoga como o que afirma Santos (2016), sobre a importância da utilização dos conhecimentos existentes, aliando a construção de novos conhecimentos, com o uso dos recursos tecnológicos, adaptando o ensino às circunstâncias locais, promovendo assim maior participação dos sujeitos, uma consciência mais ampliada dos problemas existentes e intervenções necessárias em suas localidades, bem como adoção de ações de transformações de suas realidades e inclusão social.

7.2.3 Dimensão Socioeducacional

Nesta última dimensão apresentamos a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa quanto a possíveis mudanças socioeducacionais decorrentes da aplicação do EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico/BA. Nesse sentido, serão apresentadas e discutidas, à luz do referencial teórico as respostas às questões 10,11,12,13 e 17 do Apêndice A (professores), bem como as questões 7,8,9,14,15,16,17 e 21 dos Apêndices B e C, mediadores e estudantes, respectivamente. Em linhas gerais, as questões desta seção são relativas à relevância do uso dos temas transversais nas aulas, os impactos proporcionados pelo EMITEC junto à comunidade, como política pública, assim como os impactos na vida pessoal e profissional.

Nessa seção, iniciamos com a percepção dos mediadores e estudantes quanto às mudanças socioeconômicas, e o acesso à internet promovidas pelo EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico/BA, conforme evidenciado no Gráfico 7, a seguir.

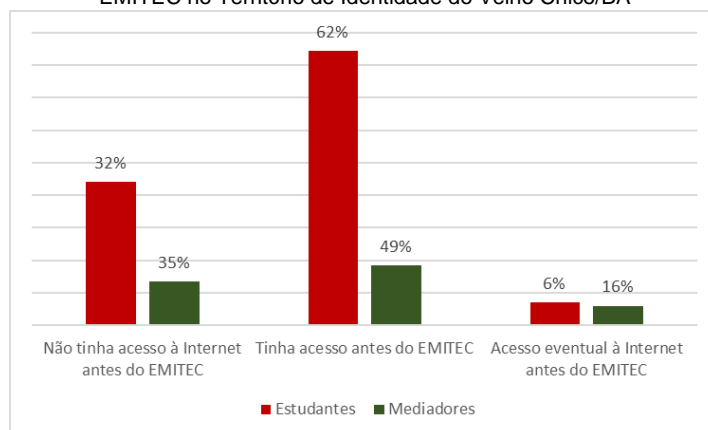
Gráfico 7 – Mudanças socioeconômicas dos estudantes e mediadores com a chegada do EMITEC, do Território de Identidade Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Os resultados apresentados demonstram que na percepção dos mediadores (92%) e dos estudantes (83%), o EMITEC constitui-se em uma possibilidade de mudanças socioeconômicas, total ou/e parcial, no Território de Identidade do Velho Chico/BA, uma vez que a chegada do mesmo, oportunizou ganhos para toda a comunidade, como novas oportunidades de acesso ao trabalho na região. Essas evidências demonstram que a educação é capaz de promover a redução da pobreza, além do analfabetismo, contribuindo para a melhoria individual e da comunidade, ratificado por Lemos, Rigitano e Costa (2007).

Gráfico 8 – Acesso à *Internet* pelos estudantes e mediadores antes da implantação do EMITEC no Território de Identidade do Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

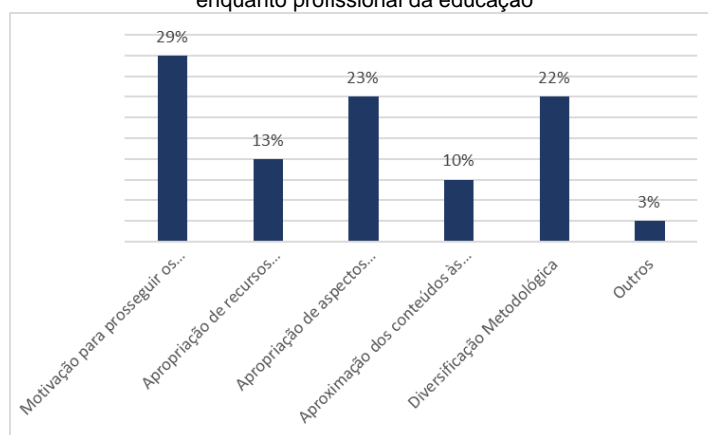
Quanto ao acesso à *Internet*, a maioria dos participantes, ou seja cerca de 49% dos mediadores, e 62% dos estudantes, declararam que já tinham acesso antes da implantação do EMITEC, quer seja nos ambientes de trabalho, ou mesmo no ambiente escolar (Gráfico 8). Esses dados, podem revelar o resultado de políticas públicas, na democratização do acesso à sociedade em rede da contemporaneidade, conforme expresso nos capítulos 2 e 3.

Em relação aos impactos gerados na vida dos professores do EMITEC, enquanto profissionais da educação envolvidos nesta investigação, a pesquisa apontou alguns aspectos revelados no Gráfico 9. Cabe salientar que mesmo não sendo o cerne dessa pesquisa, tratar sobre os impactos socioeducacionais gerados na vida dos professores do EMITEC, se constitui em um fator importante que pode influir diretamente nos resultados dos estudantes do EMITEC, e que poderão ser evidenciados na qualidade das aulas.

Conforme os dados apresentados, a maioria (29%) dos professores participantes evidenciam que o maior impacto está na motivação para prosseguir nos estudos, em cursos de pós-graduação, a nível de *lato e stricto sensu*, ou seja a formação continuada em serviço. Seguindo com percentuais equivalentes, 23% para a apropriação de aspectos didático-pedagógico, inerentes à atuação profissional, como também, a diversificação metodológica (22%) exigida por esta modalidade

educacional; 10% para a aproximação dos conteúdos as realidades atendidas pelo EMITEC, e outros (3%).

Gráfico 9 – Impactos socioeducacionais gerados na vida dos professores do EMITEC, enquanto profissional da educação



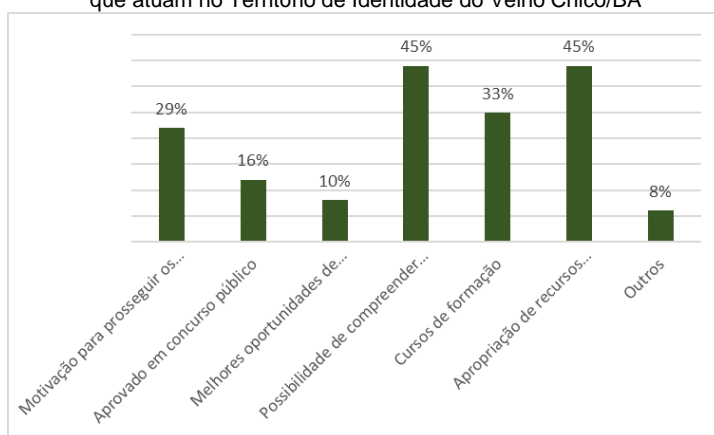
Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Conforme já evidenciado o uso das NTIC na educação desfaz a crença de conhecimentos permanentes, estáveis, sólidos, e sim, a um saber mutável, ou seja, um saber em constante transformação em consonância com a nova lógica global, ratificado por Bauman (2007a; 2007b), fomentando assim, a formação permanente ou continuada de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Através destes processos de formação em serviço, que estes profissionais podem refletir sobre sua prática pedagógica, as realidades atendidas, problematizarem e buscarem soluções para mitigar questões que impactam na sua atuação docente, bem como se apropriam dos novos recursos didático e pedagógico, especialmente os tecnológicos, diversificando assim suas estratégias de ensino e aprendizagem. Cabe salientar que a qualificação e formação continuada do profissional da educação, se constitui em um fator que reflete diretamente nos resultados dos estudantes do EMITEC, pois são expressos na qualidade das aulas apresentadas a comunidade escolar.

Quanto aos impactos socioeducacionais promovidos pelo EMITEC, na vida dos mediadores, consideremos os seguintes resultados, no gráfico 10. Constata-se que o EMITEC promoveu muitos impactos socioeducacionais na vida dos

mediadores, mesmo não sendo um dos objetivos previstos no seu PPP (BAHIA, 2011b).

Gráfico 10 – Impactos socioeducacionais gerados pelo EMITEC, na vida dos mediadores, que atuam no Território de Identidade do Velho Chico/BA



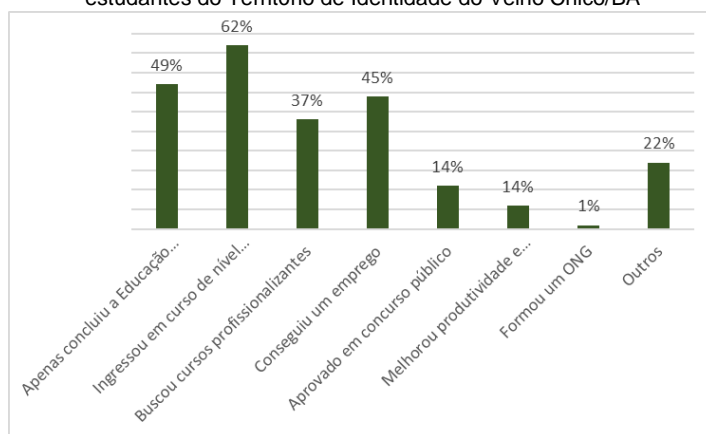
Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Cerca de 45% dos mediadores apontam que através do EMITEC foi oportunizado acesso e compreensão à conteúdos que não eram ofertados em suas localidades, uma vez que não haviam escolas de Ensino Médio nestas comunidades rurais. O mesmo percentual (45%) teve a oportunidade de apropriar-se dos recursos tecnológicos, seguido de 33% que tiveram a oportunidade de realizar cursos de formação em serviço; 29% sentiram-se motivados a dar prosseguimento nos estudos, em um curso superior ou pós-graduação; 16% foram aprovados em um concurso público, após passarem a acompanhar as teleaulas; e 10% tiveram melhores oportunidades de emprego. Estes resultados evidenciam mais uma vez a educação como fator de mudança nos sujeitos envolvidos, estando em consonância com as afirmações de Moreira (2006).

Ainda, na percepção dos mediadores sobre os impactos do EMITEC na vida dos alunos, os resultados são: 62% dos estudantes conseguiram ingressar em um curso de nível superior; 49% apenas concluiu a educação básica; 45% conseguiram um emprego; 37% dos estudantes buscaram realizar cursos profissionalizantes para melhorar sua formação; 14% foi aprovado em algum concurso público que exigia o

ensino médio; e 1% formou alguma ONG ou projeto ligado às questões ambientais ou saúde na região, (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Percepção dos mediadores dos impactos causados pelo EMITEC, na vida dos estudantes do Território de Identidade do Velho Chico/BA

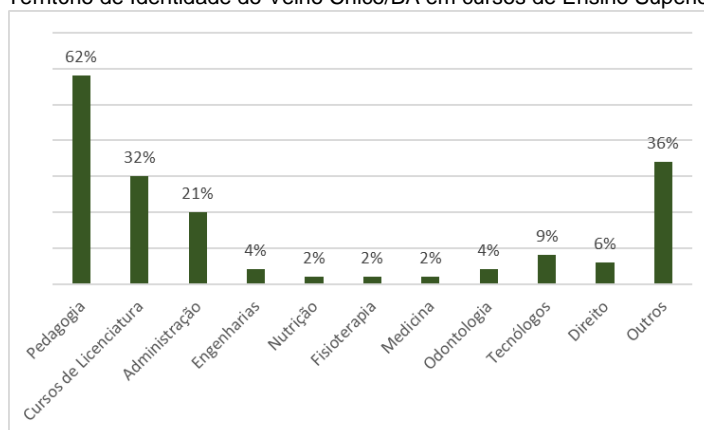


Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Na percepção de 62% dos mediadores, para estudantes concluintes desta modalidade educacional do Velho Chico com os quais os mesmos estabeleciam contato, o EMITEC possibilitou a continuidade dos estudos em curso de nível superior, além de terem conseguido melhores oportunidades de emprego (45%), evidenciando impactos importantes trazidos pelo EMITEC na vida destes estudantes (Gráfico 11).

Os mediadores, ainda, revelaram em suas respostas, estudantes que foram aprovados em cursos superiores - até 10 estudantes, correspondendo a 77%; outros mediadores tiveram até 20 estudantes, correspondendo a 23%. Evidenciou-se os seguintes cursos com maior ingresso: 62% - Pedagogia, 32% - referente a outros cursos de licenciatura; e 21% Administração de Empresas, além de cursos em menor percentual como tecnólogos (9%); Direito (6%); Engenharias e Odontologia 4%, respectivamente, conforme disposto no gráfico 13. Salientamos que foi uma pergunta de múltipla escolha, logo a soma total será diferente dos 76 mediadores participantes. Urge esclarecer, também, que essas percepções são significativas, uma vez que os mediadores residem em localidades próximas, e as vezes na mesma localidade que os estudantes.

Gráfico 12 – Percepção dos mediadores do EMITEC em relação a aprovação dos alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA em cursos de Ensino Superior



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

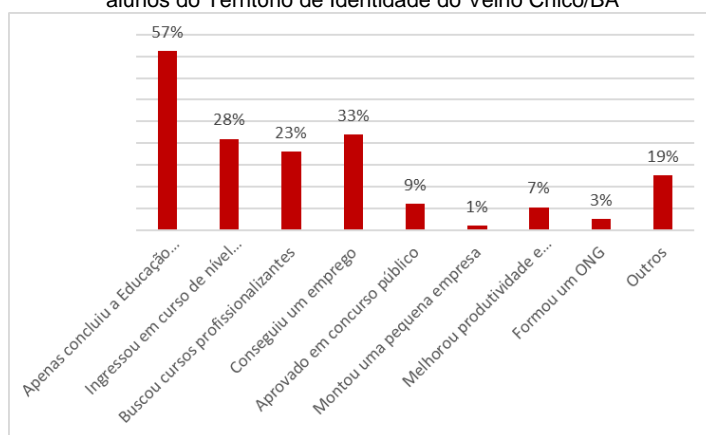
Buscando-se melhor entender os impactos trazidos pelo EMITEC desde a sua implantação, os estudantes foram questionados sobre o conhecimento de ex-alunos em sua localidade que estudaram no EMITEC; quem foram esses alunos; e em que ano concluíram a educação básica, proporcionando um perfil geral dos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA (Apêndice F).

Cerca de 96% dos estudantes conhecem ex-alunos do EMITEC em suas localidades, demonstrando assim a aceitação dessa modalidade de ensino, democratização e maior acesso ao Ensino Médio de alunos oriundos de zonas rurais de difícil acesso. Deste universo de ex-alunos conhecidos, 70% são pessoas amigas na localidade, e 18% são irmãos, tendo ainda 3% que são os próprios pais. Nesse contexto, percebe-se um universo de jovens e adolescentes que não tiveram a possibilidade de concluir sua Educação Básica, em consonância com a idade e série adequada. Conforme a resposta dos participantes do Território de Identidade do Velho Chico/BA, os anos com um maior percentual de estudantes concluintes da Educação Básica foram: 2018 (42%), 2015 (23%) e 2017 (21%).

Quanto à percepção dos estudantes dos impactos promovidos pelo EMITEC, na vida desses ex-alunos, 57% afirmam que a referida estratégia de política pública garantiu, apenas a conclusão da Educação Básica; 33% conseguiram melhores oportunidades de emprego; e 28% continuaram seus estudos em cursos de nível superior; e 9% foi aprovado em algum concurso público (Gráfico 13). Estas

percepções coincidem com as já trazidas pelos mediadores, uma vez que relaciona os mesmos elementos avaliados.

Gráfico 13 – Percepção dos estudantes sobre os impactos do EMITEC na vida dos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Os estudantes afirmaram, ainda, que os cursos superiores que tiveram maior ingresso pelos ex-alunos (Apêndice F), foram: Pedagogia (24%), seguido de outras licenciaturas (18%); Medicina (8%), Administração de Empresa (6%), além de Engenharias, Nutrição, Direito, Odontologia, respectivamente com 4%, além de outros, apresentando consonância com a percepção trazidas pelos mediadores anteriormente.

Essas percepções dos mediadores e estudantes acerca do prosseguimento dos estudos realizado pelos ex-alunos pode ser balizado pela Quadro 6, disponibilizada pelo CEMIT/EMITEC com uma amostra parcial de estudantes do EMITEC aprovados em Instituições do Ensino Superior (IES) no período de 2017 a 2019. Os nomes dos alunos foram suprimidos para preservar suas respectivas identidades. Importante destacar que esta relação não representa o total de estudantes ingressantes em cursos superiores, no período da pesquisa, uma vez que os CEMIT têm dificuldades em recepcionar essas informações junto aos seus egressos, ou seja, reconhecemos a limitação da abrangência dos dados apresentados nesta pesquisa.

Quadro 6 – Relação parcial de estudantes do EMITEC, ingressantes em cursos superiores, no período de 2017 a 2019

MUNICÍPIO	ANEXOS/CEMIT	CURSO	UNIVERSIDADE	ANO
Carinhanha	Agrovila 16	Pedagogia	UNOPAR	2017
Carinhanha	Riacho do Capinão	Matemática	UFRB	2017
Serra Do Ramalho	Agrovila 12	Pedagogia	UNEB/BOM JESUS DA LAPA	2017
Brotas De Macaubas	Mata do Bom Jesus	Engenharia Mecânica	UFOB/BOM JESUS DA LAPA	2018
Bom Jesus Da Lapa	Caraibas	Pedagogia	UNOPAR/BOM JESUS DA LAPA	2018
Carinhanha	Distrito do Capinão	Educação Física	UNIUBE/CARINHANHA	2018
Morpará	Mocambo Branco	Matemática	UNEB/BARREIRAS	2018
Carinhanha	Baixão de Mocambo	Marketing	UNIUB	2018
Carinhanha	Vila São João	Educação Física	UNIUB	2018
Carinhanha	Vila São João	Educação Física	UNIUB	2018
Riacho De Santana	Laguna	Análise de Sistemas	IFBAIANO/GUANAMBI	2019
Riacho De Santana	Gado Bravo	Letras	UNEB/CAETITÉ	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Filosofia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Geografia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Educação Física	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Morpará	Mocambo Branco	Pedagogia	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2019
Carinhanha	Marrequeiro	Pedagogia	UNIUB	2019
Riacho de Santana	Gado Bravo	História	UNEB/CAETITÉ	2019
Brotas de Macaubas	Mata do Bom Jesus	Matemática	UFOB/BARREIRAS	2019
Bom Jesus da Lapa	Rio das Rãs	Zootecnia	UFBA/SALVADOR	2019
Serra do Ramalho	Agrovila 21	Pedagogia	UNEB/BOM JESUS DA LAPA	2019
Serra do Ramalho	Agrovila 21	Pedagogia	UNEB/BOM JESUS DA LAPA	2019
Brotas De Macaubas	Mata do Bom Jesus	Engenharia Mecânica	UFOB/BOM JESUS DA LAPA	2019

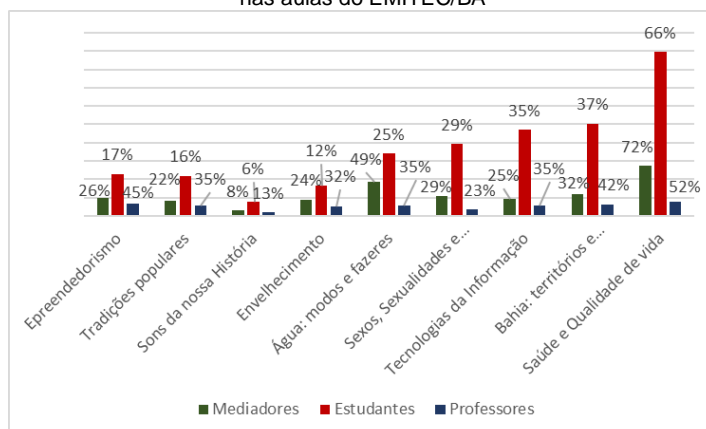
Elaboração: Guimarães (2022), com base em dados do CEMIT/EMITEC/SEC (2021¹¹).

¹¹ Dados gerados pela secretária do EMITEC. Estão registrados no SGE-SEC-BA (ou seja, análise de documentos internos).

Quanto aos temas transversais sugeridos nos PCN (BRASIL, 1998c), estes têm como principal objetivo o desenvolvimento da percepção dos sujeitos enquanto elementos integrantes, dependentes e transformadores do meio, como também, visam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente, reforçando uma educação voltada para o exercício da cidadania. Elencamos, portanto, os temas transversais trabalhados, nas unidades letivas, no período definido para essa investigação, como um dos fatores da dimensão socioeducacional. Assim, indagou-se aos participantes quais temáticas transversais foram consideradas de maior relevância para a formação da comunidade escolar atendida, podendo optar por mais de uma temática. Os resultados encontram-se expressos no Gráfico 14, a seguir.

Urge esclarecer que os temas transversais utilizados na Atividade Dirigida durante as unidades letivas, em cada Unidade Escolar (UE) do EMITEC, são definidos após uma enquete junto à comunidade escolar do EMITEC, isto é, professores, mediadores e estudantes, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Gráfico 14 – Percepção dos professores, mediadores e estudantes acerca dos temas transversais mais relevantes para a formação, trabalhados no período letivo de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

O Gráfico 14 revela que entre as temáticas abordadas no período entre 2017 a 2019, os entrevistados elencaram as três mais relevantes em suas, respectivas -

“Saúde e Qualidade de Vida: perspectiva no século XXI” (52% dos professores; 72% dos mediadores e 66% dos estudantes); “Bahia: territórios e identidades”, com relevância apenas para os mediadores (31%) e estudantes (37%). Para os professores o tema “Empreendedorismo e Economia Solidária” foi o mais relevante (45%). O terceiro tema mais votado para os professores (35%) foram os temas “Água: modos e fazeres”, coincidindo com os mediadores (49%); porém para os estudantes foi o tema “Tecnologias da Informação e Comunicação” (35%).

É importante evidenciar que as discussões temáticas relacionadas a saúde e qualidade de vida, território e pertencimento, bem como, sobre uso das novas tecnologias pelos estudantes de comunidades rurais e de difícil acesso, reforçam ideias já trazidas, anteriormente, neste capítulo.

O interesse por essas temáticas expressa, em primeiro lugar, a necessidade expressa nas percepções dos estudantes, inicialmente, sobre a importância na difusão de saberes relacionados à promoção da saúde e qualidade de vida no ambiente escolar, uma vez que, em geral, essas comunidades são carentes deste tipo de informação, pois são atendidas por serviços médicos também geralmente precários, que por sua vez não realizam trabalhos pautados na prevenção de doenças e promoção de saúde com regularidade nestas localidades rurais e de difícil acesso.

Em segundo lugar, quanto ao território e pertencimento, ficou evidente a necessidade de fortalecer cada vez mais esses conceitos sobre seus territórios e sentido de pertencimento durante as aulas e espaços escolares, tendo como consequência a ampliação sobre o conhecimento da própria comunidade e valorização dos patrimônios socioculturais locais. Conforme já visto, o conceito de território é polissêmico e sofreu ampliações e transformações ao longo dos tempos. Na visão de teóricos mais atuais, a exemplo de Souza (1995; 2009; 2013), os territórios não são matéria tangível, palpável, mas sim “[...] campos de força [...]” e a territorialidade pode ser compreendida como um processo inerente às experiências culturais identitárias dos sujeitos, frente aos seus territórios.

Em terceiro lugar, quanto à escolha dos estudantes sobre a temática relacionada às novas tecnologias, revelam as possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências sobre esse prisma, pois a partir das práticas pedagógicas propostas pelo EMITEC, os mesmos, através da intermediação

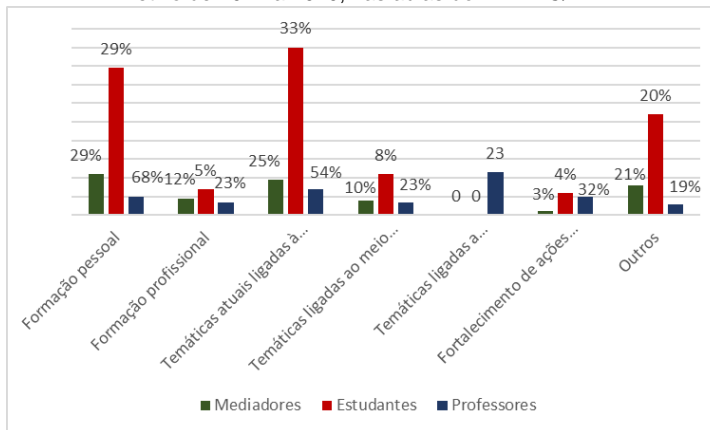
tecnológica, se sentem impulsionados a refletir sobre estas temáticas, e conseqüentemente se percebem pertencentes e incluídos na sociedade do século XXI, com possibilidades reais de intercâmbios socioculturais e compreensão também de aspectos globais, características típicas de uma sociedade em rede. Urge esclarecer que esses estudantes são oriundos de comunidades carentes e que o acesso e interação com as NTIC fora do âmbito escolar é limitado.

O intuito de abordar as temáticas transversais, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do EMITEC era extrapolar os conteúdos propostos pelas componentes curriculares do Ensino Médio, uma vez que são temas diversos, com discussões amplas e abordagens transversal e interdisciplinar, conforme a concepção presente Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pautadas nos campos cultural, econômico, político, social, ambiental e da saúde, ampliando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos, bem como sensibilizando para o despertar de uma consciência de realidades globais e local, e possibilidades de transformação dos seus espaços (BRASIL, 1998c).

A justificativa para a escolha das temáticas mais relevantes trabalhadas durante as unidades letivas ao longo dos anos letivos de 2017 a 2019, no EMITEC, foram que os mesmos trouxeram esclarecimentos sobre aspectos ligados à saúde (14%), saneamento básico e higiene, na prevenção e promoção da saúde coletiva, de acordo com 14% dos professores, 25% dos estudantes e 33% dos mediadores; além dos temas transversais também terem contribuído para a formação pessoal dos mesmos: 1%, 29%, e 29%, respectivamente. Para 32% dos professores; 4% dos estudantes; e 3% dos mediadores, o trabalho com os temas transversais proporcionam o fortalecimento de ações empreendedoras (Gráfico 15).

Vale ressaltar que, de acordo com os PCN (BRASIL, 2000), os temas transversais têm em sua concepção o cunho social, e devem ser abordados no contexto educacional de maneira transversal e interdisciplinar, pois permitem a partir destes pilares, abordagens temáticas nos processos de ensino e aprendizagem com perspectivas para as transformações e visões diferenciadas de mundo, além da construção de uma maior consciência da realidade local dos estudantes.

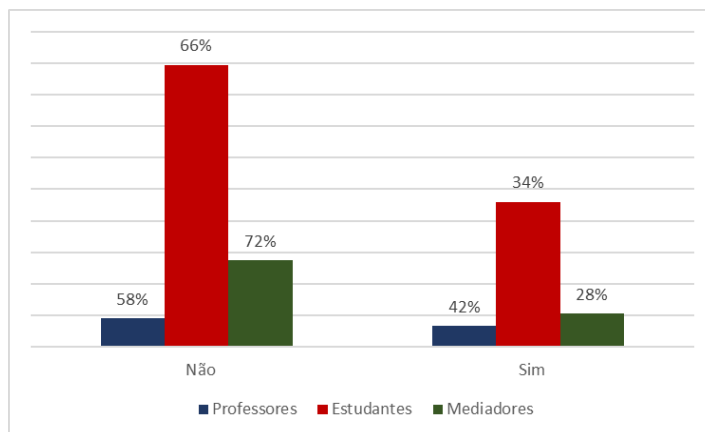
Gráfico 15 – Principais justificativas dos professores, mediadores e estudantes acerca da escolha dos temas transversais mais relevantes para a formação trabalhados no período letivo de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Em relação às perspectivas que os temas transversais trabalhados no EMITEC, no período de 2017 a 2019 promoveram nos professores, mediadores e estudantes, os resultados foram bastante diversos, pois a concepção inicial foi de que os temas transversais auxiliam em uma melhor compreensão sobre território pelos estudantes. Porém na perspectiva dos participantes da pesquisa (58%; 66%; e 72%) respectivamente, o trabalho com os temas transversais pelo EMITEC não proporciona uma compreensão maior de seus territórios, conforme respostas expressas no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Relação dos temas transversais na compreensão de seu território, na concepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC/BA

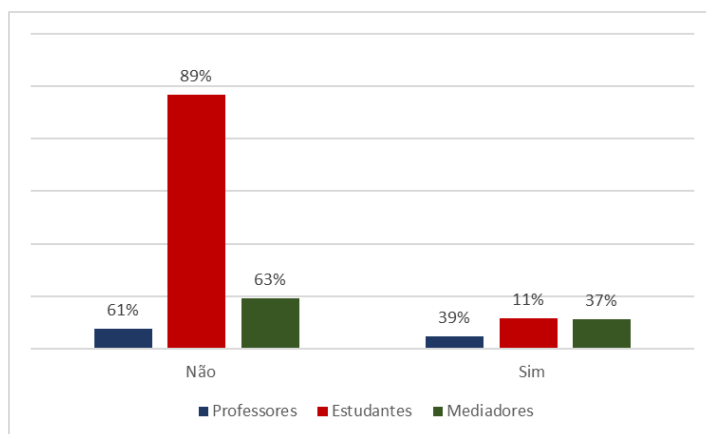


Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Como já enfatizado, esse resultado foi contrário as nossas hipóteses iniciais, uma vez que os objetivos definidos no planejamento de ensino quanto aos temas transversais no EMITEC, na sua essência, visam aproximar os sujeitos envolvidos a reflexões que desdobram-se numa melhor compreensão dos seus respectivos territórios, bem como em possíveis intervenções ou propostas de minimização junto a suas localidades. Assim, estes dados reforçam a necessidade do EMITEC fortalecer os temas transversais em suas abordagens pedagógicas para compreensão do território, desde o planejamento, orientações nas videoaula, até a execução das ações propostas nas Atividades Dirigidas (AD) de cada unidade letiva, nas respectivas localidades vinculadas a essa modalidade educacional.

Quanto aos temas transversais possibilitarem a ampliação da leitura de mundo, de acordo com 39% dos professores; 37% dos mediadores; e 11% dos estudantes (Gráfico 17). Entretanto, os sujeitos da pesquisa não percebem ou desconhecem (61%; 89%; 63%) que o trabalho com os temas transversais possibilita a ampliação da leitura de mundo, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 17 – Ampliação da leitura de mundo através do trabalho com os temas transversais durante as aulas do EMITEC/BA, na concepção dos professores, estudantes e mediadores

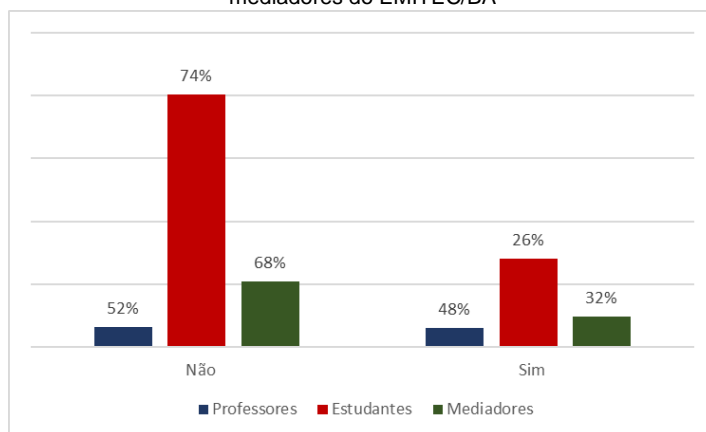


Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Esses dados, semelhante ao do gráfico anterior, também revelam a necessidade urgente que professores, mediadores e estudantes têm em perceber a relação dos temas transversais com a ampliação da leitura de mundo, uma vez que as discussões durante as vídeoaulas e realização da AD, devem evidenciar de forma objetiva e clara as conexões destes temas como questões: econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais, dentre outras, nas esferas local e global. Essa intencionalidade pedagógica de ampliação da leitura de mundo sobre os temas transversais, abordados em cada unidade letiva, permitirá aos sujeitos envolvidos o desenvolvimento e construção de saberes contextualizados, pautados na reflexão crítica e emancipatória, frente as questões e realidades contemporâneas.

Valorizar aspectos locais e a memória histórica da comunidade, foram também identificados como fatores possibilitados através dos temas transversais, segundo 48% dos professores; 32% dos mediadores; e 26% dos estudantes (Gráfico 18). Outros aspectos importantes apontados pelos participantes da pesquisa, e que estão relacionados aos temas transversais foram: melhorar a relação com o cuidado com os recursos naturais - 19%; 22%; e 20% - respectivamente, além de contribuir para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras - 19%; 7%; e 10% -, respectivamente.

Gráfico 18 – O uso dos temas transversais como valorização dos aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade, na concepção dos professores, estudantes e mediadores do EMITEC/BA



Elaboração: Guimarães (2021). Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Conforme pode ser constatado, os resultados obtidos relativos ao uso dos temas transversais (Gráfico 18), não se encontra em consonância com uma das hipóteses iniciais desta pesquisa, em que havia a presunção de que os temas transversais possibilitariam: auxiliar na melhor compreensão local; ampliar a leitura de mundo; melhorar em relação ao cuidado com os recursos naturais locais; valorizar aspectos locais e a memória histórica da comunidade; contribuir para o fortalecimento dos grupos locais, visando ações empreendedoras; e esclarecer sobre aspectos ligados à saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva.

Constatou-se que o trabalho com os temas transversais ainda não é capaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla de seu local de vivência. Tais resultados evidenciam, portanto, a necessidade dos professores do EMITEC, trabalhar mais nesta perspectiva, e de forma intencional, uma vez que a transversalidade quando bem trabalhada pode promover uma melhor compreensão entre os conhecimentos escolares e os significados advindos da realidade dos estudantes (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, se faz necessário repensar a intencionalidade e o desenvolvimento destas atividades pedagógicas para atender a esta finalidade,

reforçando assim a relação de vínculo destes sujeitos com seus territórios de origem, bem como o sentido de pertencimento e valorização do seu patrimônio sociocultural.

Assim, os últimos gráficos desta pesquisa evidenciam que a abordagem e intencionalidade pedagógica dos temas transversais no EMITEC precisam ser revistos com brevidade, uma vez que estas devem possibilitar a compreensão maior do território, a ampliação da leitura de mundo pelos sujeitos envolvidos, bem como a valorização dos aspectos locais e a memória histórica das comunidades vinculadas a essa modalidade educacional, conforme os PCN (BRASIL, 1997).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Otimizar o uso das NTIC aos processos de ensino e aprendizagem, bem como oportunizar a democratização dos saberes no cenário educacional público atual, tem sido um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento e transformação social de muitas comunidades rurais do estado da Bahia, através do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), que surgiu no cenário baiano no ano de 2011, como uma modalidade de ensino médio regular.

Diante dos dados obtidos e analisados nesta tese foi possível promover um resgate histórico sobre as políticas públicas voltadas para o ensino médio, especialmente, no estado da Bahia, podendo-se constatar que o EMITEC se configura como um importante programa educacional baiano, uma vez que vem democratizando a oferta de Ensino Médio na Bahia, além de oportunizar a inclusão socioeducacional a estudantes residentes em zonas rurais de áreas de difícil acesso, assegurando aos mesmos, através das ações pedagógicas, a conclusão da educação básica

Desse modo o EMITEC fornece condições efetivas de acesso e permanência dos seus estudantes aos processos educativos formais, conforme evidenciado nos baixos índices de reprovação e abandono apontados nos resultados dessa pesquisa, quando comparado ao total de estudantes da rede estadual, reforçando o que preceitua a Constituição Federal de 1988, no que tange a garantia do direito educacional a todos.

Quanto às percepções dos participantes da pesquisa, ou seja, professores, mediadores e estudantes, acerca do EMITEC na *dimensão territorial*, a referida pesquisa evidenciou que, prioritariamente, os estudantes atendidos pelo EMITEC são residentes de áreas rurais, reforçando a importância deste programa educacional, no atendimento prioritário destes sujeitos, conforme previsto no seu Projeto Político Pedagógico (BAHIA, 2018c).

Um aspecto importante apontado pela pesquisa refere-se a necessidade de maior capilarização do EMITEC junto a essas localidades atendidas, considerando-se que, ainda os mediadores e estudantes sejam residentes de áreas rurais, os mesmos revelaram a necessidade de fazer uso de meios de transporte variados para chegarem à escola.

Ressalta-se ainda a necessidade de acordo de cooperação técnica entre o governo estadual e municipal, visando o estabelecimento de garantias e compromissos entre estas esferas administrativas, na efetivação de meios cada vez mais consolidados de acesso e permanência destes sujeitos a esta modalidade educacional, a exemplo da oferta de: transporte escolar, merenda escolar, disponibilização de espaços escolares municipais, entre outros. Deve-se registrar que o PPP do EMITEC menciona a existência de um convênio de cooperação técnica, porém o mesmo está vencido e sem valor oficial.

A pesquisa também permitiu investigar e discutir o uso das tecnologias digitais na educação e seus desdobramentos nos processos educativos contemporâneos, permitindo compreender que, o EMITEC promove o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis na sociedade contemporânea, evidenciado inclusive, no período pandêmico, que em virtude da necessidade de isolamento social, e controle de novas infecções pelo COVID-19, as NTIC foram ferramentas indispensáveis para manutenção e continuidade dos estudos.

Assim, o EMITEC fazendo uso da intermediação tecnológica, promoveu em suas práticas pedagógicas, oportunidades efetivas para construções coletivas, intercâmbio de saberes e experiências, pautados na lógica do pensamento em rede e globalizado, com vistas para a contextualização e valorização dos saberes locais, reforçando os vínculos territoriais e o próprio sentido de pertencimento, a partir de perspectivas locais e em articulação com os acontecimentos globais.

Quanto à *dimensão política pública*, ficou evidente que no Território de Identidade do Velho Chico, os participantes classificam, na sua grande maioria, a qualidade do ensino ofertado pelo EMITEC entre excelente e bom. Ainda, nesta dimensão, em relação a conclusão da educação básica através do EMITEC, a percepção dos professores diferem um pouco em relação aos demais participantes, pois para os professores o grande ganho expressa-se na qualificação dos sujeitos para ingressarem com maior êxito no mercado de trabalho, enquanto que para mediadores e estudantes do Território de Identidade do Velho Chico/BA, o grande ganho deste programa, expressa-se na possibilidade efetiva de dar continuidade aos estudos em cursos do ensino superior ou profissionalizantes.

Ainda, sobre a *dimensão da política pública*, os sujeitos envolvidos na pesquisa destacaram, a partir de suas percepções, como principais pontos fortes do EMITEC: a qualificação dos professores; as metodologias e intervenções pedagógicas adotadas durante a transmissão das aulas, e o uso de aporte tecnológico, como elemento forte do programa.

Em contrapartida, elencaram alguns aspectos a serem melhorados nesta modalidade educacional, como: a necessidade de aquisição de aparelhos tecnológicos mais modernos, especialmente os disponibilizados nas localidades atendidas; melhor qualificação dos mediadores, preparando-os para realizar a mediação durante as aulas; repensar os processos avaliativos adotados pelo EMITEC, e por fim, a necessidade de uma melhor contextualização dos conteúdos abordados durante as aulas.

Na *dimensão socioeducacional*, ficou evidente que o EMITEC trouxe reflexos positivos na vida dos sujeitos envolvidos neste processo, pois de acordo com as percepções dos participantes, especialmente mediadores e estudantes, os mesmos creditam ao EMITEC mudanças socioeconômicas no Território de Identidade do Velho Chico, uma vez que a chegada desta modalidade educacional, trouxe a oferta do Ensino Médio nas comunidades rurais, com conseqüente conclusão da Educação Básica, bem como novas oportunidades de acesso ao trabalho, aprovação em concursos, dar prosseguimento aos estudos, através do ingresso no Ensino Superior, além de motivação para a formação continuada, nesse caso, os mediadores.

A formação continuada, seja em serviço ou não, e o prosseguimento nos estudos, são apontados pela grande maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, também, como um reflexo positivo, evidenciando que o ensino através do uso da intermediação tecnológica, favorece a aquisição de competências e habilidades importantes para a conquista de novas, e melhores oportunidades de inclusão social, bem como, melhoria nas condições de empregabilidade, desdobrando-se em maior desenvolvimento local e descontinuidade de exclusão socioeducacional.

Quanto à perspectiva de continuidade dos estudos, os participantes desta pesquisa, ainda, evidenciaram que os estudantes vinculados ao EMITEC têm avançado em cursos superiores, especialmente, em curso de Pedagogia e outros

cursos de licenciaturas, além dos cursos como Administração de Empresas, Engenharias, Tecnólogos, entre outros.

Outro dado revelador foi o acesso à *Internet*, antes mesmo da implantação do EMITEC, considerando-se que mediadores e estudantes, em sua maioria, afirmaram que já tinham acesso a este recurso nos ambientes de trabalho, ou mesmo no ambiente escolar, apontando como um dos resultados da implantação de políticas públicas, na democratização do acesso à sociedade em rede da contemporaneidade, nas regiões mais distantes do nosso estado, ao longo dos últimos anos.

Um grande quantitativo de estudantes revelaram também conhecerem ex-alunos do EMITEC em suas localidades, sendo a maior parte composta por amigos, irmãos e pais desses ex-alunos que concluíram a Educação Básica através do programa, demonstrando assim a aceitação dessa modalidade de ensino, bem como, a democratização ao acesso ao ensino médio em sua localidade de origem, bem como a permanência em sala de aula, desses alunos e ex-alunos, oriundos das zonas rurais de difícil acesso até, a conclusão do ensino médio.

Por fim, ficou evidente a necessidade de uma maior articulação e intencionalidade na abordagem dos temas transversais, especialmente no que tange a realidade de vida dos sujeitos envolvidos, pois os mesmos não conseguiram perceber as conexões efetivas entre os mesmos e suas vivências, com exceção, apenas, para o tema *Saúde e Qualidade de Vida: perspectiva no século XXI*, abordado em unidade letiva, em 2019. Isso revela a necessidade de que seja (re)pensado e reformulado, no âmbito do EMITEC, a abordagem e intencionalidade destas temáticas, a partir da intensificação de uma escuta ativa de estudantes e mediadores, visando um melhor alinhamento com as questões territoriais e identitárias do sujeito, enfatizando os objetivos educacionais propostos nestas discussões interdisciplinares, além dos reflexos socioeducacionais nas localidades atendidas junto a toda comunidade escolar.

Vale salientar que a contextualização dos conteúdos, especialmente os temas transversais definidos a cada unidade letiva, devem ser utilizados para estabelecer maior conexão entre os conteúdos escolares e as realidades locais, a partir do (re)conhecimento sobre seu território, valorização do patrimônio sociocultural, como também o fortalecimento do sentido de pertencimento e territorialidade.

Por tudo isso, considera-se que a hipótese formulada se confirmou, ou seja, o EMITEC democratiza o acesso e permanência dos estudantes ao Ensino Médio e conclusão da Educação Básica, a partir da promoção de escolarização formal as localidades atendidas, bem como , é uma modalidade educacional de boa aceitação pela comunidade escolar , uma vez que oferta ensino público de qualidade e promove inclusão social de estudantes oriundos de áreas rurais e de difícil acesso, atendendo assim às novas demandas sociais e econômicas da atualidade

Além disso, os resultados apresentados poderão contribuir de modo efetivo para o aprimoramento dessa modalidade de ensino, que tem desenvolvido um trabalho com boa aceitação pelas famílias e estudantes das localidades atendidas. A pesquisa por si só, não se encerra aqui nessa tese, pois há um caminho fértil junto ao EMITEC, suscitando outros olhares a partir deste trabalho, quer seja em um curso de Mestrado, Doutorado ou/e Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Inclusão digital do professor**. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.

ALENCAR, Cristina. Desenvolvimento rural no território. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 311-331, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/8324/6266>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ANJOS, Alexandre. **Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicada à EAD**. Curso de Especialização em Formação de Docentes e de Tutores - Orientadores Acadêmicos em EAD. Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba: Uninter, 2013.

ARANHA, Rachel Regis de Oliveira. **Ensino Médio com Intermediação Tecnológica: Um estudo da implantação de uma política pública educacional no estado da Bahia**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/05/RELAT%C3%93RIO-FINAL-VERS%C3%83O-GESTEC.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Editora da UnB, 1985 [1969].

ARENDDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001 p. 81-94.

ARETIO, Gracia. **Bases, mediaciones y futuro de la Educacion a distancia en la sociedade digital**. Madrid: Uned Editorial Síntesis, 2013.

ARCÚRIO, Michele Ferreira Salgado. Autonomia do Aprendiz na Educação à Distância. **Revista Partes**, [S./], sem paginação, dez. 2008. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Introducao_EaD/material_didatico/Autonomia%20do%20aprendiz%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

BAHIA. **Educação**: caminho para a construção da cidadania. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, 1991.

BAHIA. **Metas para o quadriênio 1991-1995**. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, 1992.

BAHIA. **Bahia**: por uma escola pública melhor de qualidade. Relatório Final. Salvador: Secretaria do Planejamento. Organização Universidade Federal da Bahia/Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Salvador, 2006a.

Disponível em: <http://www.isp.ufba.br/relat%C3%B3rio%20SEPLAN.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BAHIA. Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCIV, n. 20353, 26 de agosto de 2010, seção 1, p. 28-30.

BAHIA. Decreto nº 13.316 de 27 de setembro de 2011. Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCVI, n. 20670, 28 de setembro de 2011c, p. 9.

BAHIA. **Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, 2014b. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BAHIA. **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. Salvador: Casa Civil, 2016. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-16722-de-12-de-maio-de-2016>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BAHIA. **Decreto nº 17.377 de 01 de fevereiro de 2017**. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, 2017a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-17377-de-01-de-fevereiro-de-2017>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BAHIA. **Estudo de Potencialidades Econômicas Território de Identidade Velho Chico**. [S.l.]: Superintendência de Estudos e Políticas Públicas; Diretoria de Estudos e Planos; Coordenação de Planos de Desenvolvimento, 2017b.

BAHIA. Info Territórios: Território de Identidade Velho Chico. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**, Salvador, 2021. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/velhochico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BAHIA. **Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador: [s.n.], 2006b. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BAHIA. **Lei nº 10.705 de 14 de novembro de 2007**. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. Salvador: SEPLAN, 2007. Disponível em:

https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/ppa/PPA2008_2011/Lei_n_10_705_de_14_de_novembro_de_2007_PPA_2008_2011.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

BAHIA. Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – Cedeter e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – Codeter's. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCIX, n. 21605, seção 1, p. 6-8, 30 de dezembro de 2014a.

BAHIA. Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia. **SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**, Salvador, 2015. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2018b. 3 v. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAHIA. Portaria nº 15.007/2008. Implanta em Escolas da Rede Pública Estadual, Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCII, n. 19.875, 17 de dezembro 2008.

BAHIA. Portaria n.º 424/11, 21 de janeiro de 2011. Implanta em Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCV, n. 20.468 e 20.469, 22 e 23 de janeiro de 2011a.

BAHIA. Portaria nº 1.131 de 1º de abril de 2011. Dispõe sobre o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCV, n. 20.486 e 20.487, 12 e 13 de fevereiro de 2011b.

BAHIA. Portaria nº 84/2013. Regulamenta os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – CEMIT, Unidades Escolares Especiais, âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano XCVII, n. 21.037, 08 de janeiro de 2013.

BAHIA. Portaria nº 1787/2016. Institui o Centro Estadual de Referência do Ensino Médio – CEMITEC como Unidade Escolar Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, ano C, n. 21.891, 10 março de 2016.

BAHIA. **Projeto Base do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia – EMITEC**. Salvador: SEC, 2012.

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

BAHIA. Território de Identidade. **Secretaria do Planejamento**, Salvador, 2018a. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BACKES, Luciana; MANTOVANI, Ana; VAZ Douglas. **Educação, tecnologias e cibercultura**. Canoas, RS: Universidade La Salle EAD, 2018.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *In*: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

BARRETO, Ranieri Muricy (Org.). **Bahia 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Bahia-web.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

BECKER, Gary S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.

BEDUSCHI FILHO, Luiz Carlos; ABRAMOVAY, Ricardo. Desafios para o desenvolvimento das regiões rurais. **Nova Economia**, Belo Horizonte, p. 35-70, set.-dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/436/433>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BENHABIB, Jess; SPIEGEL, Mark M. The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. **Journal of Monetary Economics**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 143-173, 1994.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul-dez., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **Desenvolvimento, Territórios e Escalas Espaciais: levar na devida conta as contribuições da economia política e da geografia crítica para construir a abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018 [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 25 jan. 2017.

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, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.810, de 30 de maio de 2019**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional. Brasília, DF: Casa Civil, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9810.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Casa Civil, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006.** Convertida na Lei nº 11.494, de 2007 - Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Parte I - Bases legais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CN/CEB, 1998b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011b.

BRASIL. **Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1997b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port646.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 971 de 09 de Outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Portaria n. 1.140/13. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2013a. Seção 1, nº 238, p. 24.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anexo7.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013b. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Ministério do Desenvolvimento Agrário; com o apoio técnico e cooperação do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura/IICA. Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Condraf, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural/NEAD, 2003. Disponível em: <http://repiica.iica.int/docs/B0612p/B0612p.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto**, 1980/1985. Brasília, DF: MEC/CCS, 1980.

BUARQUE, Sergio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília: MEPEF; INCRA; IICA, 1999.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 53, p. 53-64, jul.-dez. 2011.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 153-169, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00153.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CAMPOS, Diego; MARTINO, Vânia. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., Franca- SP, 2014. **Anais Eletrônicos**. [S.l., s.n.], 2014. não paginado. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lobes-de-campos.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães, SOARES, Jeferson Boechat. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. **Anais Eletrônicos**. [S.l.:s.n.], 2010. não paginado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%c3%87%c3%83O%20DE%20POL%c3%8dTICA%20P%c3%9aBLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%c3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 1. A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASARIN, Helen de Castro S.; CASARIN, Samuel S. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**. As encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Gentili. v. 3.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações**. 2010. 263 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27042009-115431/publico/3611960.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito chave da Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As vozes da LDB. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 31- 37, maio-jun. 1997a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Olivério Bahia; BRITO, Vera Lucia Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997b. p. 91-136.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Desenvolvimento Regional**. Porque algumas regiões se desenvolvem e outras não? 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1996. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-27263/educacao--um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DEMO, Pedro. Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005.

DOWBOR, Ladislau. **Política nacional de apoio ao desenvolvimento local**. [S.l.:s.n.], sem paginação, 2007. Disponível em: <http://dowbor.org/artigos.asp>. Acesso em: 06 maio 2018.

DUARTE, Adriana. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 1990. **Caderno de Educação**, [S.l.], n. 25, sem paginação, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1507>. Acesso em: 22 out. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio (UNISO)**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 97-111, 2005.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005. Disponível em: <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/attach/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**: la educacion del futuro. Versão espanhola de Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza; Paris: Unesco, 1973 [1972]. Disponível em: https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

FAVARETO, Arilson da Silva. **Paradigmas do Desenvolvimento Rural em Questão – Do Agrário ao Territorial**. 2006. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Eliza. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

FERREIRA, Sônia. **O impacto do programa “educar para vencer” no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades**. 2003. 356 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10477/1/Dissertacao_%20Sonia%20Ferreira.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. [S.l.:s.n.], 2004. Disponível em: https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/564/Quest%3%a3o%20agr%3%a1ria_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2020.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade da Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19347/1/Territ%C3%B3rios%20de%20Identidade%20na%20Bahia%20-%20Cintya%20Flores%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da. Discutindo os termos de uma equação de congruência: cultura e desenvolvimento sustentável. *In*: GOMES, Maria de Fátima Cabral; PELEGRINO, Ana Izabel de Carvalho (Orgs.). **Política de habitação popular e trabalho social**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 115-128.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FONTÃO, Luciene. Produção no ciberespaço: uma questão dialógica. **Revista Educação em Rede**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1764>. Acesso em: 10 abr. 2021

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S.l.], n. 21, p. 211-259, jun. de 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FUNDAÇÃO BANCO BRASIL. **Tecnologia Social**. Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITEC. [S.l.]: Fundação Banco do Brasil e da Secretaria da Educação do Governo, 2016. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/storage/socialtechnologies/235/files/ts-EMITec-impresso.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-60.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS, Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz et al. A Importância da Utilização de Tecnologias de Informação para Estimular a Cidadania na Educação Básica. *In*: CIET: EnPED, 2018, [S.l.]. **Anais eletrônicos**. [S.l.: s.n.], 2018. não paginado. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/494>. Acesso em: 10 set. 2020.

GOMES, Renato Cordeiro. Da metrópole à cibercidade: cultura e cosmopolitismo". *In*: MARGATO, Izabel (Org.); GOMES, Renato Cordeiro (Org.). **Espécies de espaço**: territorialidades, literatura, mídia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 179-196.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. **Universidades e desenvolvimento local**: uma abordagem institucional. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

GOULD, David M.; RUFFIN, Roy J. What Determines Economic Growth?. **Economic Review**, [S.l.], Second Quarter, p. 25-40, 1993. Disponível em: <https://www.dallasfed.org/~media/documents/research/er/1993/er9302b.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

GUARESCHI, Neuza et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. *In*: STREY, Marlene Nevez; AZAMBUJA, Mariana Porto Rewer de; JAESER, Fernanda Pires (Orgs.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 177-194.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%ca7%ca3o-a-EAD.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do "Fim dos Territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. 4. ed. Buenos Aires: Taurus, 1981. 2 v.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa, Dom Quixote, 1990 [1985].

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil*. Organização de Richard Tuck. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2019 [1651].

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Z e Alfa: Os novos desafios para a educação. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, [S.l.], v. 2, p. 137-148, 2017.

JUNCAL, Benito; XAVIER, Thiago. Os Territórios de Identidade da Bahia. **Revista Bahia de Todos os Cantos**, Salvador, EGBA, n. 1, ano 1, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2020.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Leticia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 611-627, nov. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S.l.:s.n.], 2006. [do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000]. Disponível em:

https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

LEITE, Lígia; AGUIAR, Marcia. Tecnologia Educacional: das Práticas Tecnicistas à Cibercultura. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. São Paulo: LTC, 2016. p. 21-48.

LEMOS, André; RIGITANO, Eugênia; COSTA, Leonardo. Incluindo o Brasil na era digital. In: LEMOS, André (Org.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 15-34.

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

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MACHADO, Célia Tabajura. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil: uma Análise Comparativa de Processos de Negociação**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=112194. Acesso em: 29 set. 2020.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a Educação do Campo: Da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>. Acesso em 04 jan. 2021.

MANTOVANI, Ana Margô. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da Cibercultura**. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9012/1/000480488-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

MARTIN, Miguel-Angel Galindo; HERRANZ, Agustí Álvarez. Human capital and economic growth in spanish regions. **IAER**, v. 10, n. 4, p. 257-64, 2004.

MARTINS, Karine; FROM, Danieli Aparecida. **A Importância da Educação a Distância na Sociedade Atual**. [S.l.: s.n.], 2016. p. 1-8. Disponível em: <http://www.assessoritec.com.br/wp-content/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MATTOS, Paulo de Carvalho. **Tipos de Revisão de Literatura**. Botucatu, SP: Faculdade de Ciências Econômicas, UNESP, 2015.

MELO, Adriana; Souza, Flávio. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1983, p. 239-262.

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, [S.l.], v. LXVI, n. 4, p. 281-302, 1958.

MIRANDA, Maura da Silva; CUNHA, Maria Couto; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/vnBNTF9hxcdR7FmBgvhbz3F/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 11 dez. 2020.

MONTEIRO, Júlia; SERPA, Ângelo. Políticas de Desenvolvimento Territorial e Cultural no Território de Identidade de Vitória da Conquista: uma análise geográfica da lógica de localização de projetos e recursos. **Revista Ateliê Geográfico**, v. 5, n. 3, p. 150-171, dez 2011.

MORAES, Raquel de Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 319-349. v. 1.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância? **José Moran Educação Transformadora**, [S.l.], 2002. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel. Perspectivas (Virtuais) para a Educação. **José Moran Educação Transformadora**, [S.l.], 2009. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1512>. Acesso em: 21 out. 2018.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Oreste.

Educação à distância: Construindo significados. Brasília: Plano, 2000. p. 105- 123.

MARTINI, Renato. Inclusão digital & inclusão social. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 21-23, out./mar. 2005. Disponível em:

<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>. Acesso em: 21 out. 2019.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de. **O docente do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho**. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007a.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel; SOUZA, Edinaldo. Tic's na Educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 05 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491/11317>. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, Carmelita Sousa de et al. O CEMIT e sua efetividade no acompanhamento pedagógico. In: SANTOS, Leticia Machado (Org.). **Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas**. Salvador: Fast Design, 2015. p. 35-48.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Marcia Souto Maior Mourão. A importância da competência para a cooperação na prática docente em Educação a Distância: aplicação de conceitos piagetianos. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 3, p. 444-458 set./dez. 2015.

ORTEGA, Antônio César. **Territórios Deprimidos**. Campinas, SP: Editora Alínea; Uberlândia, MG: EDUFU, 2008.

ORTEGA, Antonio César; SILVA, Filipe Prado Macedo da. Uma visão crítica do desenvolvimento territorial e dos novos espaços de governança. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano XIII, n. 23, p. 32-52, jul. 2011.

RABELO, Patrícia Fraga Rocha. Panorama atual da educação superior a distância no Brasil. In: ROCHA, Nívea Maria Fraga (Org.). **Educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social: fazendo recortes na multidisciplinaridade**. Salvador: Os autores, 2006. p. 57-80.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REY, Luís. **Planejar e redigir trabalhos científicos**. 2. ed. rev e ampliada. São Paulo: Ed. Edgard Blucher, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIGHI, Liane Beatriz; PASCHE, Dário Frederico; AKERMAN, Marco. **Saúde e desenvolvimento**: interconexões, re-orientação dos serviços de saúde e desenvolvimento regional. Santo André, SP: [s.n.], 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 42-58.

RODRIGUES, Luiza Roure de Aguiar. **Redes sociais e visibilidade social juvenil**. 2017. 95 f. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18329/1/2017_LuizaRouredeAguiarRodrigues.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à Cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. Mídias Sociais e Mobilidade em Tempos de Cibercultura: Educando na Escola, nas Cidades e no Ciberespaço. *In*: SANTOS, Edméa (Org.). **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. São Paulo: LTC, 2016. p. 3-17.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.11, n. 18, p. 425-435, 2003c. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/239/138>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas [...]**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <https://docplayer.com.br/37787-Educacao-online-para-alem-da-ead-um-fenomeno-da-cibercultura-edmea-santos-uerj.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, Edméa. O currículo em rede e o ciberespaço como desafio para a EAD. *In*: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003b. p. 136-148.

- SANTOS, Jilvania. **O caso PEI na Bahia: Um estudo crítico da proposta pedagógica de Reuven Feuerstein para as primeiras séries do Ensino Médio.** 2003. 353 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11794/1/Santos%2C%20Jilvania.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.
- SANTOS, Letícia Machado dos et al. EMITec/BA: Interatividade em Tempo Real e sua Contribuição no Processo de Ensino e Aprendizagem - 2014. *In*: CIAED, 20., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos.** ABED: Curitiba, 2014. não paginado. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/358.pdf>. Acesso em: 13 Jul.2020.
- SANTOS, Odílio da Silva. Qualidade acadêmica e relevância social dos cursos de graduação da UNEB nos Territórios de Identidade da Bahia. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - EDUCON, 12., 2018, Aracaju. **Anais Eletrônicos.** Aracaju, v. 12, n. 1, p. 1-13, set/2018. Disponível em: https://anais.educonse.com.br/2018/qualidade_academica_e_relevancia_social_dos_cursos_de_graduacao_d.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SANTOS, Bettina Steren; RADIKE, Márcia Leão. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. *In*: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLUNZEN, Eliza Tomoe Morya; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus (Orgs.). **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 327-343.
- SANTOS, Cristiane Pinheiro; SILVA, Eduardo Leandro Justino. A tecnologia digital na escola: a tecnologia digital e o trabalho pedagógico. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 65-74, nov. 2017/fev. 2018.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Milton. O Retorno do Território. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 15-20.
- SANTOS, MILTON. **Da totalidade ao Lugar.** São Paulo: Edusp, 2012.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil:** Território e sociedade no início do século XXI. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 103-109, jul./dez 2000.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Território e Territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

- SAVIANI, Dermal. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**. Análise crítica da política do MEC. Campinas: Editores Associados, 2009.
- SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 815-850, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nYFkRnh3SLHWGLbTYQ7bVLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Antônia. As políticas públicas para educação na Bahia nos anos 90: entre a continuidade e o aprimoramento dos marcos operacionais do estado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 239-257, dez. 2007.
- SILVA, Filipe Prado Macedo da. Conselhos e Consórcios – As Políticas de Desenvolvimento Territorial Rural no Brasil. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 3., 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: Unimontes, 2012. sem paginação. Disponível em: https://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT3/pdfs/filipe_prado_macedo_da_silva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.
- SILVA, Filipe Prado Macedo da. Desenvolvimento territorial: a experiência do Território do Sisal na Bahia. **Bahia Análise & Dados**, v. 23, p. 567-585, 2013.
- SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 - 2018)**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.
- SILVA, Franco Renildo; CORREIA, Sena Emilce. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação e Linguagem**, [S.l.], ano 1, v. 1, p. 23-25, 2014.
- SILVA, Michele Tancman Candido da. A (Ciber)Geografia das Cidades Digitais. **Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 8, n. 170, sem paginação, ago. 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-36.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- SILVA, Sérgio Luis. Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 142-151, maio/ago. 2002.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

- SINGER, Paul. Globalização: afinal, de que se trata? **Cadernos da escola do legislativo**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 25-61, jul/dez. 1997.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**: Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.
- SOUZA, Donald; MENEZES, Janaína. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.
- SOUZA, Leandro Coqueiro. A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. **Revista Eixo**, v. 5, n. 1, p.19-25, 2017.
- SOUZA, Marcelo Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.
- SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SOUZA, Mário. Análise da variável escolaridade como fator determinante do crescimento econômico. **Revista FAE**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 47-56, set./dez.1999.
- SOLOW, Robert. A contribution of the theory of economic growth. **Quartely Journal of Economics**, v. 70, p. 65-94,1956.
- TAFFAREL, Celi; NEVES, Márcia. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set., 2019.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel do Poder Público no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Cadernos da AATR- BA**, Salvador, p.1-11, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.
- THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimento, Meio Ambiente, Território: Qual Sustentabilidade? **Revistas Unijuí**, v. 4, n. 8, p. 11-34, jul./dez. 2006.
- VAZ, Douglas. **Mediação pedagógica em educação online: um estudo de caso**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/775>. Acesso em: 16 fev. 2020.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003. Acesso em: 24 maio 2020.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As tecnologias digitais na educação contemporânea. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S.l.], v. 14, n. 50, p. 366-379, maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877>. Acesso em: 17 dez. 2021.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. *In*: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014. **Anais eletrônicos**. [S.l.: s.n.], p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLlBysjPrkNrbkrK7VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda, 2015.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

ANEXO A – PORTARIA Nº 1131/2011 DISPÕE SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PORTARIANº. 1131 / 2011

Dispõe sobre o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica da Secretaria da Educação.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, com base no § 3º do Art. 13 e inciso V, do Art. 21, da Resolução CNE/CEB nº. 3/2010 e complementando a Portaria nº 424, de 22 e 23 de janeiro de 2011,

RESOLVE

Art. 1º Considera-se Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica o conjunto de ações educacionais, desenvolvida com metodologia integrativa de novas tecnologias para o acesso do estudante do Ensino Médio residente em localidades de difícil acesso, em substituição ao Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica, com os seguintes pressupostos:

- a) reconhecer a comunicação remota e recursos de sistemas de comunicação e informação como base didático-metodológica do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, com frequência obrigatória diária para os estudantes;
- b) ampliar a oferta do Ensino Médio para os estudantes residentes em zonas remotas do Estado da Bahia;
- c) assegurar a possibilidade de extensão da metodologia utilizada na intermediação tecnológica para qualquer ambiente escolar da rede pública estadual, não necessariamente vinculado às unidades escolares participantes do referido Programa;
- d) dispor procedimentos e mecanismos alternativos de ordenamento institucional para unidades escolares da rede pública estadual que atuarão no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica;
- e) compartilhar formas de interação entre aulas convencionais e aulas próprias da metodologia utilizada na intermediação tecnológica, com vistas ao seu uso sistemático como ação didática e pedagógica de natureza complementar, suplementar ou mesmo inter-complementar ao desenvolvimento do ensino médio na rede pública estadual;
- f) operar com procedimentos de certificação ao término do Ensino Médio, pelas unidades escolares que atuam com a intermediação tecnológica.

§ único - O Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica será desenvolvido pela integração de aulas com base em tecnologias da informática e aulas com dominância da comunicação convencional de base oral e escrita.

Art. 2º Determinar que as escolas de vinculação e as salas conexas do extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica mantenham-se no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

§ único - Ficam os estudantes do extinto curso, de imediato, integrados ao citado Programa, com a contagem integral da carga horária para todos os efeitos necessários a certificação parcial e de conclusão do Ensino Médio.

Art. 3º Definir a possibilidade de permanência dos docentes do extinto Curso de Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, observando-se a periódica avaliação qualitativa desses docentes e o resultado técnico de suas participações na elaboração das aulas a serem tele-transmitidas.

§ 1º São critérios para a avaliação técnica das atividades dos docentes:

- a) abordagens temáticas consistentes, com limpidez de argumentos e estética visual correta;
- b) interligação de conteúdos por associações de contexto, na mesma disciplina ou com outras;
- c) seleção de mídias feita com critério, com marcas próprias daquilo que se torna acessível à compreensão e à produção de sentidos;
- d) pertinência entre texto, sua fruição, uso de imagem ou outro dispositivo comunicacional e adequabilidade da proporção de fonte, cor, fundo, localização da imagem e formatação;
- e) nível de comunicação favorável à ocorrência da aprendizagem, com mensagem explícita e tomada clara ao entendimento.

§ 2º Caberá à Comissão Técnica, formada pelos titulares da Coordenação do Programa, Superintendência de Desenvolvimento de Educação Básica (SUDEB) e um técnico em avaliação da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (SUPAV) o acompanhamento, orientação e avaliação do quadro de professores do programa, podendo deliberar sobre a permanência, substituição provisória ou afastamento de qualquer docente.

§ 3º - As aulas deverão ser avaliadas antes da sua teletransmissão, estando os docentes incumbidos de entregar o modelo delas à referida Comissão que, por delegação da SUDEB, terá poderes para proceder seu parecer e sugestões para aperfeiçoamento das mesmas, pelo pessoal da área pedagógica do próprio Programa.

Art. 4º A Secretaria da Educação do Estado da Bahia divulgará novo edital para seleção interna de docentes, estabelecendo critérios para ingresso, datas e demais procedimentos pertinentes ao processo seletivo exclusivo do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, de modo a atender às suas necessidades e realizar substituições provisórias ou definitivas.

§ 1º A vinculação do docente ao Programa não possui caráter definitivo, admitindo-se o afastamento ou substituição a qualquer tempo.

§ 2º A base didático-metodológica instituída para o Programa será a ênfase para a realização da aludida seleção interna de docentes e, também, em qualquer aplicação que a intermediação tecnológica possa ter no sistema estadual de educação.

§ 3º O Programa terá o conjunto dos docentes a sua disposição, com locação temporária no Colégio de Aplicação enquanto durar a sua participação no mesmo, ficando garantido seu retorno à unidade escolar de origem, antes da sua movimentação para o referido Programa.

Art. 5º As situações de ensino-aprendizagem, atividades de extensão e complementares do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica obedecerão às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, bem como às orientações específicas do ordenamento curricular da educação básica.

Art. 6º Não se constituirá qualquer direito para o docente decorrente do uso da imagem no fluxo das aulas do Programa, que passará a integrar o patrimônio da Secretaria da Educação, depois de transmitidos e processado os arquivamentos, podendo ser feita sua reprodução tantas vezes forem necessárias à Administração.

§ único – O docente assinará uma declaração, informando ter ciência das características desse Programa, bem assim dos efeitos do caput deste artigo.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Salvador, 11 de fevereiro de 2011
OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

ANEXO B – PORTARIA Nº 424/2011 DE IMPLANTAÇÃO EM UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO O PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA - EMITEC

Salvador, Bahia - Sábado e Domingo
22 e 23 de Janeiro de 2011
Ano - XCV - Nº 20.465 e 20.469

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

ANEXO C – DECRETO Nº 13.316/2011, DE CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CENTROS REGIONAIS DE ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DIÁRIO OFICIAL

Salvador, Bahia - Quarta-feira
28 de setembro de 2011
Ano - XCVI - Nº 20.670

DECRETO Nº 13.316 DE 27 DE SETEMBRO DE 2011

Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, no âmbito da Secretaria da Educação.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo art. 105, inciso XIX, da Constituição Estadual, tendo em vista as diretrizes estabelecidas pela Lei Estadual nº 10.330, de 15 de setembro de 2006, e pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A

Art. 1º - Ficam instituídos, no âmbito da Secretaria da Educação, os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - CEMIT, com a finalidade de promoverem o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, conforme Portaria nº 424/2011, editada pela Secretaria da Educação, objetivando expandir o ensino e potencializar os espaços escolares já existentes.

§ 1º - Aos CEMIT serão asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras necessárias ao desenvolvimento das suas atividades, na forma disciplinada pela Secretaria da Educação.

§ 2º - Os CEMIT são considerados Unidades Escolares de Porte Especial, em decorrência de suas características específicas.

Art. 2º - Cada unidade dos CEMIT será criada por ato do Secretário da Educação, para atendimento das localidades de difícil acesso ou onde se verifique dificuldade de provimento de pessoal, observando a capacidade operacional dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º - Constituem objetivos primordiais dos CEMIT:

I - 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;

II - realizar a gestão administrativa, financeira e técnica da execução do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica na sua respectiva área de abrangência;

III - 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. 4º - Os CEMIT articular-se-ão com os anexos, cabendo àqueles a supervisão do funcionamento destes, especialmente no que concerne ao desenvolvimento do currículo, à execução do calendário escolar programado pela Secretaria da Educação e ao gerenciamento técnico para a recepção das aulas.

§ 1º - Os anexos mencionados no *caput* deste artigo se caracterizam como extensões de unidades escolares, conforme definido na Portaria nº 424/2011 e vincular-se-ão aos respectivos CEMIT, a partir das localidades remotas onde se situem ou em áreas com dificuldade de provimento de pessoal, estando seus cadastros sob controle da Secretaria da Educação.

§ 2º - Os anexos serão responsáveis pelos procedimentos de recepção das aulas e do planejamento das atividades presenciais da avaliação da aprendizagem, além de outras pertinentes ao desenvolvimento do currículo.

§ 3º - Ficam os CEMIT incumbidos da emissão do certificado de conclusão do curso.

Art. 5º - Competirá à Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação - SUDEB/SEC planejar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica na rede pública estadual.

Art. 6º - A estrutura administrativa e a designação de pessoal que atuará nos CEMIT serão disciplinadas por ato do Secretário da Educação, observando-se as especificidades das unidades escolares de porte especial.

Art. 7º - Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.


PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 27 de setembro de 2011.

JAQUES WAGNER
Governador

Eva Maria Cella Dal Chiavon
Secretária da Casa Civil

Oswaldo Barreto Filho
Secretário da Educação

**ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA
PESQUISA Nº 3.584.195**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR - UCSAL 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC): ANÁLISE DOS IMPACTOS EDUCACIONAIS E REFLEXOS SOCIOAMBIENTAIS NAS COMUNIDADES DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO (BA) -

Pesquisador: SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20054819.0.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.584.195

Apresentação do Projeto:

Diante do cenário atual da educação brasileira, que enfrenta desafios oriundos das dimensões geográficas continentais, associado aos baixos índices de desenvolvimento educacional (IDEB), de defasagem escolar, difícil acesso as zonas rurais do nordeste brasileiro, percebe-se a relevância do projeto. Trata-se de uma pesquisa que visa autiliza o método quali-quantitativo visando analisar os impactos educacionais e os reflexos nas questões socioambientais decorrentes da Implantação do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) no território de Identidade do Velho Chico/BA (2017 -2019). A metodologia da pesquisa está fundamentada no método quali-quantitativo, através de pesquisas bibliográficas e documentais, investigações em campo, do tipo estudo de caso, onde serão aplicados instrumentos de coleta de dados, como: entrevistas aos professores, vídeo conferencistas das áreas de Humanas e Natureza do Emitec, e questionários a aproximadamente 100 mediadores e 1692 estudantes. Pertencentes a 11 municípios e 60 localidades de difícil acesso e/ou zona rural do território de Identidade do Velho Chico/BA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos educacionais e os reflexos nas questões socioambientais decorrentes da Implantação do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), no território de Identidade do Velho Chico/BA, no período de 2017 -2019.

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2580
Bairro: PITUACU CEP: 41.740-000
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 3.504.195

Objetivo Secundário:

- Investigar os conceitos sobre territórios de identidade e territórios educacionais no estado da Bahia;
- Promover um resgate histórico sobre as políticas públicas voltadas para o ensino médio, especialmente no estado da Bahia;
- Investigar o uso das tecnologias digitais na educação e seus desdobramentos nos processos educativos contemporâneos;
- Investigar o potencial da utilização do tema transversal como possível modificador da qualidade de vida dos estudantes do EMITEC em seu território de identidade;
- Identificar os impactos educacionais decorrentes da implantação da política pública do EMITEC e seus reflexos socioambientais no território de identidade do Velho Chico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora revela que a pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, pois pode ocorrer algum tipo desconforto "relacionado ao receio dos mesmos de que as informações fornecidas possam comprometê-lo junto aos órgãos públicos das esferas educacionais estaduais e municipais." Para minimizar os riscos, a autora salienta que os participantes serão informados, através do TCLE, que as informações obtidas serão restritas e sigilosas, que o nome do participante não será identificado na pesquisa e que a sua participação é totalmente voluntária, portanto, ficará assegurado o direito de participar ou não da referida pesquisa, assim como, desistir a qualquer momento. Em relação aos benefícios a pesquisa contribuirá para o aprimoramento das políticas públicas na área de educação, particularmente aquelas voltadas para o ensino à distância, especialmente no estado da Bahia. Além de contribuir para uma "reflexão crítica acerca do espaço educacional como um importante ambiente de ressignificação dos saberes, com impactos no âmbito social e ambiental."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta um tema muito relevante, está muito bem construído e apresenta ótima fundamentação teórica. A autora da pesquisa apresenta os objetivos e procedimentos metodológicos de forma muito clara e adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) foi apresentado de forma satisfatória e consta

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2569
 Bairro: PITUIACU CEP: 41.740-000
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 3.554.195

do endereço da pesquisadora e do CEP/UCSAL. A autorização da Instituição onde será realizada a pesquisa está anexada ao processo e conta da assinatura e carimbo do representante legal. A folha de rosto encontra-se assinada e carimbada pelo representante legal da Instituição proponente. O orçamento consta de forma adequada, mas, o cronograma deve ser ajustado, pois, a coleta de dados está prevista para 25/08/2019, entretanto só poderá ocorrer após a aprovação do projeto pelo CEP/UCSAL.

Recomendações:

Ajustar o cronograma, a data de coleta de dados deve ser posterior a aprovação do projeto pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende os princípios das resoluções 466/2012 e 510/2016, portanto, considero o mesmo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do colegiado, ocorrida em 19/09/2019, fica deliberado que o projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1417742.pdf	30/08/2019 16:53:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	30/08/2019 16:52:54	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
Investigador				
D Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	30/08/2019 16:38:40	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	30/08/2019 16:38:32	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
TCELE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEALUNOSEMEDIADORES.pdf	19/08/2019 16:24:36	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
TCELE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCELEPROFESSORES.pdf	19/08/2019 16:23:48	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
Outros	QUEST3.pdf	19/08/2019 15:51:50	SILVANA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-000
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8013 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 3.594.195

Outros	QUEST3.pdf	19/08/2019 15:51:50	GUIMARAES	Acerto
Outros	QUEST2.pdf	19/08/2019 15:50:53	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Acerto
Outros	QUEST1.pdf	19/08/2019 15:47:54	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Acerto
Cronograma	Cronograma.pdf	19/08/2019 15:44:47	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Acerto
Orçamento	OrcamentoFinanceiro.pdf	19/08/2019 15:38:31	SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não


SALVADOR, 18 de Setembro de 2019

Assinado por:

ANDERSON ABBEUSEN FREIRE DE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
Bairro: PITUAÇU CEP: 41.740-000
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8013 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br

**ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA
PESQUISA Nº 5.168.247_EMENDA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR - UCSAL 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC): ANÁLISE DOS IMPACTOS EDUCACIONAIS E REFLEXOS SOCIOAMBIENTAIS NAS COMUNIDADES DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO (BA) -

Pesquisador: SILVANA DE OLIVEIRA GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20054819.0.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.168.247

Apresentação do Projeto:

Diante do cenário atual da educação brasileira, que enfrenta desafios oriundos das dimensões geográficas continentais, associado aos baixos índices de desenvolvimento educacional (IDEBA), de defasagem escolar, difícil acesso as zonas rurais do nordeste brasileiro, percebe-se a relevância do projeto. Trata-se de uma pesquisa que visa utilizar o método quali-quantitativo visando analisar os impactos educacionais e os reflexos nas questões socioambientais decorrentes da implantação do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) no território de Identidade do Velho Chico/BA (2017 -2019). A metodologia da pesquisa está fundamentada no método quali-quantitativo, através de pesquisas bibliográficas e documentais, Investigações em campo, do tipo estudo de caso, onde serão aplicados instrumentos de coleta de dados, como: entrevistas aos professores, vídeo conferencistas das áreas de Humanas e Natureza do Emitec, e questionários a aproximadamente 100 mediadores e 1692 estudantes. Pertencentes a 11 municípios e 60 localidades de difícil acesso e/ou zona rural do território de Identidade do Velho Chico/BA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos educacionais e os reflexos nas questões socioambientais decorrentes da implantação do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), no território de Identidade do Velho

Endereço: Av. Cardeal de Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8013 **E-mail:** cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 5.100.247

Chico/BA,
no período de 2017 -2019.

Objetivos Secundários:

- Investigar os conceitos sobre territórios de identidade e territórios educacionais no estado da Bahia;
- Promover um resgate histórico sobre as políticas públicas voltadas para o ensino médio, especialmente no estado da Bahia;
- Investigar o uso das tecnologias digitais na educação e seus desdobramentos nos processos educativos contemporâneos;
- Investigar o potencial da utilização do tema transversal como possível modificador da qualidade de vida dos estudantes do EMITEC em seu território de identidade;
- Identificar os impactos educacionais decorrentes da implantação da política pública do EMITEC e seus reflexos socioambientais no território de identidade do Velho Chico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora revela que a pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, pois pode ocorrer algum tipo de desconforto "relacionado ao receio dos mesmos de que as informações fornecidas possam comprometê-lo junto aos órgãos públicos das esferas educacionais estaduais e municipais." Para minimizar os riscos, a autora salienta que os participantes serão informados, através do TCLE, que as informações obtidas serão restritas e sigilosas, que o nome do participante não será identificado na pesquisa e que a sua participação é totalmente voluntária, portanto, ficará assegurado o direito de participar ou não da referida pesquisa, assim como, desistir a qualquer momento.

Em relação aos benefícios a pesquisa contribuirá para o aprimoramento das políticas públicas na área de educação, particularmente aquelas voltadas para o ensino à distância, especialmente no estado da Bahia. Além de contribuir para uma "reflexão crítica acerca do espaço educacional como um importante ambiente de resignificação dos saberes, com impactos no âmbito social e ambiental."

Endereço: Av. Cardinal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.231-902
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8013 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 5.160.247

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta um tema muito relevante, está muito bem construído e apresenta ótima fundamentação teórica. A autora da pesquisa apresenta os objetivos e procedimentos metodológicos de forma muito clara e adequada.

A pesquisadora apresentou uma justificativa de emenda informando que houve mudança do título para "Ensino Médio com Intermediação Tecnológica: análise a partir das percepções dos participantes vinculados ao Território de Identidade do 'Velho Chico (BA)' conforme proposto pela banca examinadora e o aumento da quantidade de participante de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) foi apresentado de forma satisfatória e consta do endereço da pesquisadora e do CEP/UCSAL. A autorização da Instituição onde será realizada a pesquisa está anexada ao processo e conta da assinatura e carimbo do representante legal. A folha de rosto encontra-se assinada e carimbada pelo representante legal da Instituição proponente. O orçamento consta de forma adequada, mas, o cronograma deve ser ajustado, pois, a coleta de dados está prevista para 25/08/2019, entretanto só poderá ocorrer após a aprovação do projeto pelo CEP/UCSAL.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise da justificativa anexada, considera-se a emenda aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do colegiado, ocorrida em 15/12/2021, fica deliberado que o projeto está aprovado, acatando o parecer do relator, e alerta que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e o relatório final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, Item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES_BASICAS_185596_3_E1.pdf	09/11/2021 06:29:51		Aceito
Outros	Emenda.pdf	09/11/2021	SILVANA DE	Aceito

Endereço: Av. Cardeal de Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.291-902
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8013 E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 5.109.247

Outros	Emenda.pdf	06:22:03	OLIVEIRA GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	30/08/2019 16:52:54	SILVANA DE OLIVEIRA	Aceito
Investigador			GUIMARAES	
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	30/08/2019 16:35:40	SILVANA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	30/08/2019 16:35:32	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEALUNOSEMEDIADORES.pdf	19/08/2019 16:24:36	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEPROFESSORES.pdf	19/08/2019 16:23:48	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
Outros	QUEST3.pdf	19/08/2019 15:51:50	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
Outros	QUEST2.pdf	19/08/2019 15:50:53	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
Outros	QUEST1.pdf	19/08/2019 15:47:54	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
Cronograma	Cronograma.pdf	19/08/2019 15:44:47	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	
Orçamento	OrçamentoFinanceiro.pdf	19/08/2019 15:38:31	GUIMARAES	Aceito
			SILVANA DE OLIVEIRA	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Cardinal de Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
 Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.251-902
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 5.165.247

SALVADOR, 15 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Eliana Sales Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cardeal de Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador, Campus Federação, Comitê de Ética, Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO CEP: 40.231-902
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8013 E-mail: cep@ucsal.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO EMITEC/BA

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC): análise das percepções dos reflexos socioeducacionais nas comunidades do Território de Identidade do Velho Chico (BA), no período de 2017 a 2019** e visa analisar a percepção dos reflexos socioeducacionais do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) no Território de Identidade do Velho Chico, no estado da Bahia, no período de 2017 - 2019.

Conto com a participação de todos (as) para desenvolver esta investigação!
Atenciosamente,
Silvana Guimarães

1. Qual a sua idade? _____
2. Qual é o seu gênero?
 Masculino Feminino
3. Qual o seu nível de escolarização:
 Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós Doutorado
4. Quanto tempo você atua como docente?
 até 10 anos 11 a 20 anos 21 a 25 anos Mais de 25 anos
5. Você atua como docente?
 Apenas na rede pública Rede pública e particular
6. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
 20 h 40 h 60 h Mais de 60 h
7. Em que ano você ingressou no EMITEC como professor especialista:
 2014 2015 2016 2017 2018
 2019

8. Qual a sua maior motivação para atuar como professor do Emitec?

9. Como você avalia o ensino oferecido pelo EMITEC?

Ruim Regular Bom Excelente Não sei opinar

10. Quais das temáticas transversais abordadas pela atividade dirigida você considerou mais importante para a formação de toda a comunidade escolar? (Você pode assinalar até três temas)

2017	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	<input type="checkbox"/> Empreendedorismo e Economia Solidária	Exposição e Mesa Redonda
II Unidade	<input type="checkbox"/> Tradições Populares: O retrato da Bahia	Festival Cultural
III Unidade	<input type="checkbox"/> Os sons da nossa História	Apresentações Artísticas
2018	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	<input type="checkbox"/> Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos.	Mostra fotográfica: imagens do envelhecimento.
II Unidade	<input type="checkbox"/> Água: modos e fazeres.	Oficina de Intervenção Comunitária.
III Unidade	<input type="checkbox"/> Sexos, Sexualidades e Gêneros.	Roda de Conversa.
2019	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	<input type="checkbox"/> Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): desafios e possibilidades.	Roda de Conversa.
II Unidade	<input type="checkbox"/> Bahia: territórios e identidades.	Feira Cultural.
III Unidade	<input type="checkbox"/> Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI.	Caminhada e Dia "D": saúde na comunidade.

11. Justifique a escolha dos temas selecionados na questão anterior:

Formação Pessoal

- Formação Profissional
- Temáticas atuais ligadas a saúde
- Temáticas atuais ligadas ao meio ambiente
- Fortalecimento de Ações Empreendedoras (Formação de pequenas empresas, cooperativas...)
- Outros: _____

12. Na sua opinião, em geral, os temas transversais abordados pelo Emitec:
(Selecione até 2 opções)

- Auxiliam na melhor compreensão de seu território local
- Ampliam a leitura de mundo do local para o global
- Melhoram a relação com o cuidado com os recursos naturais locais
- Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade
- Contribuí para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras
- Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva
- Outros: _____

13. Quais os impactos que o EMITEC trouxe para as comunidades atendidas por esta política pública? (Selecione até 2 opções)

- Conclusão da Educação Básica dos alunos de comunidades de difícil acesso
- Prosseguir os estudos em nível superior ou cursos profissionalizantes
- Aprovação de alunos em um concurso público
- Melhoria em oportunidades de emprego
- Possibilidade de compreender conteúdos que não eram ofertados por professores especialistas em minha região
- Oportunidade de apropriação de recursos tecnológicos auxiliando em minha vida pessoal e profissional de estudantes e mediadores
- Outros: _____

14. Na sua opinião a conclusão da educação Básica pelos alunos do EMITEC:

- Ira melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização
- Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior(Faculdade, Universidades...)
- Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante
- Outros: _____

15. Na sua opinião quais os pontos fortes do EMITEC?

- Metodologia das aulas
- Contextualização dos conteúdos para as realidades locais
- Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão....)
- Qualificação dos professores especialistas
- Qualificação dos mediadores
- Processos Avaliativos

Outros: _____

16. Que pontos precisam ser melhorados pelo EMITEC?

- Metodologia das aulas
- Contextualização dos conteúdos para as realidades locais
- Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão....)
- Qualificação dos professores especialistas
- Qualificação dos mediadores
- Processos Avaliativos

Outros: _____

17. Como o EMITEC impactou na sua vida, enquanto profissional de educação?

- Motivação para prosseguir nos estudos (Pós graduação de *lato e strito sensu*)
- Apropriação de recursos tecnológicos visando a melhoria da práxis docente
- Realização de curso de formação em serviço
- Apropriação de aspectos didático-pedagógico inerentes a atuação profissional
- Aproximação dos conteúdos as realidades atendidas pelo EMITEC
- Diversificação Metodológica

Outros: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – MEDIADORES DO EMITEC/BA

Prezados (as) Mediadores(as),

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC): análise das percepções dos reflexos socioeducacionais nas comunidades do Território de Identidade do Velho Chico (BA), no período de 2017 a 2019** e visa analisar a percepção dos reflexos socioeducacionais do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) no Território de Identidade do Velho Chico, no estado da Bahia, no período de 2017 - 2019.

Conto com a participação de todos (as) para desenvolver esta investigação!

Atenciosamente,

Silvana Guimarães

1. Qual a sua idade? _____

2. Qual é o seu gênero?

() Masculino () Feminino

3. Você trabalha na mesma localidade em que reside? () sim () não

4. A localidade em que atua como mediador é classificada como:

() Zona Rural () Comunidade Indígena () Comunidade Quilombola

Outras _____

5. Você utiliza meios de transporte para chegar a escola em que atua como mediador?

() sim () não Qual? _____

6. Sua residência é:

() Própria () Alugada () Cedida () Outros _____

7. Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

() Um salário mínimo () Dois a três salários mínimos () Quatro a cinco salários mínimos

() Seis a sete salários mínimos () Oito a dez salários mínimos () Acima de dez salários mínimos.

8. Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?

Duas Três Quatro Cinco Seis pessoas ou mais.

9. A chegada do EMITEC em sua localidade trouxe mudanças socioeconômicas em sua região?

Sim Não

Porque? _____

10. Vocês tinham acesso à internet no local de seu trabalho antes do EMITEC?

Sim Não

11. Em que ano você ingressou no EMITEC como mediador:

2014 2015 2016
 2017 2018 2019

12. Qual a sua maior motivação para atuar como mediador no EMITEC?

13. Como você avalia o ensino oferecido pelo EMITEC?

Ruim Regular Bom Excelente Não sei opinar

14. Quais das temáticas transversais abordadas pela atividade dirigida você considerou mais importante para a formação de toda a comunidade escolar? (Você pode assinalar até três temas)

2017	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	<input type="checkbox"/> Empreendedorismo e Economia Solidária	Exposição e Mesa Redonda
II Unidade	<input type="checkbox"/> Tradições Populares: O retrato da Bahia	Festival Cultural
III Unidade	<input type="checkbox"/> Os sons da nossa História	Apresentações Artísticas
2018	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	<input type="checkbox"/> Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos.	Mostra fotográfica: imagens do envelhecimento.
II Unidade	<input type="checkbox"/> Água: modos e fazeres.	Oficina de Intervenção Comunitária.
III Unidade	<input type="checkbox"/> Sexos, Sexualidades e Gêneros.	Roda de Conversa.

2019	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	() Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): desafios e possibilidades.	Roda de Conversa.
II Unidade	() Bahia: territórios e identidades.	Feira Cultural.
III Unidade	() Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI.	Caminhada e Dia "D": saúde na comunidade.

15. Justifique a escolha dos temas selecionados na questão anterior:

- () Formação Pessoal
 () Formação Profissional
 () Temáticas atuais ligadas a saúde
 () Temáticas atuais ligadas ao meio ambiente
 () Fortalecimento de Ações Empreendedoras (Formação de pequenas empresas, cooperativas...)
 Outros: _____

16. Na sua opinião, em geral, os temas transversais abordados pelo Emitec:
 (Selecione até 2 opções)

- () Auxiliam na melhor compreensão de seu território local
 () Ampliam a leitura de mundo do local para o global
 () Melhoram a relação com o cuidado com os recursos naturais locais
 () Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade
 () Contribui para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras
 () Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva
 Outros: _____

16. Quais os impactos que o EMITEC trouxe para sua vida, enquanto mediador?
 (Selecione até 2 opções)

- () Fui motivado a prosseguir nos estudos ingressando num curso superior ou pós graduação.
 () Fui aprovado em um concurso público.
 () Tive melhores oportunidades de emprego.
 () Tive a possibilidade de compreender conteúdos que não eram ofertados por professores especialistas em minha região.
 () Tive a oportunidade de realizar cursos de formação em serviço- Curso de Capacitação de Mediadores.
 () Tive a oportunidade de me apropriar de recursos tecnológicos auxiliando em minha vida pessoal e profissional.

17. Na sua opinião a conclusão da educação Básica pelos alunos do EMITEC:

-) Ira melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização
-) Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior(Faculdade, Universidades...)
-) Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante
-) Outros:_____

18. Na sua opinião quais os pontos fortes do EMITEC?

-) Metodologia das aulas
-) Contextualização dos conteúdos para as realidades locais
-) Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão....)
-) Qualificação dos professores especialistas
-) Qualificação dos mediadores
-) Processos Avaliativos
- Outros:_____

19. Que pontos precisam ser melhorados pelo Emitec?

-) Metodologia das aulas
-) Contextualização dos conteúdos para as realidades locais
-) Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão....)
-) Qualificação dos professores especialistas
-) Qualificação dos mediadores
-) Processos Avaliativos
- Outros:_____

20. Como o EMITEC impactou na vida dos estudantes?

-) Apenas concluiu a Educação Básica
-) Conseguiu ingressar em um curso de nível superior.
- Quanto (Média)?_____
- Principais Cursos?_____
-) Buscou cursos profissionalizantes para melhorar sua formação
-) Conseguiu um emprego
-) Foi aprovado em algum um concurso público
-) Montou uma pequena empresa ou cooperativa na região
-) Melhorou a produtividade e vendas da agricultura familiar
-) Formou alguma ONG ou projeto ligado as questões ambientais ou saúde na região
- Outros:_____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DO EMITEC

Prezados (as) Aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC): análise das percepções dos reflexos socioeducacionais nas comunidades do Território de Identidade do Velho Chico (BA), no período de 2017 a 2019** e visa analisar a percepção dos reflexos socioeducacionais do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) no Território de Identidade do Velho Chico, no estado da Bahia, no período de 2017 - 2019.

Conto com a participação de todos (as) para desenvolver esta investigação!

Atenciosamente,

Silvana Guimarães

7. Qual a sua idade? _____

8. Qual é o seu gênero?

() Masculino () Feminino

3. Você estuda na mesma localidade em que reside? () sim () não

4. Sua localidade pode ser classificada como:

() Zona Rural () Comunidade Indígena () Comunidade Quilombola

Outras _____

5. Você utiliza meios de transporte para chegar a sua escola?

() Sim () Não Qual? _____

6. Sua residência é:

() Própria () Alugada () Cedida () Outros _____

7. Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

Um salário mínimo. Dois a três salários mínimos. Quatro a cinco salários mínimos. Seis a sete salários mínimos Oito a dez salários mínimos. Acima de dez salários mínimos.

8. Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?

Duas Três Quatro
 Cinco Seis pessoas ou mais.

11. A chegada do EMITEC em sua localidade trouxe mudanças socioeconômicas em sua região?

Sim Não

Porque? _____

12. Vocês tinham acesso à internet em sua localidade antes do EMITEC?

Sim Não

11. Em que ano você ingressou no EMITEC?

2014 2015 2016
2017 2018 2019

13. Qual a sua maior motivação para estudar por meio do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)?

14. Como você avalia o ensino oferecido pelo EMITEC?

Ruim Regular Bom
Excelente Não sei opinar.

15. Quais das temáticas transversais abordadas pela atividade dirigida você considerou mais importante para sua formação? (Você pode assinalar até três temas)

2017	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	() Empreendedorismo e Economia Solidária	Exposição e Mesa Redonda
II Unidade	() Tradições Populares: O retrato da Bahia	Festival Cultural
III Unidade	() Os sons da nossa História	Apresentações Artísticas
2018	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	() Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos.	Mostra fotográfica: imagens do envelhecimento.
II Unidade	() Água: modos e fazeres.	Oficina de Intervenção Comunitária.
III Unidade	() Sexos, Sexualidades e Gêneros.	Roda de Conversa.
2019	Tema Transversal	Culminância
I Unidade	() Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): desafios e possibilidades.	Roda de Conversa.
II Unidade	() Bahia: territórios e identidades.	Feira Cultural.
III Unidade	() Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI.	Caminhada e Dia "D": saúde na comunidade.

16. Justifique a escolha dos temas selecionados na questão anterior:

- Formação Pessoal
- Formação Profissional
- Temáticas atuais ligadas a saúde
- Temáticas atuais ligadas ao meio ambiente
- Fortalecimento de Ações Empreendedoras (Formação de pequenas empresas, cooperativas)

Outros: _____

17. Na sua opinião, em geral, os temas transversais abordados pelo EMITEC:

(Selecione até 2 opções)

- Auxiliam na melhor compreensão de seu território local.
- Ampliam a leitura de mundo do local para o global.
- Melhoram a relação com o cuidado com os recursos naturais locais.
- Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade.
- Contribui para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras.
- Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva.

Outros: _____

17. Como o EMITEC impactou na vida dos ex-alunos que optaram por essa modalidade?

18. Na sua opinião ao concluir a educação Básica pelo EMITEC você:

- Irá melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização.
- Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior (Faculdade, Universidades).
- Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante.
- Outros: _____

19. Na sua opinião quais os pontos fortes do EMITEC?

- () Metodologia das aulas.
- () Contextualização dos conteúdos para as realidades locais.
- () Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão).
- () Qualificação dos professores.
- () Qualificação dos mediadores.
- () Processos Avaliativos.
- () Outros: _____

20. Que pontos precisam ser melhorados pelo EMITEC?

- () Metodologia das aulas.
- () Contextualização dos conteúdos para as realidades locais.
- () Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão).
- () Qualificação dos professores.
- () Qualificação dos mediadores.
- () Processos Avaliativos.
- () Outros: _____

21. Como o EMITEC impactou na vida de outros estudantes conhecidos por você?

- () Apenas concluiu a Educação Básica.
- () Conseguiu ingressar em um curso de nível superior. Qual? _____
- () Buscou cursos profissionalizantes para melhorar sua formação.
- () Conseguiu um emprego .
- () Foi aprovado em algum um concurso público.
- () Montou uma pequena empresa ou cooperativa na região.
- () Melhorou a produtividade e vendas da agricultura familiar.
- () Formou alguma ONG ou projeto ligado as questões ambientais ou saúde a região. Outros: _____

**APÊNDICE D – RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS
PROFESSORES DO EMITEC**

Tabela 1 – Dados Sociodemográficos dos Professores do EMITEC.

Variáveis	(%)
Gênero	
Masculino	23
Feminino	77
Nível de escolarização	
Especialização	51
Mestrado	39
Doutorado	10

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 2 – Dados Educacionais dos Professores do EMITEC.

Variáveis	(%)
Tempo de atuação como docente	
Abaixo de 10 anos	3
10 e 20 anos	35
21 e 35 anos	26
Acima de 35 anos	36
Local de atuação	
Apenas na rede pública	68
Na rede pública e particular	32
Carga horária semanal	
20 horas	6
40 horas	55
60 horas	29
Mais de 60 horas	10
Ano de ingresso no EMITEC	
2011	59
2012	7
2013	14
2014	10
2016	10

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 3 – Percepção dos Professores acerca da conclusão da educação Básica pelos alunos no EMITEC.

Variáveis	(%)
Irá melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização	32
Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior	26
Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante	10
Outros	32

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 4 – Percepção dos Professores acerca dos pontos fortes do EMITEC.

Variáveis	(%)
Metodologia das aulas	61
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	45
Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão...)	7
Qualificação dos professores especialistas	61
Qualificação dos mediadores	3
Processos Avaliativos	3
Outros	10

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 5 – Percepção dos Professores acerca dos pontos que precisam ser melhorados no EMITEC.

Variáveis	(%)
Metodologia das aulas	16
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	26
Aparelhos tecnológicos (Computador, televisão...)	74
Qualificação dos mediadores	32
Processos Avaliativos	39
Outros	13

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 6 – Percepção dos professores acerca de como o EMITEC impactou em suas vidas, enquanto profissional de educação.

Variáveis	(%)
Motivação para prosseguir nos estudos (Pós-graduação <i>latu e stricto sensu</i>)	29
Apropriação de recursos tecnológicos visando a melhoria da práxis docente	13
Apropriação de aspectos didático-pedagógico inerentes a atuação profissional	23
Aproximação dos conteúdos as realidades atendidas pelo EMITEC	10
Diversificação Metodológica	22
Outros	3

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 7 – Qualidade da oferta de ensino no EMITEC junto aos professores, mediadores e estudantes do Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Categorias	Professores (%)
Ruim	-
Regular	-
Bom	45
Excelente	55
Não sei opinar	-

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 8 – Percepção dos professores sobre a relevância dos temas transversais para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA.

Variáveis (Temas transversais)	Professores (%)
Empreendedorismo e Economia Solidária (I Unidade – 2017)	45
Tradições populares: o retrato da Bahia (II Unidade – 2017)	35
Os sons da nossa história (III Unidade – 2017)	13
Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos (I Unidade – 2018)	32
Água: modos e fazeres (II Unidade – 2018)	35
Sexos, Sexualidades e Gêneros (III Unidade – 2018)	23
Tecnologias da Informação e Comunicação (I Unidade – 2019)	35
Bahia: territórios e identidades (II Unidade – 2019)	42
Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI (III Unidade – 2019)	52

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 9 – Justificativas da escolha dos temas transversais mais relevantes para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA

Variáveis	Professores (%)
Formação pessoal	1
Formação profissional	7
Temáticas atuais ligas à saúde	14
Temáticas atuais ligas ao meio ambiente	7
Temáticas ligas à questões sociais	23
Fortalecimento de ações empreendedoras	10
Outros motivos	6

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 10 – Perspectivas acerca dos temas transversais abordados pelo EMITEC/BA.

Variáveis	Professores n(%)
Auxiliam na melhor compreensão local	
Não	18(58,1)
Sim	13(41,9)
Ampliam a leitura de mundo	
Não	19(61,3)
Sim	12(38,7)
Melhoram em relação ao cuidado com os recursos naturais locais	
Não	25(80,6)
Sim	6(19,4)
Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade	
Não	16(51,6)
Sim	15(48,4)
Contribui para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras	

Não	25(80,6)
Sim	6(19,4)
Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva	
Não	17(54,8)
Sim	14(45,2)
Outros	
Não	29(93,5)
Sim	2(6,5)

Fonte: Guimarães (2021).

**APÊNDICE E – RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS
MEDIADORES DO EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO
CHICO/BA**

Tabela 11 – Dados Sociodemográficos dos Mediadores do EMITEC do Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Variáveis	(%)
Gênero	
Masculino	38
Feminino	62
Tipo de residência	
Própria	68
Alugada	8
Cedida	8
Outros	16
Renda mensal do grupo familiar	
Um salário mínimo (R\$ 998,00)	57
Dois a três salários mínimos (R\$ 1.996,00 - R\$ 2.994,00)	41
Quatro a cinco salários mínimos (R\$ 3.992,00- R\$ 4.990,00)	2
Número de pessoas na residência	
Duas	14
Três	28
Quatro	28
Cinco	21
Seis ou mais	9
Ano de ingresso no EMITEC	
2011	3
2012	8
2013	1
2014	5
2015	8
2016	10
2017	42
2018	19
2019	4

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 12 – Dados territoriais relativos aos mediadores do Velho Chico/BA.

Variáveis	(%)
Trabalham na localidade que reside	
Não	62
Sim	38
Localidade que atua	
Zona rural	89
Comunidade Quilombola	7
Outras	4
Utilizam transporte para chegar à escola	
Não	25
Sim	75
Meios de transporte que utilizam	
Não usa	25
Carro	3
Motocicleta	33
Ônibus	20
Ônibus escolar	5
Van	1
Outros	13

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 13 – Percepção dos Mediadores acerca da conclusão da educação Básica pelos alunos no EMITEC/BA.

Variáveis	(%)
Irá melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização	13
Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior	54
Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante	22
Outros	11

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 14 – Percepção dos Mediadores do Território de Identidade do Velho Chico/BA - Pontos Fortes e a Melhorar do EMITEC/BA.

Variáveis	%
Na sua opinião, quais os pontos fortes do EMITEC?	
Metodologia das aulas	28
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	18
Qualificação dos professores especialistas	49
Qualificação dos mediadores	2
Outros	2
Quais pontos precisam ser melhorados pelo EMITEC	
Metodologia das aulas	1
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	12
Aparelhos tecnológicos	54
Qualificação dos mediadores	16
Processos Avaliativos	9

Outros	8
--------	---

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 15 – Percepção dos mediadores quanto as mudanças socioeconômicas, e acesso à Internet no trabalho, antes do EMITEC, no território de identidade do Velho Chico/BA.

Variáveis	(%)
Mediadores: O EMITEC trouxe mudanças socioeconômicas em sua região	
Não	8
Sim	57
Parcialmente	35
Acesso à internet em seu trabalho antes do EMITEC	
Não	35
Sim	49
Eventualmente	16

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 16 – Reflexos socioeducacionais promovidos pelo EMITEC, na vida dos mediadores que atuam no Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Variáveis	%
Motivado a seguir nos estudos ingressando num curso superior ou pós	29
Fui aprovado em um concurso público	16
Tive melhores oportunidades de emprego	10
Tive a possibilidade de compreender conteúdos que não eram ofertados	45
Tive a oportunidade de realizar cursos de formação em serviço	33
Tive a oportunidade de me apropriar de recursos tecnológicos	45
Outros	8

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 17 – Percepção dos mediadores sobre os impactos do EMITEC na vida dos alunos.

Variáveis	(%)
Apenas concluiu a Educação Básica	49
Conseguiu ingressar em um curso de nível superior.	62
Buscou cursos profissionalizantes para melhorar sua formação	37
Conseguiu um emprego	45
Foi aprovado em algum um concurso público	14
Melhorou a produtividade e vendas da agricultura familiar	8
Formou alguma ONG ou projeto ligado as questões ambientais ou saúde na região	1
Outros	22

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 18 – Dados revelados pelos mediadores em relação a aprovação dos estudantes em cursos superiores.

Variáveis	(%)
Quantos alunos em média foram aprovados em sua localidade?	
Menos de 10 alunos	77
Entre 11 e 20 alunos	23
Principais cursos que tiveram aprovação no Ensino Superior	
Pedagogia	62
Outros Cursos de Licenciatura	32
Administração de empresas	21
Engenharias	4
Nutrição	2
Fisioterapia	2
Medicina	2
Odontologia	4
Tecnólogos	9
Direito	6
Outros cursos	36

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 19 – Perfil geral dos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA

Variáveis	(%)
Conhece algum ex-aluno do EMITEC em sua localidade	
Não	4
Sim	96
Quem são os ex-alunos que conhece?	
Pais	3
Irmãos	18
Amigos	70
Outros	9
Em que ano o ex-aluno concluiu a Educação Básica no EMITEC?	
2015	23
2016	10
2017	21
2018	42
2019	4

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 20 – Os impactos do EMITEC na vida dos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Variáveis	(%)
Apenas concluiu a Educação Básica	57
Conseguiu ingressar em um curso de nível superior.	28
Buscou cursos profissionalizantes para melhorar sua formação	23
Conseguiu um emprego	33
Foi aprovado em algum um concurso público	9
Montou uma pequena empresa ou cooperativa na região	1
Melhorou a produtividade e vendas da agricultura familiar	7

Formou alguma ONG ou projeto ligado as questões ambientais ou saúde na região	3
Outros	19

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 21 – Principais cursos de aprovação pelos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA

Variáveis	(%)
Principais cursos que tiveram aprovação no Ensino Superior	
Pedagogia	24
Cursos de Licenciatura	18
Administração de empresas	6
Engenharias	4
Nutrição	4
Fisioterapia	3
Medicina	8
Direito	4
Contabilidade	1
Tecnólogos	3
Odontologia	4
Outros cursos	21

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 22 – Qualidade da oferta de ensino no EMITEC junto aos mediadores do Território de Identidade do Velho Chico/BA

Categorias	Mediadores (%)
Ruim	1
Regular	8
Bom	40
Excelente	51
Não sei opinar	-

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 23 – Percepção dos mediadores sobre a relevância dos temas transversais para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA.

Variáveis (Temas transversais)	Mediadores (%)
Empreendedorismo e Economia Solidária (I Unidade – 2017)	26
Tradições populares: o retrato da Bahia (II Unidade – 2017)	22
Os sons da nossa história (III Unidade – 2017)	8
Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos (I Unidade – 2018)	24
Água: modos e fazeres (II Unidade – 2018)	49
Sexos, Sexualidades e Gêneros (III Unidade – 2018)	29
Tecnologias da Informação e Comunicação (I Unidade – 2019)	25
Bahia: territórios e identidades (II Unidade – 2019)	32
Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI	72

(III Unidade – 2019)	
Fonte: Guimarães (2021).	

Tabela 24 – Justificativas da escolha dos temas transversais mais relevantes para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA.

Variáveis	Mediador n(%)
Formação pessoal	22(28,9)
Formação profissional	9(11,8)
Temáticas atuais ligas à saúde	19(25,0)
Temáticas atuais ligas ao meio ambiente	8(10,5)
Temáticas ligas à questões sociais	-
Fortalecimento de ações empreendedoras	(2,6)
Outros motivos	16(21,2)

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 25 – Perspectivas acerca dos temas transversais abordados pelo EMITEC/BA

Variáveis	Mediadores n(%)
Auxiliam na melhor compreensão local	
Não	55(72,4)
Sim	21(27,6)
Ampliam a leitura de mundo	
Não	48(63,2)
Sim	28(36,8)
Melhoram em relação ao cuidado com os recursos naturais locais	
Não	59(77,6)
Sim	17(22,4)
Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade	
Não	52(68,4)
Sim	24(31,6)
Contribui para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras	
Não	71(93,4)
Sim	5(6,6)
Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva	
Não	33(43,4)
Sim	43(56,6)
Outros	
Não	72(94,7)
Sim	4(5,3)

Fonte: Guimarães (2021).

**APÊNDICE F - RESULTADOS DOS DADOS DA PESQUISA JUNTO AOS
ESTUDANTES DO EMITEC NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO
CHICO/BA**

Tabela 26 – Dados Sociodemográficos dos Estudantes do EMITEC do Território de Identidade do Velho Chico/BA

Variáveis	(%)
Gênero	
Masculino	37
Feminino	63
Tipo de residência	
Própria	93
Alugada	3
Cedida	2
Outros	2
Renda mensal do grupo familiar	
Um salário mínimo (R\$ 998,00)	91
Dois a três salários mínimos (R\$ 1.996,00 - R\$ 2.994,00)	8
Seis a sete salários mínimos (R\$ 5.988,00 -R\$ 6.986,00)	1
Número de pessoas na residência	
Duas	7
Três	25
Quatro	27
Cinco	24
Seis ou mais	17
Ano de ingresso no EMITEC	
2015	4
2016	3
2017	29
2018	33
2019	31

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 27 – Dados territoriais relativos aos Estudantes do EMITEC do Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Variáveis	(%)
Estuda na localidade que reside	
Não	43
Sim	57
Localidade que estuda	
Zona rural	89
Comunidade Indígena	2
Comunidade Quilombola	5
Outras	4
Utilizam transporte para chegar à escola	
Não	43
Sim	57

Meio de transporte que utilizam	
Carona	2
Carro	15
Motocicleta	13
Ônibus	29
Ônibus escolar	14
Van	21
Outros	6

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 28 – Percepção dos Estudantes acerca da conclusão da educação Básica no EMITEC/BA

Variáveis	(%)
Irá melhorar sua renda familiar por ter maior escolarização	17
Irá continuar seus estudos ingressando num curso de nível superior	41
Irá prosseguir seus estudos na busca de um curso profissionalizante	36
Outros	6

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 29 – Percepção dos Estudantes do Velho Chico- Pontos Fortes e a Melhorar do EMITEC/BA

Variáveis	(%)
Na sua opinião, quais os pontos fortes do EMITEC?	
Metodologia das aulas	18
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	13
Aparelhos tecnológicos	23
Qualificação dos professores especialistas	26
Qualificação dos mediadores	7
Processos Avaliativos	7
Outros	6
Quais pontos precisam ser melhorados pelo EMITEC	
Metodologia das aulas	11
Contextualização dos conteúdos para as realidades locais	16
Aparelhos tecnológicos	32
Qualificação dos professores especialistas	3
Qualificação dos mediadores	12
Processos Avaliativos	9
Outros	19

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 30 – Percepção dos Estudantes quanto as mudanças socioeconômicas, e acesso à Internet no trabalho, antes do EMITEC, no território de identidade do Velho Chico/BA

Variáveis	(%)
O EMITEC trouxe mudanças socioeconômicas em sua região	
Não	17
Sim	60
Parcialmente	23

Acesso à internet em sua localidade antes do EMITEC	
Não	33
Sim	62
Eventualmente	5

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 31 – Perfil geral dos ex-alunos do EMITEC do Território de Identidade do Vilho Chico/BA

Variáveis	(%)
Conhece algum ex-aluno do EMITEC em sua localidade	
Não	4
Sim	96
Quem são os ex-alunos que conhece?	
Pais	3
Irmãos	18
Amigos	70
Outros	9
Em que ano o ex-aluno concluiu a Educação Básica no EMITEC?	
2015	23
2016	10
2017	21
2018	42
2019	4

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 32 – Os impactos do EMITEC na vida dos ex-alunos do Território de Identidade do Vilho Chico/BA

Variáveis	(%)
Apenas concluiu a Educação Básica	57
Conseguiu ingressar em um curso de nível superior.	28
Buscou cursos profissionalizantes para melhorar sua formação	23
Conseguiu um emprego	33
Foi aprovado em algum um concurso público	9
Montou uma pequena empresa ou cooperativa na região	1
Melhorou a produtividade e vendas da agricultura familiar	7
Formou alguma ONG ou projeto ligado as questões ambientais ou saúde na região	3
Outros	19

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 33 – Principais cursos de aprovação pelos ex-alunos do Território de Identidade do Velho Chico/BA

Variáveis	(%)
Principais cursos que tiveram aprovação no Ensino Superior	
Pedagogia	24
Cursos de Licenciatura	18
Administração de empresas	6
Engenharias	4

Nutrição	4
Fisioterapia	3
Medicina	8
Direito	4
Contabilidade	1
Tecnólogos	3
Odontologia	4
Outros cursos	21

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 34 – Qualidade da oferta de ensino no EMITEC junto aos estudantes do Território de Identidade do Velho Chico/BA.

Categorias	% Estudantes
Ruim	1
Regular	8
Bom	40
Excelente	51
Não sei opinar	-

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 35 – Percepção dos estudantes sobre a relevância dos temas transversais para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA.

Variáveis (Temas transversais)	Estudantes
Empreendedorismo e Economia Solidária (I Unidade – 2017)	17
Tradições populares: o retrato da Bahia (II Unidade – 2017)	16
Os sons da nossa história (III Unidade – 2017)	6
Envelhecimento: desafios culturais, políticos e econômicos (I Unidade – 2018)	12
Água: modos e fazeres (II Unidade – 2018)	25
Sexos, Sexualidades e Gêneros (III Unidade – 2018)	29
Tecnologias da Informação e Comunicação (I Unidade – 2019)	35
Bahia: territórios e identidades (II Unidade – 2019)	37
Saúde e Qualidade de vida: perspectivas no século XXI (III Unidade – 2019)	66

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 36 – Justificativas da escolha dos temas transversais mais relevantes para a formação trabalhados no período de 2017 a 2019, nas aulas do EMITEC/BA.

Variáveis	Estudantes n(%)
Formação pessoal	79(29,2)
Formação profissional	14(5,2)
Temáticas atuais ligas à saúde	90(33,2)
Temáticas atuais ligas ao meio ambiente	
Temáticas ligas à questões sociais	-
Fortalecimento de ações empreendedoras	12(4,4)
Outros motivos	54(19,9)

Fonte: Guimarães (2021).

Tabela 37 – Perspectivas acerca dos temas transversais abordados pelo EMITEC/BA

Variáveis	Estudantes n(%)
Auxiliam na melhor compreensão local	
Não	179(66,1)
Sim	92(33,9)
Ampliam a leitura de mundo	
Não	242(89,3)
Sim	29(10,7)
Melhoram em relação ao cuidado com os recursos naturais locais	
Não	218(80,4)
Sim	53(19,6)
Valorizam aspectos locais e a memória histórica de sua comunidade	
Não	201(74,2)
Sim	70(25,8)
Contribui para o fortalecimento dos grupos locais visando ações empreendedoras	
Não	243(89,7)
Sim	28(10,3)
Esclarecem sobre aspectos ligados a saúde, saneamento básico e higiene na prevenção e promoção da saúde coletiva	
Não	127(46,9)
Sim	144(53,1)
Outros	
Não	241(88,9)
Sim	30(11,1)

Fonte: Guimarães (2021).