



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO
SOCIAL**

FABRICIO NASCIMENTO DA CRUZ

**O FUTURO CHEGOU! E AGORA?
AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPPORTADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIO PARA UM MUNICÍPIO
BAIANO**

Salvador
2016

FABRICIO NASCIMENTO DA CRUZ

**O FUTURO CHEGOU! E AGORA?
AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPPORTADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIO PARA UM MUNICÍPIO
BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social.

Linha de pesquisa: Gestão do Desenvolvimento Territorial, Interorganizações e Tecnologias sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ribeiro de Almeida

Salvador
2016

Escola de Administração - UFBA

C957 Cruz, Fabricio Nascimento da.

O futuro chegou! E agora? Avaliação participativa do impacto das políticas educacionais suportadas por novas tecnologias: desafio para um município baiano / Fabricio Nascimento da Cruz. – 2016.

174 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ribeiro de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Escolas públicas – Inovações tecnológicas – Valença (BA). 2. Educação – Política governamental – Valença (BA). 3. Tecnologia da informação. 4. Escolas públicas – Avaliação – Valença (BA). 5. Educação – Efeito das inovações tecnológicas – Avaliação – Valença (BA). I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 379.81

FABRICIO NASCIMENTO DA CRUZ

**O FUTURO CHEGOU! E AGORA?
AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPPORTADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIO PARA UM MUNICÍPIO
BAIANO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 5 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora

Denise Ribeiro de Almeida — Orientadora
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia,
Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Ana Rita Silva Sacramento
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia,
Bahia, Brasil.
Faculdade Anísio Teixeira

Tânia Maria Hetkowski
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia,
Bahia, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE FABRÍCIO NASCIMENTO DA CRUZ DO CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR E PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis a Comissão Julgadora, eleita pelo Colegiado deste Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia, composta pela **Profa. Dra. Denise Ribeiro de Almeida** (UFBA), orientadora do aluno, pelos membros titulares a **Profa. Dra. Ana Rita Silva Sacramento** (FAT) e a **Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski** (UNEB), se reuniu para julgar o trabalho de dissertação intitulado: **“O FUTURO CHEGOU! E AGORA? AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SUPORTADAS POR NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIO PARA UM MUNICÍPIO BAIANO”**, de autoria de **Fabrizio Nascimento da Cruz**. Após a apresentação da dissertação, o mestrando foi submetido à arguição pela comissão julgadora e ao debate. Em seguida, a comissão julgadora reuniu-se para analisar e avaliar o referido trabalho, chegando à conclusão que este merece ser

APROVADO

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Julgadora encerrou a reunião da qual lavrei a presente ata, que após lida e aprovada, vai assinada por mim, orientador, pelos demais membros da comissão e pelo mestrando.

Salvador, 05 dezembro de 2016.


Profa. Dra. Denise Ribeiro de Almeida
(UFBA - Orientadora)


Profa. Dra. Ana Rita Silva Sacramento
(FAT)


Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
(UNEB)


Sr. Fabrizio Nascimento da Cruz
(Mestrando)

Dedico esse trabalho a todos os
Profissionais do Desenvolvimento
(em especial aos Educadores,
Gestores Educacionais e
Empreendedores Sociais) pela
dedicação de tempo e presença na
construção de experiências
transformadoras para pessoas,
grupos, movimentos, organizações e
comunidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Nosso Senhor do Bonfim, pela saúde, inspiração e sabedoria concedidos, e por terem orquestrado positivos encontros com pessoas e organizações especiais, tornando possível essa construção.

À minha grande família (todos os membros das famílias Cruz, Guerrieri e Vilas-Boas) e aos amigos, aqui representado por Décio Carvalho, pela compreensão nos momentos de ausência e pelas transmissões de energias e mensagens positivas, e pelas orações que tanto me protegeram e que renovavam minhas forças para seguir em frente nesta conquista que não é só minha, é nossa!

A Flávia Guerrieri Vilas-Boas da Cruz, “minha mulher, meu amor, meu lugar”, pelo apoio incondicional em todos os meus sonhos, utopias e projetos factíveis; por ter me acompanhado em mais este momento de travessia. MUITÍSSIMO Obrigado! Amo a sua vida na minha!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por viabilizarem a proposta transformadora materializada pelo Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS).

Ao Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (Ciags), por ter acreditado no meu projeto inicial e por ter oportunizado o contato com um seleto corpo docente que conduziram itinerários formativos geradores de aprendizagens profundas e reflexões acerca dos desafios contemporâneos para os gestores públicos e empreendedores sociais. Graças a essa interação resgatei minha confiança criativa e amadureci enquanto autor de um processo com potencial para gerar mudanças positivas em distintos territórios.

À minha orientadora, Professora Denise Ribeiro, por ter me desafiado a ampliar meu campo de percepção teórica e profissional. Por ter confiado em mim, neste trabalho e em contextos em que atuamos como parceiros.

A Tânia Maria Hetkowski (primeira pessoa a valorizar os meus primeiros passos e a compartilhar espaços de coprodução), por ter aceito o convite para participar deste momento especial. Serei sempre grato à sua generosidade!

A Ana Rita Sacramento, pelas importantes considerações feitas na qualificação, que foram essenciais para tornar viável a conclusão deste trabalho.

À estimada turma 6 do PDGS, cuja diversidade (profissional, étnica, religiosa e sexual) ajudou-me, e muito, a crescer enquanto pessoa e como Profissional do Desenvolvimento.

A Secretaria Municipal de Educação de Valença-BA, pelo acolhimento e mobilização de todas as pessoas (Técnicos, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Estudantes) que poderiam de alguma forma agregar a construção deste trabalho. Vanuzia Oliveira e Ítala França, obrigado por terem me proporcionado encontros onde muito aprendi, com aqueles que vivem as dores e as delícias da luta diária para se construir uma educação pública digna e com qualidade para todos.

A Fundação Odebrecht, por ter sido um espaço de aprendizado diário sobre Governança e Desenvolvimento Territorial, onde tive a oportunidade de contribuir diretamente com o crescimento e o desenvolvimento “do lugar que mais amo neste planeta”, o Baixo Sul da Bahia.

A Agenda Pública e a Escola de Políticas Públicas, pelo acolhimento no período da Residência Social e por me ensinarem na prática como conduzir processos responsáveis que impactam na eficácia, na eficiência e na efetividade das políticas públicas.

Aos amigos Catalina Pagés e Norman Gall, que apesar do curto convívio, porém intenso, me ensinaram, a partir do exemplo, o quanto disciplina, amor e crença no que faz são fatores críticos de sucesso em todas e quaisquer circunstâncias.

A Lycia Tramujas, minha referência profissional, que mesmo vivendo intensas mudanças em virtude do seu doutorado, contribuiu generosamente com o meu projeto, compartilhando importantes referências teóricas e práticas.

A Rodrigo Quadros, pela companhia e espírito de servir, e por ter colocado suas competências enquanto designer à disposição, para contribuir com soluções visuais e provocações quanto às formas de aplicação da metodologia proposta neste trabalho.

Viver essa experiência era um sonho antigo, que se tornou um projeto, que incluí no meu plano de vida. Ao longo dessa incrível jornada tive que fazer muitas escolhas (algumas um pouco dolorosas), correr riscos calculados, lutar contra mim mesmo (É! Por muitas vezes fui meu próprio campo batalha). Se cheguei até aqui foi porque todos vocês estavam por perto dando o suporte necessário.

Assim como milhares de jovens brasileiros da minha geração, faço parte da "primeira geração da família" a ingressar na Universidade (por mais que meus

familiares tivessem muito interesse em avançar para outros patamares de ensino, as duras condições estruturais não permitiam tal mobilidade), e contrariando a estereotipia consegui chegar até aqui. Essa trajetória não teria sido possível, se não houvessem políticas públicas comprometidas com a transformação da cultura e da estrutura do nosso país. Por esse motivo, não poderia deixar de registrar o meu agradecimento especial ao Governo Federal (2003-2015) por ter oportunizado condições de acesso e permanência para àqueles que estivessem dispostos a estudar, independentemente da modalidade de ensino que escolhessem. Por terem tratado a educação como se deve: como um direito de todos, e não como privilégio para poucos!

Nem tudo que é importante pode ser contado. E nem tudo que pode ser contado é importante.

Albert Einstein

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

Moran (2000)

CRUZ, Fabricio Nascimento da. **O futuro chegou! E agora?** Avaliação participativa do impacto das políticas educacionais suportadas por novas tecnologias: desafio para um município baiano. 174 f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são comumente apresentadas como potencializadoras de melhorias para a educação. Os discursos e os possíveis usos das tecnologias alinham-se à contemporânea dinâmica global, marcada por fluxos velozes de produção e circulação de bens e serviços, e pressionam, em diferentes escalas, a modernização e a informatização dos espaços escolares e a flexibilização do ensino por meio da crítica aos cânones da cultura escolar. Para assegurar a efetividade das políticas públicas suportadas, de forma espontânea ou induzida por esse novo paradigma educacional, faz-se necessário articular processos dinâmicos e participativos de planejamento, acompanhamento e, sobretudo, de avaliação. Para entender na prática a materialização do paradigma técnico, científico e político vigente, a pesquisa de base qualitativa adotou o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como método para auxiliar na construção de respostas para a seguinte questão: como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública no município de Valença-BA? Para tanto, fez-se necessária a escuta de vários atores envolvidos na implementação de tais iniciativas, dos formuladores aos destinatários das políticas: Secretária de Educação, Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e representantes de cinco comunidades escolares, estes últimos entre Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Estudantes. A pesquisa aponta a inexistência de uma cultura de avaliação de resultados e de impacto do uso das TIC nas escolas públicas e apresenta *Representações Sociais* compartilhadas por esses atores no que tange à formulação e à implementação dessas políticas, aos fatores propulsores e restritivos ao uso das tecnologias digitais para o contexto da rede municipal e às demandas emergentes no campo da avaliação das referidas. Por fim, apresenta a Atairu, um protótipo de metodologia de avaliação participativa do impacto de ações dessa natureza, reforçando o caráter transversal e multidimensional das avaliações, de modo a favorecer o diálogo, a reflexão, a coprodução e a circulação de conhecimentos sobre o uso qualificado das tecnologias na educação pública, contribuindo dessa forma para o reconhecimento e fortalecimento das competências locais instaladas nas comunidades escolares e redes municipais. A aplicação da Atairu pretende, ao explorar o potencial existente de avaliações participativas, consolidar processos dinâmicos de aprendizagem social, tendo como foco o impacto das tecnologias digitais nas políticas educacionais, visando a efetiva integração das referidas na cultura escolar, e sobretudo na aprendizagem das novas gerações.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Avaliação de impacto.

CRUZ, Fabricio Nascimento da. **Future is here! What now?** Assignments on impact evaluation of educational policy with the use of digital technologies: challenge for a county of Bahia. 174 f. il. 2016. Dissertation (Master) – Administration School, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) are often presented as a potential enhancement for education. The speeches and possible uses of technologies are aligned to the contemporary global dynamics, known by its fast production flow and goods and services circulation, that pressures, in different scales, the modernization and informatization of school spaces and the teaching flexibilization, through the criticism of the school culture canons. The effectiveness of the digital technology uses, on a spontaneous or induced way, on this new educational paradigm scope, demands the articulation of a dynamic and participative process of planning, following and, above all, evaluation. To understand, in practice, the materialization of the present technical, scientific and political paradigm, the research of qualitative bases adopted the Collective Subject Speech (CSS) as method to help on the construction of answers to the following question: how does the education professionals and school communities evaluate the impact of the use of digital technologies on the public education in the county of Valença, in Bahia? For that, the methodological itinerary appealed to the hearing of different actors that were involved on the implementation of that initiatives, from the formulators to the recipients of the policies: Secretary of Education, Technicians of the County Secretary of Education, and representatives of five school communities - School Directors, Pedagogical Coordinators, Teachers and Students. The research points to the non-existence of a habit of evaluation of results and impacts of the uses of the ICTs on public schools, and highlights *Social Representations* shared by these actors, on the matter of the involvement on the steps that belongs the circle of public policies, the perception of the propellant and restrictive factors that surrounds the use of the digital technologies, the contributions on the educational context e the emerging demand on the field of these evaluation. At last, it presents the Atairu, a prototype method of participative evaluation of the impact of actions of this kind, reinforcing the transversal and multidimensional character of the public policies evaluation, to support the dialog, the reflection, the cooperative production and the knowledge circulation about the qualified uses of technologies on the public education, contributing that way to the recognition and strengthening of the local assignments on School Communities and County Networks. The application of Atairu intends to explore the potential that exists in participative evaluations, consolidating the dynamic processes of social learning, focusing on the impact of the digital technology on public education policies, aiming the integration of then on the school culture, and, above that, on the learning process of the new generations.

Keywords: Public Politics. Education. Information and Communication Technologies. Impact evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas	33
Figura 2 – Políticas Públicas e TIC.....	37
Figura 3 – Planejamento integral da gestão da escola.....	40
Figura 4 – A cadeia de impacto e a importância do contexto	49
Figura 5 – Transversalidade da Avaliação de Política Pública	53
Figura 6 – Dimensões avaliativas na educação	56
Figura 7 – Figuras Metodológicas do DSC.....	72
Figura 8 – Localização do município de Valença-BA	74
Figura 9 – Etapas da pesquisa	81
Figura 10 – Linha do Tempo das TIC na Educação de Valença-BA	89
Figura 11 – Mapa de Empatia/Construindo o Sujeito Coletivo	90
Figura 12 – IAD 1 (Formulação das Políticas Educacionais).....	92
Figura 13 – IAD 2 (Envolvimento com a Implementação das PP)	95
Figura 14 – IAD 3 (Contribuições das TIC para a Educação).....	97
Figura 15 – IAD 4 (Usos das TIC na Rede Municipal de Educação)	100
Figura 16 – IAD 5 (Ações bem-sucedidas com o uso das TIC).....	105
Figura 17 – IAD 6 (Fragilidades das Políticas Públicas das TIC)	108
Figura 18 – IAD 7 (Formação para os Profissionais da Rede)	114
Figura 19 – IAD 8 (Importância da Avaliação X Práticas).....	116
Figura 20 – IAD 9 (Avaliação de Impacto das TIC na Educação).....	119
Figura 21 – Representações Sociais – Tecnologias Digitais / Valença-BA	123
Figura 22 – Estratégia de Avaliação	135
Figura 23 – Construção do conceito da metodologia	138
Figura 24 – Público da Metodologia Atairu	143
Figura 25 – Ilustrativo da aplicação da metodologia Atairu	147
Figura 26 – Guia Instrucional e fichas de trabalhos individuais.....	149
Figura 27 – Painéis para elaborações coletivas	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influência exterior na implantação das TIC nas escolas.....	41
Quadro 2 – Diferenças: monitoramento x avaliações formativa e somativa	48
Quadro 3 – Propósito e foco da avaliação e o tipo de indicadores requeridos	48
Quadro 4 – Diferenças entre efeitos e impactos.....	51
Quadro 5 – Arquétipos – Avaliação de Políticas Públicas	62
Quadro 6 – Dimensões e características da capacidade avaliatória	64
Quadro 7 – Técnicas de pesquisa	67
Quadro 8 – Contexto do uso das tecnologias em Valença-BA.....	75
Quadro 9 – Dependências e equipamento das escolas de Valença	77
Quadro 10 – Atores e abrangência da pesquisa	79
Quadro 11 – Grupos de atores pesquisados.....	80
Quadro 12 – Operação do DSC – Parte 1	84
Quadro 13 – Operação do DSC – Parte 2.....	85
Quadro 14 – Objetivos e estratégias – Tecnologias na Educação – PNE.....	87
Quadro 15 – Ideb X Tecnologias digitais	129
Quadro 16 – Diferenças entre avaliação convencional e participativa	137
Quadro 17 – Conteúdos da metodologia Atairu.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragens
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
E-Ch	Expressões-Chave
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fig.	Figura
FUST	Fundo de Universalização das Telecomunicações
IAD	Instrumento de Análise do Discurso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Ideia Central
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ITIC	Índice Integrado de Telefonia, Internet e Celular
MEC	Ministério da Educação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNBL	Plano Nacional de Banda Larga
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO: EM BUSCA DO IMPACTO DO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE	24
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E TIC.....	31
2.2	TIC E EDUCAÇÃO: HÁ MESMO FUTURO NO PRESENTE?.....	36
2.3	AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	42
2.3.1	Avaliação de políticas públicas: história e enfoques	43
2.3.2	Avaliação: aproximando conceitos e formas de aplicação	46
2.3.2.1	<i>Avaliação nas políticas educacionais</i>	54
2.3.3	Avaliação participativa: oportunidade de aprendizagem em políticas públicas	57
2.3.4	Indicadores: os sinalizadores da mudança	59
2.3.5	Sujeitos da avaliação	61
3	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	66
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	66
3.2	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	68
3.2.1	Figuras metodológicas do DSC	71
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO SOCIAL.....	74
3.3.1	Critérios para a escolha	77
3.3.2	Seleção do público	79
3.3.3	Execução das técnicas	80
3.3.3.1	<i>Reuniões de alinhamento com a SME</i>	81
3.3.3.2	<i>Pesquisa de campo</i>	81
3.3.3.3	<i>Análise Documental</i>	83
3.3.4	Organização e tratamento de dados	84
4	AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS TICS NA EDUCAÇÃO: DESTAQUES DO DISCURSO DE UM SUJEITO COLETIVO	87
4.1	ANÁLISE DE CONTEXTO.....	87

4.2	CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COLETIVO.....	89
4.3	UM SUJEITO COMO PORTA-VOZ DO COLETIVO.....	91
4.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	122
4.5	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	131
5	ATAIRU: PROTÓTIPO DE METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO.....	134
5.1	ATAIRU: METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	138
5.1.1	Marcos conceituais.....	138
5.1.2	Objetivos.....	139
5.1.3	Dimensões.....	139
5.1.4	Descritivo das categorias temáticas.....	141
5.1.5	Potencial público adotante das oficinas.....	142
5.1.6	Pressupostos metodológicos.....	144
5.1.6.1	<i>Formato.....</i>	144
5.1.6.2	<i>Conteúdos.....</i>	144
5.1.6.3	<i>Contexto de aplicação.....</i>	148
5.1.6.4	<i>Suporte didático.....</i>	148
5.1.7	Resultados esperados.....	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE ACESSO.....	167
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	168
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA.....	169
	APÊNDICE D – SÍNTESE DOS DSCs.....	171
	APÊNDICE E – REGISTRO FOTOGRÁFICO.....	172

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passou a vivenciar, nas últimas décadas do século XX, um novo paradigma técnico e científico que revolucionou sobremaneira as formas de interação humana e interorganizacionais: as relações de trabalho e de produção de bens e serviços. O cenário emergente da evolução da informática, microeletrônica e telemática (HETKOWSKI; LIMA JUNIOR; NOVAES, 2012) assumiu diferentes abordagens – Sociedade Informática (SCHAFF, 1995), Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000), Cibercultura (LÉVY, 1999) – e exigiu dos gestores públicos, privados e sociais, investimentos em infraestrutura e articulação de competências coerentes com os novos desafios do desenvolvimento.

Esse novo paradigma tecnológico, responsável pela difusão da cultura digital, tem como traços preponderantes a velocidade de acesso, produção, controle e de intercâmbio de informações, conhecimentos, produtos e serviços. Seus pressupostos, sinônimos de inovação e modernidade, permeiam variadas formas de organização e se fazem presentes inclusive no espaço escolar, servindo de base para os questionamentos acerca da sua estrutura, funcionamento e métodos de ensino.

Por muito tempo, as discussões e as iniciativas que estimulavam a integração das tecnologias digitais na educação estiveram polarizadas no computador (LÉVY, 1999), todavia com o refinamento dos conceitos e abordagens ligados à democratização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), esta noção foi redimensionada, e a partir de então, a conformação de estratégias contextualizadas para qualificação do uso das tecnologias ganhou relevância nas agendas de interesse público, independentemente do seu grau de sofisticação, de modo a favorecer a aceleração de resultados, a ampliação da transparência e a apropriação dos códigos e linguagens por parte dos cidadãos.

Na esfera pública, em diferentes escalas, encontra-se em expansão a democratização das tecnologias digitais por meio de políticas educacionais, com a promessa de alavancagem da qualidade do ensino sob bases inovadoras com suporte de plataformas digitais, estímulo ao hibridismo do ensino e à criação de ambientes virtuais de aprendizagem, que geralmente são objetos de parcerias com Empresas (por meio do investimento social privado) e com Organizações da Sociedade Civil

(OSC).

Nota-se, porém, que a evolução na definição de modelos participativos de implementação e, sobretudo, de avaliação destas iniciativas não foi proporcional aos avanços identificados na definição de marcos filosóficos e epistemológicos (elementos que reforçam a essência e conceito da cultura digital), bem como os metodológicos (que materializam métodos de inclusão sociodigital, plataformas colaborativas de ensino). Conforme aponta Sancho (2006), esse descompasso é o responsável pela dificuldade de perceber os resultados de tais iniciativas como viáveis, sustentáveis e críveis, e, segundo Costa (2011), essa compreensão dificulta a análise das implicações dos projetos desta natureza.

Independentemente do tamanho, forma e modelos de gestão dos programas, projetos e políticas, são visíveis as ocorrências de fragilidades nos processos de implantação, que comprometem o alinhamento entre a eficiência (bom uso dos recursos), a eficácia (atendimento dos objetivos) e a efetividade (impacto) pretendidas em tais iniciativas.

Ademais, a implantação das políticas que estimulam o uso das TIC na educação é descasada das ações de avaliação (em suas múltiplas dimensões – da diagnóstica à de impacto) e monitoramento. Adicionalmente a maioria destas ações não apresentam consistência teórico-metodológica suficientes, associando-se à baixa adesão e ao baixo domínio instrumental dos atores sociais envolvidos nessas iniciativas, reverberando nas situações listadas a seguir e entendidas como pressupostos da pesquisa:

- as Secretarias Municipais de Educação (SME) aderem à tendência da inclusão das TIC na educação pública, entretanto não incorporam tais componentes nos marcos legais das escolas da rede de ensino (componentes curriculares, projeto político pedagógico, etc.);

- a falta de *expertise* na condução dessas iniciativas tenciona as SME a estabelecerem novas parcerias para as etapas de implantação e avaliação;

- as SME e comunidades escolares não dispõem de métodos e instrumentos elaborados autonomamente e que permitam a avaliação de impacto das ações envolvendo o uso das tecnologias digitais na educação;

- em decorrência da ausência de sistemáticas de avaliação próprias, os profissionais da educação vinculados às SME têm dificuldades de perceber os resultados e impactos das políticas e programas implementados; e

– as avaliações, quando ocorrem, são conduzidas por atores externos ao final dos projetos, sem um plano de monitoramento contínuo.

O contexto supracitado aponta a necessidade de estruturação e condução de avaliações de tais políticas públicas. Essa pauta ganhou relevo nos últimos anos, porém o reconhecimento da sua importância não tem sido proporcional à sua operacionalização.

Embora servidores e profissionais que atuam na Administração Pública reconheçam a relevância da avaliação para o aperfeiçoamento ou redefinição dos rumos das políticas públicas, tal reconhecimento não se traduz no cotidiano, pois as conduções dessas práticas limitam-se ao cumprimento de exigências legais ou de acordos com Agentes Financiadores ou Empreendedores Políticos.

A adoção de modelos sofisticados de gestão na área social, seja no contexto das organizações da sociedade civil, seja no âmbito das políticas públicas, passou a ser um requisito para a obtenção de apoio por parte dos organismos internacionais com atuação no Brasil. As agências financiadoras buscavam a conformidade na aplicação dos recursos em ações socioambientais, de modo a materializar os objetivos e resultados pactuados. Seus aportes eram vinculados aos processos de formação e visavam a apropriação de ferramentas gerenciais pelos atores sociais locais, envolvendo inicialmente o planejamento e, por conseguinte, o monitoramento, a avaliação e a sistematização das ações realizadas (ROESCH, 2002, p.159).

A tendência à utilização das avaliações no âmbito da gestão pública, segundo C. Faria (2005), passou a ser difundida no Brasil, aliada à modernização da administração pública, a partir da década de 1980, influenciada pelos referenciais estadunidenses, formulados nas décadas anteriores.

Os imperativos da eficácia, eficiência e efetividade, com a lógica de controle e competitividade inerentes ao mercado, passaram a orientar o gasto público, em distintas dimensões e escalas, e a obrigar os gestores, por meio de mecanismos legais, a adotarem práticas transparentes de gestão, e conseqüentemente de avaliação.

O almejado fortalecimento de competências técnicas locais voltadas para o planejamento e a correta aplicação dos recursos, não se confirmou do ponto de vista executivo, implicando na construção de novos arcabouços legais que reforçavam a autonomia, mas também a corresponsabilização dos gestores públicos por todos os seus atos.

Ainda que exista uma vasta produção que reconhece a importância da avaliação na condução de programas, projetos e políticas, as suas aplicações não se traduzem em ações práticas no cotidiano das organizações e no âmbito da gestão pública (BRANDÃO; SILVA; PALOS, 2005). Quando estas ocorrem, geralmente são exigidas pelos investidores ou por obrigação legal, e não como uma opção inerente aos processos das instituições, sendo a sua condução assumida por consultores externos, evidenciando a falta de uma cultura de avaliação na maioria dos setores da sociedade.

De modo enfático, Thoenig (2000) afirma que a dificuldade em conduzir avaliações de políticas públicas relaciona-se aos receios dos seus formuladores em expor experiências não exitosas da sua agenda governamental; ou de que os avaliadores definam metas e conteúdos que incidam em prováveis reformas governamentais; e também por conceberem a ideia de que avaliações requerem muito tempo para serem realizadas. De modo complementar, Lobo (2009, p. 77) aponta que os gestores se sentem ameaçados com a possibilidade de “ampliar a visibilidade de resultados inexpressivos incoerentes com gastos incorridos”. Importante salientar que processos de avaliação quando bem estruturados, e com enfoque na utilidade, tendem a contribuir efetivamente para o “aperfeiçoamento da política e de seus processos de gestão, e, conseqüentemente, para a efetividade dos seus resultados” (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 6).

Os argumentos supracitados serviram de base para justificar esta pesquisa e contribuíram para identificação da carência, no âmbito da gestão pública, de instrumentos e metodologias de avaliação de impacto aplicadas à educação em iniciativas que empregam tecnologias digitais que: (i) sejam elaboradas autonomamente por profissionais da educação; (ii) incluam no processo de autoria os destinatários dos programas/políticas; (iii) reconheçam os instrumentos criados pelos profissionais, e, sobretudo, que (iv) valorizem as competências locais no âmbito das comunidades escolares e redes de ensino.

Para se entender como esse processo interfere na dinâmica de uma rede municipal de ensino, quais os impactos decorrentes das escolhas de determinadas tecnologias e seus métodos de aplicação, elegeu-se Valença, o maior município do território de identidade do Baixo Sul, na Bahia, como campo empírico.

O aprofundamento nos estudos sobre avaliação de impacto de políticas educacionais suportadas pelas TIC, ou tecnologias digitais, ocorreu mediante as

respostas dos atores da rede municipal à pergunta: **Como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no município de Valença-BA?**

Para nortear a execução da pesquisa definiu-se os seguintes objetivos:

Geral:

Compreender como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no município de Valença-BA.

Específicos:

a) identificar e categorizar os programas e os projetos que utilizam tecnologias digitais na educação implementados pela SME de Valença-BA no período de 5 anos (2009-2014);

b) mapear e caracterizar os instrumentos utilizados pela SME de Valença-BA para avaliar os impactos de projetos que utilizam tecnologias digitais nas escolas públicas do ensino fundamental;

c) analisar as noções e os usos de processos de avaliação adotados pela SME de Valença-BA abrangendo as etapas de tomada de decisão, elaboração e implantação dos projetos, formulação de resultados, indicadores e sistema de monitoramento;

d) criar coletivamente com as equipes técnicas, gestores, professores e estudantes de escolas públicas do ensino fundamental, uma metodologia de monitoramento e avaliação de projetos, com referenciais teóricos e práticos, que lhes permitam avaliar o impacto do uso das tecnologias digitais no ensino público.

Com o intuito de ampliar a percepção dos impactos referentes ao uso das tecnologias na educação na rede de ensino pesquisada, adotou-se como premissa a escuta de todos atores implicados na implementação de tais iniciativas, dos formuladores aos destinatários das políticas públicas, quais sejam: Secretária de Educação, técnicos da SME, e representantes de cinco comunidades escolares – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e pais.

O referencial teórico que lastreou o estudo aborda as políticas públicas educacionais, suas interfaces com as tecnologias da informação e da comunicação e destaca o potencial de utilização de métodos participativos na avaliação de políticas públicas. Para sua estruturação, foram eleitas três áreas de concentração, articulando

sinergicamente distintos campos teóricos, cujos autores de referência, com predominância nacional, estão apresentados nos parágrafos seguintes.

Na área de **Políticas Públicas**, para alinhamento conceitual recorreu-se aos autores Faria (2003, 2005), Boneti (2007), Secchi (2010) e Dias e Mattos (2012). Para explorar a dimensão da Gestão Estratégica deste campo, recorreu-se aos estudos de Dagnino (2013).

De modo interdependente, aprofundou-se na área de **Avaliação de Programas de Políticas Públicas** com fundamento em estudos relacionados à transversalidade da avaliação no ciclo das políticas públicas, dando luz à perspectiva da avaliação de impacto. Nos aspectos ligados ao monitoramento e avaliação, serviram de base os trabalhos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Boulosa e Tavares (2010); para a discussão sobre indicadores, optou-se por Terribeli Filho (2010); para avaliação de impacto tem-se como referência Roche (2002) e Jannuzzi (2011; 2014); e sobre avaliação participativa e aprendizagem em Avaliação de Políticas Públicas, tem-se Furtado (2012) e Howlett, Ramesh e Perl (2013).

Para as discussões sobre **Tecnologias Digitais na Educação**, foram eleitas as abordagens centradas nos seguintes campos: sobre Tecnologias digitais, Lévy (1999), Moran (2000), Martin (2006), Sancho (2006), Kenski (2007), Hetkowski (2008, 2009, 2012), Pretto (2008; 2011), Bonilla e Souza (2011) e Bonilla e Pretto (2015); sobre Inclusão Digital destacam-se os trabalhos de Warschauer (2006) e Cazeloto (2008).

A pesquisa resultou no desenvolvimento da dissertação, que além desta **Introdução**, é composta por mais cinco capítulos que discorrem sobre o cenário das políticas públicas educacionais que utilizam tecnologias digitais, os desafios da sua implementação em contextos municipais e a emergente necessidade de consolidação de processos participativos de avaliação visando o reconhecimento dos seus impactos.

O segundo capítulo, intitulado **Em Busca do Impacto do Novo Paradigma Educacional Emergente**, traça um panorama sobre as políticas públicas educacionais que utilizam as TIC na educação. Analisa a influência da conjuntura global sobre os ideais de democratização das TIC associados às políticas públicas. Apresenta alguns desafios da implementação e sobretudo da estruturação de avaliações de impacto dessas iniciativas, destacando a importância de processos participativos focados no fortalecimento das competências locais instaladas nas redes

municipais da educação.

Com o título **Itinerário Metodológico**, o terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa, que adotou o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como método para sua condução, por ampliar a percepção dos resultados e as múltiplas dimensões dos impactos advindos das políticas públicas em questão, acolhendo a visão daqueles que as formulam, bem como a de seus destinatários, tendo por base a realidade de Valença-BA. Os DSC revelam a inexistência da cultura de avaliação de resultados de tais políticas educacionais, onde permanece o foco quase que exclusivo nas questões relativas à infraestrutura.

Avaliação do impacto das TIC na educação: destaques do discurso de um Sujeito Coletivo é o título do quarto capítulo, que apresenta o campo empírico, o município de Valença-BA, aponta eventuais necessidades de contextualização/ajustes da inserção das TIC na rede municipal de ensino. Expõe e analisa os DSCs emergentes da coleta de dados com o seguinte público: Secretária de Educação, técnicos da SME e representantes de cinco comunidades escolares (diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes), tendo como base as experiências em curso no município ou historicamente acumuladas.

O quinto capítulo do desenvolvimento, intitulado **Atairu: protótipo de metodologia de avaliação**, traz um desenho metodológico, com referenciais teóricos e práticos que, além de favorecer reflexões sobre o uso qualificado das tecnologias na educação, permitirá aos profissionais da educação e às comunidades escolares reconhecerem e fortalecerem as competências locais para a condução de avaliações participativas com enfoque no impacto das tecnologias digitais na educação pública, visando futuras aplicações em distintos contextos.

No sexto e último capítulo, apresentam-se as **Considerações Finais**, que retomam as impressões do Sujeito Coletivo acerca das contradições, oportunidades e desafios inerentes à implantação das políticas que utilizam as TIC na educação pública, cuja ausência de mecanismos de avaliação interferem na consolidação e na percepção dos impactos destas iniciativas pelos atores nelas implicados. Ressalta as limitações e os aprendizados da pesquisa e sinaliza os desafios pessoais e profissionais previstos pelo pesquisador, que perpassam pelo aprofundamento de estudos no campo pesquisado, pela validação da metodologia proposta, e em concomitância, a estruturação e consolidação de um modelo de negócio de impacto social que atenda de forma qualificada as demandas no setor público e/ou privado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: EM BUSCA DO IMPACTO DO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

Há uma expectativa de que as tecnologias tragam soluções rápidas para o ensino. Sem dúvidas as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, de estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados à distância. Mas se ensinar depende-se só de tecnologia já teríamos achado as melhores soluções a muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Moran (2000, p. 137)

A sociedade contemporânea está imersa em contextos que condicionam o frequente contato com as tecnologias digitais. Essa conjuntura pressiona os cidadãos a aderirem velozmente a comportamentos, atitudes e hábitos que refletem as variadas formas de recepção e usos de tecnologias, e sistemas cada vez mais complexos, velozes e exigentes, que impactam diretamente na forma de interação entre pessoas e organizações.

Os recentes avanços no setor tecnológico intensificaram, nos últimos 20 anos, a produção e a circulação de produtos e informações, e dessa forma ampliou-se as possibilidades de exercício da democracia, abriu-se novos nichos de mercado, sobretudo com a globalização do capital intelectual e informacional, mas também ocasionou crises no mundo do trabalho em face da crescente automação dos processos.

Ao delinear uma futurologia sociopolítica para o mundo contemporâneo diante da expansão tecnológica, Schaff (1995) apontou a microeletrônica, a microbiologia e a engenharia genética como potencializadoras das revoluções humanas capazes de reconfigurar cenários sociopolíticos, econômicos e culturais, a partir do redirecionamento do papel do Estado diante deste amplo processo, que, numa dimensão filosófica, remeteria o homem a profundas reflexões sobre o sentido de sua existência.

O paradigma técnico, científico e produtivo vigente é carregado de signos que identificam e demarcam territórios físicos e simbólicos, assegurando, de forma verticalizada, o exercício do poder, corroborando para a construção de tipos ideais,

todavia com espaços para o novo, para o inusitado, para a ampliação de possibilidades.

Essa ideia parece-nos muito complexa, pois sempre entendemos a sociedade como um processo dinâmico, mas com predominância linear e tênue. Isso requer pensarmos hipertextualmente, bem como compreendermos que, subliminarmente, as redes de poder deixam espaços à flutuações e bifurcações, os quais nos permitem interpretar os acontecimentos que cercam os pressupostos da contemporaneidade, permitindo extravasar e vazar essências humanas, através de processos sinérgicos (CARVALHO NETO; CRUZ; HETKOWSKI, 2008, p. 93).

Se por um lado, ampliou-se positivamente o movimento de articulação, produção e circulação de bens culturais e serviços aliado ao discurso da garantia do acesso; por outro, evidenciou-se as múltiplas facetas assumidas pelo capitalismo e suas forças globais que cada vez mais têm centralizado, acumulado, concentrado e controlado os meios de produção, o poder e o capital técnico-científico das sociedades contemporâneas, garantindo a perpetuação e a conversão das diferenças em desigualdades, confirmando as palavras de M. Santos (2008, p. 39), quando assevera que:

As técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e por algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação das desigualdades.

A suposta democratização do acesso às tecnologias, sobretudo as digitais, ocorreu em concomitância com a luta pela superação das desigualdades na distribuição da renda, de poder e de conhecimento, que expandiram em todo o mundo, variadas noções de exclusões presentes na sociedade: Lévy (2000) entende que “todo sistema social fabrica seus excluídos”; para M. Santos (2008), a “mesma fábrica de diversidade fabrica desigualdades”; e, para Silveira (2008), este se traduz como fruto do acirramento das desigualdades socioeconômicas gera o “*digital divide*”, “*digital apartheid*”.

A despeito das situações díspares referentes à regulação do acesso e circulação dessa produção, faz-se pertinente citar Costa (2011, p. 110), que afirma ser um grande desafio neste milênio, o enfrentamento da “herança social de injustiça, que exclui uma grande parte da população às condições mínimas de cidadania”. O autor indica que a exclusão digital evidencia “mais uma faceta das exclusões já

vividas” e considera a inclusão digital como uma “facilitadora de outras inclusões”, e esta não deve se limitar ao simples uso técnico de alguns dispositivos.

Pretto e Assis (2008), na mesma direção que Costa (2011), criticam o modelo piramidal, concentrador das melhores condições de acesso ao mundo à cultura digital para grupos privilegiados que estão no topo, ainda que no atual cenário existam políticas públicas de implantação de telecentros, infocentros, pontos de cultura e programas de introdução de computadores nas escolas, como as destacadas por Santos e Carvalho (2009, p. 52-53):

No caso do Brasil, o uso da informação deve estar atrelado à melhoria da qualidade educacional e aumento da alfabetização da população. Com um aumento da alfabetização e um melhor uso da informação, utilizando as tecnologias da informação e comunicação como suporte, pode-se dizer que de fato o Brasil estará em uma “sociedade da informação”. Mas o que se observa atualmente é a criação de mais um fator de exclusão social, pois a simples conectividade, ou acesso, as TIC não garantem ao cidadão o uso da informação. Em boa medida dos programas governamentais e também os propostos pelas Organizações Não-Governamentais - ONGs e outros agentes da sociedade civil, não contribuem para isso. O que se percebe é uma promoção desenfreada da tecnologia, como se ela por si pudesse fazer com o que indivíduo conectado possa encontrar os caminhos, processar, disseminar e transformar a informação recebida e a ser transmitida.

Complementando o contexto apresentado, verificou-se a partir dos anos de 1990, a emergência de ações estratégicas nos âmbitos público e privado, que influenciaram a formulação de políticas com enfoque em ciência e tecnologia, objetivando alavancar o ingresso do Brasil no novo paradigma de sociedade, a exemplo do Programa Sociedade da Informação, coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, que tinha como premissa:

Integrar, coordenar e fomentar ações para utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade, e ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do país tenha condições de competir com o mercado global (TAKAHASHI, 2000, p.10).

Nesse mesmo período, no âmbito das políticas públicas, registrou-se o fomento aos programas e projetos de desenvolvimento tecnológico aderentes a contextos educacionais. Com isso, a tecnologia digital ganhou expressivo destaque, sendo considerada um importante componente para resolução dos problemas educacionais (MORAN, 2000; SANCHO, 2006; KENSKI, 2007) ou para potencializar ações objetivando a melhoria da educação. Projetos sociais conduzidos por organizações

da sociedade, pela iniciativa e políticas públicas voltadas para ambos os setores, tecnologia e educação, foram expandidos para todo o território nacional, dentre outros.

Em paralelo, registrou-se a expansão dos investimentos no setor de tecnologia da informação que favoreceu a expansão do mercado de eletroeletrônicos e paralelamente influenciou a implantação de políticas públicas vocacionadas às telecomunicações, elevando o Brasil no *ranking* da Inclusão Digital¹, que passou a ocupar a 72ª posição, entre 156 países, conforme pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2012), Fundação Telefônica/Vivo e Instituto Gallup, com base em dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O cenário em questão realçou diferentes dimensões da inclusão digital, conforme se apresentam no cotidiano. Uma delas é a intermediada via consumo. O fato pode ser comprovado em Meirelles (2015), que consolidou os dados da pesquisa Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas e mapeou a existência de 306 milhões de dispositivos conectáveis à internet no Brasil (152 milhões de computadores e 154 milhões de *smartphones*). O estudo apontou ainda que, mesmo com a queda 10% na venda de computadores em 2014, mais de 20 milhões de unidades foram vendidas. Em 2015, a expectativa de crescimento foi estimada em 8%, equivalente a 22 milhões de unidades.

Seja de forma espontânea ou induzida, a inclusão digital não deve ser reduzida ao simples e puro contato com dispositivos tecnológicos, ou ao poder de compra dos produtos próprios dessa era tecnológica. Para Silveira (2008), o sujeito tecnologicamente incluído deve deter o domínio dos seguintes requisitos: acesso à banda larga; domínio da língua inglesa; bagagem cultural; habilidade tecnológica e os saberes técnicos para uma atuação no ciberespaço de forma consciente: autônoma, reflexiva, emancipada.

Para além da expansão mercadológica, responsável pelo estímulo ao consumo e a veloz atualização dos aparatos tecnológicos, cabe citar que a redução dos índices de exclusão digital ocorreu também em função da existência de ações gestadas por organizações da sociedade civil e pela iniciativa privada que, ao democratizar o acesso às tecnologias e à informação, evidenciam a inclusão digital, como um

¹ A pesquisa supracitada também propôs o Índice Integrado de Telefonia, Internet e Celular (ITIC), que, segundo Neri (2012, p. 20), é uma medida sintética de acesso à tecnologia na população através da média de 4 componentes pesquisados, a saber: o Índice de Telefonia Fixa, Computador com Internet, Computador e Telefonia Celular. Segundo esse autor, a média simples permite algum grau de substituição desejável entre o uso de diferentes produtos.

mecanismo de inclusão e transformação social.

Foi nessa ambiência que ganhou notoriedade a presença de vieses críticos na análise dessa conjuntura, com vista à superação da noção polarizada nas máquinas e na decodificação dos códigos, que permeia programas e projetos de inclusão digital, ora demandados pelo Estado, ora pela iniciativa privada, e ampliou-se a perspectiva de contribuição efetiva na formação de cidadãos, e não exclusivamente de consumidores exigentes, sobretudo numa estrutura social que, como pontua Cazeloto (2008), é balizada pela “informatização do cotidiano” e pela “saturação midiática”.

O termo “inclusão digital” já denota em si uma forma de hierarquização. Ele remete a um conjunto de discursos e práticas cujo objetivo é levar a informatização a grupos sociais que, sem esses procedimentos, muito provavelmente não teriam condições de acesso às ferramentas informáticas. Desse modo, não é possível falar, por exemplo, em “inclusão digital” para adolescentes urbanizados das classes altas ou médias simplesmente porque o uso de computadores já está de tal forma incorporado ao cotidiano desses indivíduos que a manipulação de interfaces e equipamentos informáticos não se separa de outras dimensões do vivido: ela está na educação, no lazer, nas práticas culturais. A inclusão digital é, portanto, um artifício de engenharia social criado para estender ao maior número possível de cidadãos os eventuais benefícios que uma elite já desfruta integralmente, como parte “natural” da sua inserção na sociedade (CAZELOTO, 2008, p. 125).

Bonilla e Souza (2011, p. 92-93) alertam que as iniciativas de inclusão digital, influenciadas pelos modelos pedagógicos das escolas e universidades, têm seus programas de formação ainda pautados em lógicas lineares de memorização e transmissão dos conhecimentos, com suas abordagens direcionadas ao manuseio de máquinas e *softwares* para que acessem o mercado de trabalho (em que são meros receptores, consumidores de informações e operadores de máquinas), e não voltadas à formação de sujeitos para o exercício da cidadania.

As tecnologias digitais propiciam novas formas de interação e de organização coletiva que estimulam a produção e a circulação de informações e conhecimentos que aproximam os cidadãos a algumas agendas políticas, e contribuem para problematização e vivência da democracia. Com as TIC, tornou-se fácil organizar segmentos em torno de grandes mobilizações, bem como de complexas questões políticas emergentes na sociedade contemporânea. Sobre essa abordagem, cabe citar Barreto (2010, p. 44):

[...] as TIC ao tornarem-se possibilidades reais, podem contribuir para construção de políticas públicas que evitem a exclusão do cidadão quando o

alija de possibilidades de participação social e econômica. Então a exclusão e a inclusão são categorias sociais que demonstram o desenvolvimento capitalista no qual as TIC têm valor paradoxal, isto é, por um lado são excludentes, por outro, incluem, por meio de criação de comunidades e redes sociais que circulam a internet.

Barreto (2010) e Pinho (2011) concordam que ampliação da participação política intermediada pelas TIC ainda se constitui como uma das promessas da internet, mas ainda tem apresentado resultados modestos. Pinho (2011), porém, destaca que essa participação precisa ser contextualizada na contemporaneidade, em que se tem “detectado um abandono ou desvalorização da política”. Sobre esta questão, o autor reforça que:

Com as novas tecnologias e a interatividade, torna-se possível, agora, não só criticar o jornal e o programa de TV, como pode a pessoa “fazer seu próprio jornal”, bem como filme e música. Parece estar ficando claro que a política no meio digital se desgarrar da política convencional baseada em partidos políticos arregimentando outros tipos de militantes, mais baseados em grupos ou atividades individuais que se distanciam das ações típicas dos partidos políticos (PINHO, 2011, p.101).

Pinho (2011, p. 105) conclui ainda que a internet é um território paradoxal, carregado de contradições, pois, ao mesmo tempo em que aparenta ser um território de liberdade e igualdade, configura-se como terreno fértil para o “aprofundamento do individualismo convivendo com uma agregação de interesses de grupos, o que geraria guetos de interesses e não um ambiente de ampla democratização”. Complementa seu argumento com reflexões de M. Santos (2003 apud PINHO, 2011) ao alertar que existem “brechas dentro dos sistemas” que devem ser aproveitadas, mas não se deve esquecer que a internet é uma tecnologia nova e que “o capital está começando a colonizá-la agora”. Sobre essa questão, Castells (2000) nos diz 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.

Em que pese as ambiguidades que permeiam os possíveis usos das TIC, convém evidenciar alguns de seus pilares, que também constituem o conceito de Cibercultura, postulados por Lévy (1999), que se integram ao cotidiano das pessoas e criam alternativas de interação, integração e apropriações dos atuais aparatos tecnológicos e moldam novas formas de inter-relações humanas. São eles: (i) a interconexão, (ii) as comunidades virtuais e (iii) a inteligência coletiva.

Consoante com o discurso de rede, tem-se a interconexão, caracterizada pela interação de determinados pontos dentro de um dado sistema. Um todo interativo, cujas partes, apesar de distintas, dialogam e interdependem-se, e tem a conexão como elemento instituinte de uma humanidade em um “contínuo sem fronteiras, um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa.” (LÉVY, 1999, p. 127).

As comunidades virtuais são instâncias que, segundo ensina Lévy (1999, p. 129), “são responsáveis pela construção e transmissão dos valores de grupo, favorecendo o resgate mesmo que de forma fluida do real sentido de comunidade, pois resgatam a ideia de encontros, comunhão e convivência”.

Ressalta o mesmo autor que uma comunidade virtual é construída sobre as “afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou de troca, tudo isso, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.” (LÉVY, 1999, p. 127).

Soma-se aos pilares citados, a inteligência coletiva, que, por seu caráter participativo, emancipador e descompartmentalizante, expressa a importância da interatividade dos sujeitos nos processos de construção de práticas e saberes nas “redes digitais interativas”.

A inteligência coletiva é um princípio que tem se constituído como uma alternativa necessária para o enfrentamento da lógica excludente, principalmente no que tange ao acesso e à construção do conhecimento, uma vez que pressupõe o envolvimento e a interatividade de sujeitos com diferentes vivências na relação com o saber, numa prática colaborativa de produção e circulação de conhecimentos.

De modo geral, os pilares postulados por Lévy (1999) serviram por muito tempo como norteadores da democratização das tecnologias digitais, fossem elas por iniciativas oriundas de projetos sociais ou no seio das políticas públicas. Esse processo trouxe consigo algumas promessas difíceis de serem cumpridas, uma vez que na suposta aldeia global, nem todos estão devidamente conectados como amplamente se divulga.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E TIC

Antes de adentrar a discussão sobre políticas públicas focalizadas em TIC, realizar-se-á um breve alinhamento conceitual sobre a categoria políticas públicas, que, em acordo com Dias e Matos (2012, p. 15), implica o “estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social”. Nessa mesma direção, Secchi (2010, p. 2) define política pública como uma diretriz elaborada para “enfrentar um problema entendido como coletivamente público”. De modo complementar, e ancorado numa abordagem crítica, Boneti (2007) compreende as políticas públicas 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.

É possível compreender como políticas públicas as ações sociais que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2007, p. 74).

O caráter polissêmico da área de políticas públicas reforça a noção de que estas são construtos analíticos e sociais. Seus conceitos, significados e significâncias, estruturas, funcionamento e resultados são frutos dos processos sociais, independentemente do tamanho e dos fluxos inerentes aos seus ciclos, e envolvem uma rede complexa de atores que carregam consigo interesses diversos. Por esses motivos, a política pública não pode ser tratada de modo simples, linear, previsível. Quanto mais for contemplado o universo plural, destacado nas linhas acima, maior será a qualidade das deliberações que impactam todas as etapas dos seus ciclos.

Os modelos de análise das políticas públicas são atravessados por constantes mutações decorrentes da necessidade de contextualização com as dinâmicas dos territórios e seus múltiplos atores, visando à coerência e à legitimidade em todas as etapas de seu ciclo. Neste cenário emergem os estudos pós-positivistas de análise de políticas públicas.

As perspectivas tradicionais destas análises consideram-nas como um

processo de decisão que ocorre no seio do governo. A importância da participação da sociedade civil nesse processo tem o seu reconhecimento assegurado, todavia, o que prevalece é o viés normativo, pragmático e tecnocrata. Inversamente, as perspectivas críticas, ancoram-se na compreensão das políticas públicas como o resultado da dinâmica das relações de força, de poder, que se estabelece no âmbito das relações entre distintos grupos sociais, econômicos e políticos.

O enfoque argumentativo presente na perspectiva pós-positivista de análise das políticas públicas, considera os valores sociais, argumentos e narrativas no desenvolvimento da mesma, reconhecendo-a como um espaço onde participam os atores e suas subjetividades, fundamentados numa concepção construtivista do ponto de vista social, pois conforme aponta Fischer (2003 apud GARCÍA; GALLEGO, 2014, p. 55):

El enfoque argumentativo parte del reconocimiento de los diferentes discursos, definiciones y conceptos que tienen los actores que intervienen en el proceso de la política pública, y cómo estas concepciones se hayan implícitas en la posición que asumen los actores frente al cómo debe ser la política. Y esto es posible dilucidarlo porque el enfoque se ocupa del papel central del lenguaje, la argumentación política, y en particular las cuestiones normativas que, son el sustento de las posiciones frente a la política pública.

O viés argumentativo reconhece os diferentes discursos, definições, conceitos dos atores que interferem nos processos de políticas públicas, e identifica como são construídos os significados que, por conseguinte se materializarão em ações, projetos e programas.

Em que pesem as variadas definições concernentes ao ciclo ou processos de políticas públicas, apresenta-se uma breve síntese formulada por C. Souza (2006, p. 36-37) destacando os principais elementos constituintes, a saber:

- Distingue o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- Envolve diferentes atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos;
- É abrangente, não se limita a leis e regras;
- É uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- Possui impactos a curto e a longo prazo;
- Inclui processos posteriores à implantação, implicando a execução e avaliação.

Diante das diferentes formas de representação quanto a elaboração de

esquemas de visualização e interpretação das políticas públicas optou-se pela proposição de Secchi (2010, p. 33), que organiza o ciclo de uma política pública em fases e sequências interdependentes (ver Fig. 1).

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2010, p. 33).

Sobre essa questão, Dias e Matos (2012) ponderam que este ciclo não pode ser concebido de modo simples e linear, uma vez que sua composição envolve uma rede complexa de atores que sustentam a política adotada. Por esse motivo, apesar de não haver consenso na literatura referente ao quantitativo de fases, estes autores mapearam vários modelos que variavam entre quatro e sete.

Embora se reconheça que, cotidianamente, o sequenciamento sugerido não se materialize a rigor, devido às dinâmicas peculiares dos contextos em que são formuladas e implementadas as políticas públicas, optou-se nesta pesquisa, devido à sua abordagem completa, pelo modelo postulado por Secchi (2010), composto por sete fases, apresentadas adiante com uma breve caracterização:

1ª Identificação do problema: identifica, delimita um problema público e avalia possibilidades para sua resolução;

2ª Formação da agenda: define a tratativa a ser dada ao problema identificado dada a sua relevância pública e identifica possíveis formatos cuja resolução possa exigir;

3ª Formulação das alternativas: estabelece objetivos, estratégias e estudo de potenciais consequências para cada alternativa de solução;

4ª Tomada de decisão: equaciona os interesses dos atores envolvidos e explicita as propostas de resolução do problema;

5ª Implementação: converte em ações as intenções, regras, rotinas e processos sociais;

6ª Avaliação: examina a implementação e o desempenho da política pública, mediante critérios, indicadores e padrões, a fim de identificar como a mesma contribui para a redução do problema;

7ª Extinção: Decide quanto a extinção da política pública seja pela percepção de que o problema que a originou já fora resolvido; ou em caso de perda de relevância pública, ou ainda, quando se conclui que as políticas ou programas foram ineficazes.

Por suposto, a causa de interferências na efetividade de algumas fases na condução de determinadas políticas públicas pode relacionar-se diretamente aos ranços do patrimonialismo ainda presentes na gestão pública, associado à excessiva fragmentação dessas ações e somada à falta de diálogo entre proponentes e destinatários das referidas.

Associado ao impulso das políticas neoliberais no Brasil, no final dos anos 1990, a fragmentação dos territórios se potencializou a partir da eleição das prioridades estabelecidas pelos atores sociais locais, que assumiram a condição de corresponsáveis pela condução de programas, projetos e que conquistaram, por suposto, a legitimidade para colaborar com os rumos das políticas públicas.

Para C. Brandão (2011), o processo de fragmentação do ponto de vista estatal foi iniciado no Brasil a partir da descentralização da gestão pública, que tornou os municípios entes federativos. Para este autor, a Constituição Cidadã deixou a desejar na temática de planejamento e desenvolvimento territorial/regional, pois, ao adotar modelo de Estado gerencialista, desenvolveu, no interior de seus aparelhos, “verdadeiros escaninhos e bastiões orçamentaristas”, desvirtuando das questões estratégicas do desenvolvimento e do planejamento do país. Ademais, aponta que se fazem como necessárias ações de qualificação que estimulem a coesão social, física e territorial do país:

Assim, carecemos de melhor identificação e qualificação dos limites e das potencialidades de construção de estratégias de desenvolvimento que possam avançar maiores níveis de integração e coesão social físico-territorial e econômica do País nos próximos anos, valorizando o trunfo de nossa diversidade e criatividade, enfrentando o encadeamento das ações de veto dos projetos hegemônicos (BRANDÃO, C., 2011, p. 34).

O almejado fortalecimento de competências técnicas locais voltadas para o planejamento e conformidade na aplicação dos recursos não se viabilizou, do ponto de vista executivo, implicando na reificação de novos arcabouços legais que reforçavam a autonomia, mas também a responsabilização dos gestores públicos por todos os seus atos.

Há um baixo grau de capacidade institucional em grande parte dos municípios e constante demanda por recursos externos, o que fortalece a luta do movimento municipalista e outras instituições pela “re pactuação” de competências federativas e reforma tributária. Observa-se, também, alto grau de desigualdade na distribuição das riquezas entre regiões e dentro de cada região do país, algo que demanda políticas nacionais e investimento nas capacidades locais. Embora tenhamos construído novos canais de relação Estado-Sociedade ainda há dificuldade de articulação intra e intergovernamental – entre ministérios, desses com governos estaduais e locais – e dos governos com os demais envolvidos nos processos de desenvolvimento (SCHOMMER, 2013, p. 24).

Os reais interesses e os compromissos dos agentes locais, geralmente, estão focados no retorno que precisam dar aos seus investidores e não necessariamente com o desenvolvimento do território em si. Esse tipo de posicionamento inibe a possibilidade da construção de um sistema de governança voltado ao desenvolvimento de distintos territórios e reduz a capacidade de aproveitamento das qualidades que cada ator pode colocar à disposição para a sua requalificação.

Albuquerque e Zapata (2008, p. 223) indicam que um dos maiores desafios para a consolidação de arranjos comprometidos com desenvolvimento local é a busca de pactos locais, de caráter suprapartidário, e com a maior participação possível de atores, de modo a garantir que essas iniciativas conquistem a robustez necessária para se manter diante de possíveis mudanças no cenário político.

Convém dar luz, considerando as tipologias de políticas públicas, àquelas que carecem de consistência teórica e técnica, e que, por consequência, apresentam baixo desempenho ao longo da sua implementação, como é o caso das pseudopolíticas, apontadas por Gustafsson (1983 apud SECCHI, 2010), que são aquelas em que os *policemakers* até têm interesse em ver a política funcionando, mas

não possuem conhecimento para estruturá-la adequadamente. Nesse modelo, as políticas públicas, por suposto, nascem inviáveis.

2.2 TIC E EDUCAÇÃO: HÁ MESMO FUTURO NO PRESENTE?

O período que marcou a descentralização da gestão das políticas públicas, por meio dos instrumentos de planejamento e avaliação, também registrou com maior intensidade o estímulo à integração de modernas tecnologias ao ensino. A definição de estratégias, supostamente contextualizadas, para qualificação do uso das tecnologias na educação, independentemente do seu grau de sofisticação, integrou às agendas de interesse público.

A ampliação do discurso de fomento à implantação de programas e projetos orientados para o desenvolvimento tecnológico com aderência a contextos educacionais renovou as promessas de que as tecnologias trariam soluções rápidas, e, com elas, grandes mudanças que reverberariam na melhoria da qualidade da educação.

A apropriação de novos códigos e linguagens, característicos da contemporaneidade, por parte dos cidadãos, e em especial, profissionais da educação, passou a ser um dos maiores desafios para se construir as bases para a almejada mudança, já que, segundo Moran (2000, p. 32), passou-se “muito rápido do livro para a televisão e o vídeo, e destes para o computador e a internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio”.

Esse período marcado por sucessivas transições, registra também a expansão mercadológica, responsável pelo estímulo ao consumo e pela veloz atualização dos aparatos tecnológicos, que contribuiu com a redução dos índices de exclusão digital, conforme aponta Warschauer (2006, p. 31):

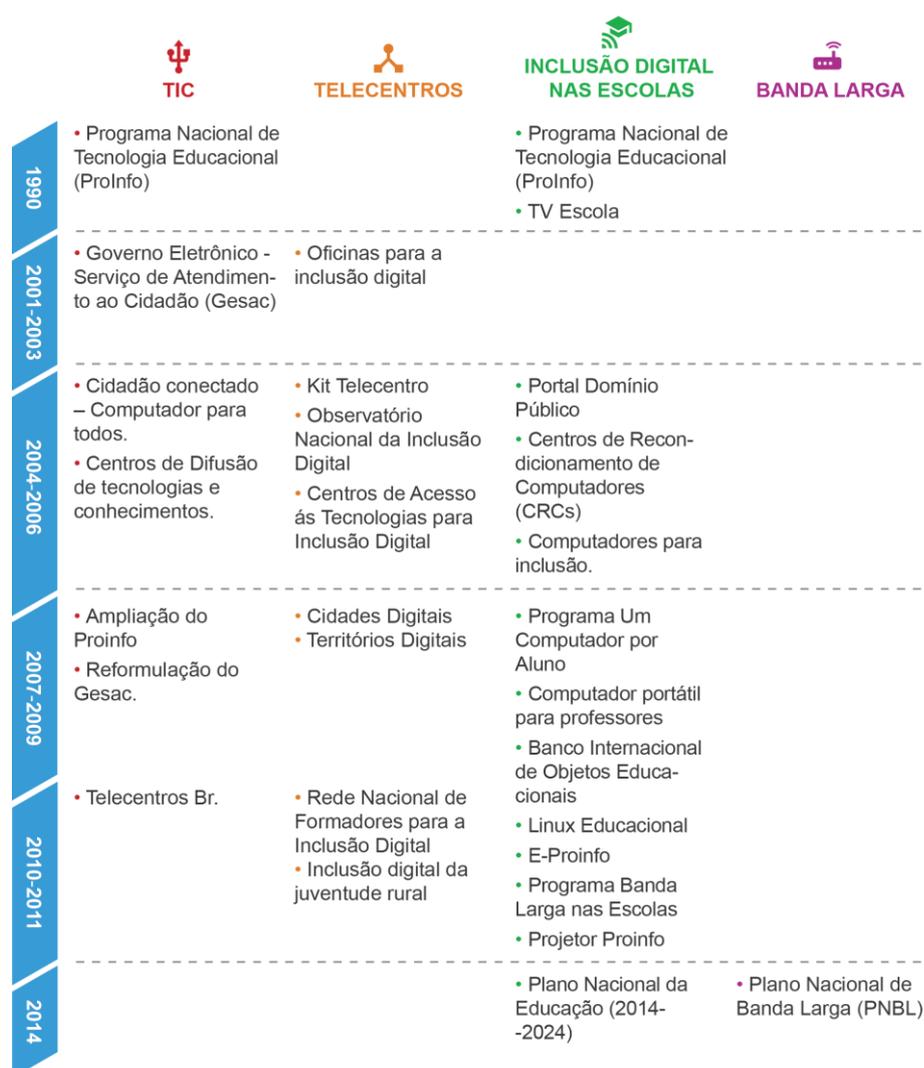
A mudança de foco da exclusão digital para a inclusão social baseia-se em três premissas principais: 1) a nova economia da informação e a nova sociedade de rede emergiram; 2) a TIC desempenha um papel decisivo em todos os aspectos dessa nova economia e nova sociedade; e 3) o acesso à TIC, definido de modo amplo, pode ajudar a determinar a diferença entre marginalização e inclusão nessa nova era socioeconômica.

Foi nesse contexto que a relação entre as tecnologias digitais e a educação foi introduzida como um dos pilares da Sociedade da Informação (tendo desta vez o computador como expoente, como o catalizador da mudança), passando a orientar a

definição de políticas públicas de informatização, e a pressionar as escolas a revisarem suas propostas curriculares e a formarem os profissionais da educação para adequações às promissoras demandas contemporâneas, tendo como imperativo, o uso das modernas tecnologias.

Para exemplificar como a infinidade de temas e demandas integraram a agenda das políticas educacionais, está organizado a seguir um breve levantamento das políticas públicas, dispersas entre os vários ministérios do Governo Federal, que, em alguma medida, se propuseram a criar a interface entre as TIC e a educação (ver Fig. 2 adiante).

Figura 2 – Políticas Públicas e TIC



Fonte: Elaboração própria (2016) a partir do *Balço de Governo 2003-2010* (BRASIL, 2010).

Com essa presença em planos estratégicos tão relevantes, verificou-se no último decênio, a execução de políticas e programas de inclusão digital e de informatização de escolas em todo o país. Segundo Pretto (2008), essa dinâmica passou a exigir investimentos em formação tecnológica, mas também cidadã, visando a apropriação dos códigos e desenvolvimento de competências para o ingresso no mundo do trabalho, e não exclusivamente de consumidores exigentes.

Para Kenski (2007, p. 93), o ensino mediado pelas tecnologias digitais “redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional”. Esta autora enfatiza que em um mundo que muda rapidamente, “professores procuram auxiliar seus alunos a analisar situações complexas e inesperadas; a desenvolver a criatividade”; a utilizar outros tipos de racionalidades: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras.

Sobre esse quesito, afirmou Takahashi (2000, p. 45) que educar em uma sociedade da informação demanda muito mais que treinamento das pessoas para o uso das tecnologias, mas o “desenvolvimento de competências para que produzam bens e serviços, tomem decisões fundamentadas em conhecimentos específicos e apliquem de forma contextualizada as mídias ao seu cotidiano”.

Por sua vez, Pretto (1996) destaca o importante papel do espaço escolar como um centro irradiador de conhecimentos, conciliando comunicação e informação, e, por meio destas categorias, construir lógicas não-lineares, não-rationais e não-dedutivas, visando promover um jogo dialético e não uma competição com as mídias. Nessa mesma direção, e inspirados em movimentos convergentes com a lógica *hacker*, Bonilla e Pretto (2015, p. 35) propõem que:

A partir dos movimentos que tomam como fundamento a colaboração, a inteligência coletiva, a abertura e a partilha do conhecimento, a horizontalidade e a descentralização nas formas de organização e produção dos bens simbólicos, a autoria, a liberdade, a transparência dos processos, passamos a pensar e delinear alguns princípios para o sistema educacional, que podem provocar mudanças nas formas de organização e gestão do próprio sistema e dos processos de ensino e aprendizagem, nas relações entre os sujeitos da educação e destes com o conhecimento e a cultura.

Um pensar focalizado em diferentes linguagens como forma de inserir e explorar a cultura da informação e do conhecimento é o que propõe Hetkowsky (2009, p. 235) ao reconhecer o processo de intermediação e apropriação das TIC, tendo a escrita como “possibilitadora de sentidos e significados das informações”, e com

diferentes meios na expectativa de “estretar os espaços-tempos da sociedade e ampliar os horizontes dos processos educativos formais e não formais”.

Contextualizada nos pressupostos citados, a escola deve ser ressignificada como um espaço destinado à produção, multiplicação e difusão da cultura, de informações e conhecimentos, estimulando a criação de redes de colaboração e o fortalecimento de práticas coletivas entre os sujeitos implicados nas comunidades escolares. Nesse processo, o poder, segundo Tapscott (2010, p. 80), torna-se amplamente distribuído já que resulta da expansão do conhecimento. De acordo com o autor, a Geração Internet fomenta a democratização da criação de conteúdo à medida em que geram fotos, músicas e textos online, desde resenhas cinematográficas até comentários sobre qualquer coisa, desde produtos até políticos.

Para avançar na superação dos obstáculos ainda presentes nos contextos educacionais, especialmente os ligados à formação para o uso das TIC, Bonilla e Souza (2011, p. 101), sustentam que se impõe como desafio o “exercício da liberdade e da experimentação das possibilidades propiciadas pelas TIC”, incluindo a coletivização de descobertas, práticas e aprendizagens, formas colaborativas de interação, bem como a multiplicação de ideias com conteúdos significantes para os sujeitos do espaço escolar.

Assim, as redes de ensino, em seus diferentes níveis e abrangências, devem criar mecanismos capazes de garantir a qualificação dos profissionais envolvidos na implementação de iniciativas, para que estes conduzam o uso cômico das tecnologias digitais e à avaliação dos impactos decorrentes de seus usos por todas as Comunidades escolares compreendidas em seus âmbitos.

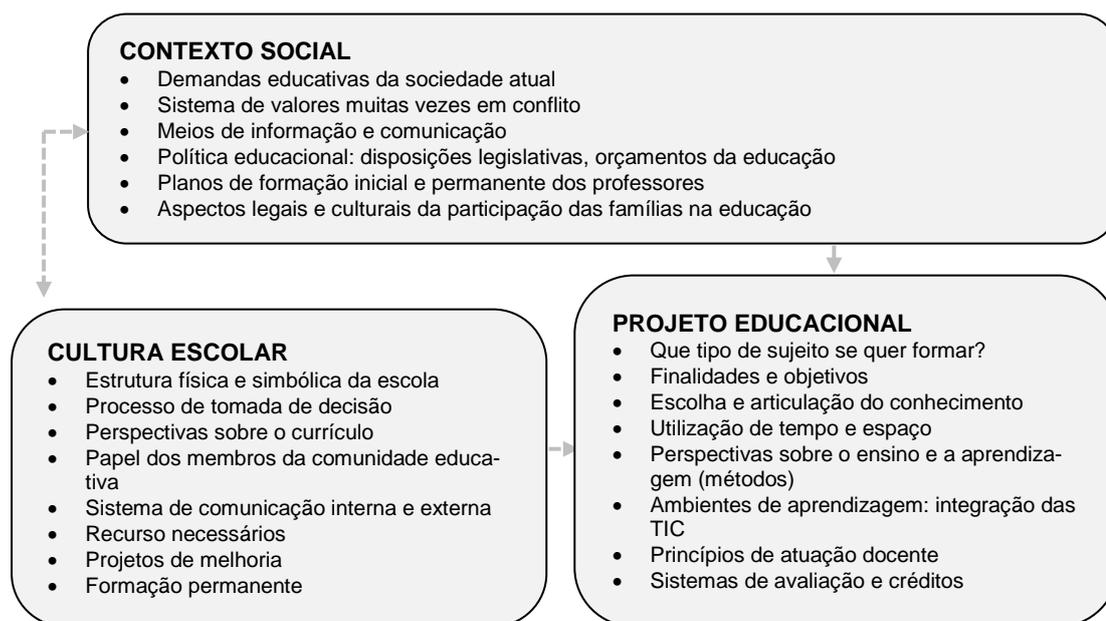
A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para os usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. O poder público pode propiciar o acesso a todos os alunos às tecnologias de comunicação como uma forma paliativa, mas necessária de oferecer melhores oportunidades aos pobres, e também para contrabalançar o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários (MORAN, 2000, p. 36).

A ausência de estudos de viabilidade prévios à implantação, bem como de rotinas de monitoramento, para correção, em tempo hábil, de possíveis disfunções e a carência de instrumentos e políticas internas de avaliação são elementos que precisam ser incorporados nas políticas que fomentam o uso das tecnologias nas

escolas. Ademais, Pretto (2013) e Bonilla e Souza (2015) sinalizam como dificuldade para a condução das referidas, o viés instrumentalizante, centrado nos equipamentos e dispositivos, geralmente compactadas em soluções fechadas.

Segundo Sancho (2006, p. 30), o planejamento e a gestão da escola na era da informação exigem o “conhecimento do contexto social do ensino”, dos processos de tomada de decisões sobre a estrutura da escola, do currículo vigente, dos membros da comunidade escolar, suas formas de comunicação, dos recursos necessários e alternativas para adquiri-los, e o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais envolvidos. Para a autora, os pontos de atenção citados, que refletem a cultura escolar, é a base para a gestão integral da escola, possibilitando a criação e implantação de um projeto educacional compartilhado (Fig. 3).

Figura 3 – Planejamento integral da gestão da escola



Fonte: Sancho (2006, p. 30).

Merece atenção um importante argumento citado por Sancho (2006), referente à efetividade da implantação das TIC nas escolas, em decorrência da necessidade de contextualização aos comportamentos atuais dos estudantes e das práticas de gestão e concepções de ensino. Sobre esta questão, diz Sancho (2006, p. 16):

O argumento principal é a dificuldade e – quase impossibilidade – de tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem se os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e o pessoal da administração não revisarem sua

forma de entender como as crianças e os jovens de hoje em dia; as concepções sobre currículo; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar.

Por esse motivo, cabe citar Martin (2000), que, ao descrever sobre o contexto de implantação dessas políticas nas escolas europeias na década de 2000, traz uma abordagem crítica quanto aos fatores externos influenciam a dinâmica das escolas no que se refere à implantação das TIC, já que nessas estão latentes as redes de interesses, os fluxos e conflitos nem sempre coerentes com as expectativas, demandas e necessidades das escolas (ver Quadro 1 adiante).

Conclui Martin (2000), que a presença das TIC nas escolas não responde, em grande maioria, ao estabelecimento de políticas orientadas pelo interesse público, tampouco a um propósito explícito de melhorar o ensino e a aprendizagem escolares, mas aos interesses de grupos econômicos, ideológicos, políticos e educacionais (que entendem a educação como mais um nicho de mercado).

Quadro 1 – Influência exterior na implantação das TIC nas escolas

Agentes externos	Tipo de influência	Elemento preponderante
Ambiente Social	Aumento da pressão sobre as escolas para que prestem mais atenção às TIC, mesmo que não haja clareza sobre as motivações de tais integrações já que estas são muito variadas e variam mediante os olhares de cada agente.	Pressão social
Ambiente Educacional	As instâncias políticas, sensíveis ao que demanda a sociedade, articulam ações para que as aspirações sociais, tenham algum tipo de reflexo nas salas de aula, de modo a inseri-las em planos e projetos das escolas.	Implantação de programas e projetos em diferentes escalas políticas.
Agências Profissionais de Serviços	A presença das TIC nas escolas demanda por serviços externos que geram dependência de assistência técnica especializada. Além disso, projetam-se sobre as escolas, com muita força, sob forma de relações muito diversas: dotação e manutenção de equipamentos, conduções de formações para o uso, desenvolvimento ou vendas de produtos.	Dependência de produtos e serviços especializados associados à tecnologia da informação
Grupos de Interesse	A escola converte-se em espaço de mercado, onde podem se tornar produtoras de mercadoria, ou se converte em um produto de mercado. Os grupos de interesse, que nem sempre são constituídos por empresas, mas por organizações que atuam na área social, ocupam os espaços da escola para fazer publicidade dos seus produtos ou os vende diretamente.	Mercantilização da educação

Fonte: elaboração própria (2016) a partir de Martin (2000, p. 118-120).

Somado às influências apresentadas, a falta de clareza das funções entre os responsáveis pela implementação, análise e avaliação destas iniciativas, configura-se como um dos fatores que limitam desempenho das políticas públicas educacionais suportadas por TIC. Adicionalmente, em Hetkowski, Lima Júnior e Novaes (2012) registra-se o fator resistência geralmente manifesto por parte dos gestores educacionais, tem sua origem na experiência destes com a cultura digital, pois diferentemente das novas gerações, que já dominam as linguagens e o manuseio dos instrumentos, a integração desta com as suas biografias ainda é encarada como algo recente. Na literatura cresce o número de estudos que aprofundam a análise desta situação.

2.3 AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A deficiência encontrada na implantação de algumas políticas públicas, sobretudo àquelas que fomentam o uso das tecnologias na educação, aumenta na medida em que os gestores públicos, em busca da visibilidade oriunda dos seus resultados, geralmente em escala, não se comprometem com a realização de estudos prévios de viabilidade, ou não estruturam rotinas de monitoramento da execução, não corrigem em tempo hábil as possíveis disfunções, e, em suma, não consolidam internamente suas políticas internas de avaliação.

A estruturação de sistemas de acompanhamento e avaliação de políticas públicas apresenta-se como uma alternativa para viabilizar a produção, o armazenamento e a circulação de dados, visando otimizar os processos decisórios e facilitar a construção de indicadores destinados à monitoração contínua dos resultados e dos impactos das iniciativas governamentais.

2.3.1 Avaliação de políticas públicas: história e enfoques

Informações referentes às avaliações podem ser um fator importante na formulação de políticas, visando a melhoria da qualidade das intervenções e da alocação orçamentária em suporte a prioridades e poupanças. As avaliações mais relevantes se dirigem a questões significativas, por razões políticas, orçamentárias, gerenciais e outras de natureza estratégica (ALHARJA, HELGASON, 2000, p. 55).

A utilização de mecanismos de avaliação associados à gestão pública se iniciou entre as décadas de 50 e 60 do século XX, influenciada por tradicionais escolas de análise de políticas públicas dos Estados Unidos. Segundo C. Faria (2003; 2005), a institucionalização da avaliação tinha como pressuposto, uma lógica verticalizada vinculada ao planejamento. A avaliação estava atrelada aos instrumentos de planejamento sob a responsabilidade dos gestores do mais alto escalão, de modo a facilitar a tomada de decisão sobre a condução das políticas e a utilização racional dos recursos públicos.

Na década de 1970, conforme apresenta Trevisan e Van Bellen (2008, p. 532), a agenda pública se estruturou em torno dos questionamentos do movimento da nova administração pública e sobre a eficácia das suas intervenções na realidade social. No que tange à verificação da efetividade da ação governamental, foram construídos e aplicados modelos experimentais, de base positivista, que objetivavam o controle dos dados e a produção de séries que gerariam as condições de comparabilidade.

Diversas referências sinalizam que o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980 é reconhecido como a "era de ouro da avaliação" (FARIA, C., 2003). Conforme apontam Boullosa e Tavares (2010) e Johnson e Silva (2014), nesse período a adoção de práticas sistemáticas de avaliação de políticas e programas governamentais estavam centradas nas ações de combate à pobreza.

Diferentemente do cenário de escassez de conhecimentos acerca do impacto da ação governamental que marcou as décadas anteriores, as sucessivas tentativas de ampliar as bases de controle dos resultados das políticas por parte dos burocratas/implementadores levaram à "institucionalização da avaliação tendo como predominância o modelo *top down*" (FARIA, C., 2005. p. 98). Nesse cenário, a avaliação se consolida como um instrumento de gestão pública.

Trevisan e Van Bellen (2008, p. 537) destacam que a função avaliativa tem como foco a informação, capaz de favorecer a "melhoria dos programas e os gerentes utilizavam seus resultados para fins de feedback". Entre as décadas de 1960 e 1990,

em convergência com o movimento *New Public Management*, os objetivos da avaliação, segundo C. Faria (2005, p. 98), passaram da “função da informação para a de realocação” (apoio à alocação racional de recursos financeiros destinados à implementação das políticas públicas).

Nota-se, porém, que a condução desses processos passou a gerar crises de identidade e/ou de legitimidade, uma vez que estas nutriam uma relação dicotômica entre a lógica conservadora e gerencial estatal, e a lógica do controle e da competitividade inerentes ao mercado. Em ambas as situações, estas nem sempre estavam comprometidas com o atendimento das expectativas do público e territórios adotantes, mas com a satisfação dos agentes financiadores, que exigem variadas formas de evidenciar a conquista dos resultados e da transparência na execução dos recursos (BRANDÃO; SILVA; PALOS, 2005; ROESCH, 2002).

Obviamente que a incorporação das práticas avaliativas às políticas públicas ocorreu de forma gradativa, sendo que, em alguns contextos, com maior intensidade. Não se pode perder de vista que nesse processo ocorreram algumas disfunções, a exemplo da importação de práticas descontextualizadas, cujo efeito reverso conduzia à distorção dos resultados das iniciativas, e, em alguns casos, fragilizar os arranjos institucionais ao favorecer a fragmentação das ações e a competição entre os atores que nele atuam, sobretudo ao depositar a responsabilidade pela execução de muitos processos nas mãos de atores externos.

No Brasil, a partir da redemocratização, registrou-se nos anos de 1990 uma reversão gradual do paradigma *top down* a partir do uso das metodologias *bottom-up*, e com isso, iniciou-se a construção de canais institucionais, visando ampliar a interferência popular nas questões públicas, por meio de práticas horizontalizadas, participativas e integrativas.

O reposicionamento da avaliação na administração pública foi impulsionado num cenário de franca desregulamentação e de diminuição dos governos. Como bem colocado por Trevisan e Van Bellen (2008) e por Chaves (2014), a centralidade da avaliação serviu de base para ampliar a credibilidade dos processos de reforma de sustentabilidade política das diretrizes que impulsionaram tais mudanças. Com o intuito de reforçar tal argumento, convém citar Chaves (2014, p. 77):

As avaliações não constituem em si a solução para todos os problemas sociais, também não significa garantia de prestação de serviços de qualidade compatíveis com as demandas sociais. Por outro lado, não é pertinente considerar os processos avaliativos como mecanismos de desestruturação e desmonte da política, nos termos que foi conquistada. No entanto, o conteúdo valorativo e punitivo da avaliação instaura uma polêmica em torno da validade da prática estabelecida.

Como efeito, na medida em que crescia a demanda pela institucionalização da avaliação na esfera pública, os avaliadores foram assumindo a postura de auditores preocupados com a medição de resultados e na desresponsabilização, devolução ou privatização da provisão de bens e serviços sociais, como apontam C. Faria (2005) e Trevisan e Van Bellen (2008).

Paralelamente, a função avaliativa foi assumida como uma forma de impulsionar práticas de controle social e ampliação da transparência na condução das ações de interesse público. Johnson e Silva (2014) destacam que na América Latina, “a avaliação ergue-se em principal preocupação dos administradores públicos, embalados pelos processos de democratização, como forma de construir um canal institucional para a interferência popular na coisa pública”

Chaves (2014, p. 93) ressalta, porém, que “a avaliação como parte essencial ao exercício do controle social” não pode se tornar um elemento produtivista, reprodutora da lógica competitiva do capitalismo contemporâneo, tampouco se restringir ao monitoramento do desempenho da gestão governamental. Ela deve ser um mecanismo fortalecimento da democracia.

Na contemporaneidade, a avaliação tem se convertido numa ferramenta indissociável do sucesso da gestão pública (JOHNSON; SILVA, 2014). Além disso, a execução das referidas têm sido demandadas com maior frequência, porém numa perspectiva participativa, dialógica e compartilhada com os atores implicados (THOENIG, 2000; FURTADO, 2012; BOULLOSA; RODRIGUES, 2014; VIANA; AMARAL, 2014).

Importa, porém, assegurar que além de participativas, estas sejam pragmáticas, que tenham enfoque na utilidade, baseada em necessidades e oportunidades (THOENIG, 2000) e seja aplicada em todo o ciclo da política pública e, não apenas nas etapas subsequentes à implementação (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

2.3.2 Avaliação: aproximando conceitos e formas de aplicação

No Brasil, segundo Ramos e Schabbach (2012, p.1273), cresce o interesse dos governos na avaliação de políticas públicas, como forma de ampliar o conhecimento dos seus resultados e também para dar suporte à tomada de decisão e prestação de contas com base nas dimensões da efetividade, da eficácia e da eficiência, do desempenho e da *accountability* da gestão pública.

Por sua vez, Thoenig (2000, p. 54) destaca a avaliação como um meio para o aperfeiçoamento da capacidade de aprender como “conduzir mudanças bem-sucedidas e definir resultados alcançáveis nos campos da eficiência e eficácia públicas”.

Ala-Harja e Helgason (2000, p. 10) situa a avaliação como uma prática constituída por “análises sistemáticas e de aspectos importantes de um programa e de seu valor, de modo a fornecer conclusões confiáveis e utilizáveis”. Mokate (2002), Ramos e Schabbach (2012), Chaves (2014) e Johnson e Silva (2014) destacam que, fruto do instrumento de avaliação, pode-se obter melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle social sobre a efetividade da ação do Estado. As visões compartilhadas por esses autores, ilustram o oportuno momento de revalorização das avaliações das políticas públicas, conforme aponta C. Souza (2006):

Na contemporaneidade, vivenciamos a revalorização da avaliação das políticas públicas como ferramenta indissociável do sucesso da gestão [...] os elementos relacionados com a mensuração e o julgamento das atividades governamentais foram levados em consideração desde o momento em que se pensa a racionalização da gestão estatal.

As técnicas escolhidas para o desenho e execução das práticas avaliativas, geralmente alinham-se às expectativas dos gestores, revelando os resultados, efeitos e impactos percebidos pelos sujeitos impactados, dentro dos limites de tempo definidos para acompanhamento e análise.

Segundo Wortein, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35-36), a avaliação:

[...] utiliza métodos de pesquisa e julgamento que determinam padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos ou absolutos; coletam informações relevantes; e aplicam padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância.

Na mesma direção, encontra-se em Chianca, Marino e Schiesari (2001) uma abordagem conceitual, que serve de lastro para este estudo, que configura a avaliação como:

[...] a coleta sistemática de informações sobre as ações, as características e os resultados de um programa, e a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios explícitos, passíveis de serem definidos publicamente, para determinar o valor (mérito e relevância), a qualidade, utilidade, efetividade ou importância do programa sendo avaliado em relação aos critérios estabelecidos, gerando recomendações para melhorar o programa e as informações para prestar contas aos públicos interno e externo ao programa do trabalho desenvolvido (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRIK, 1997; PATTON, 1997 apud CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001, p. 16).

Seus modos de operação moldam-se às particularidades, temporalidades e conceitos inerentes às iniciativas em questão, e por esse motivo Jannuzi (2014, p. 24) a define como o conjunto de procedimentos técnicos utilizados para “produzir informações e conhecimentos para o desenho (*ex-ante*), implementação e validação (*ex-post*) de programas e projetos sociais”. Sobre as possibilidades de aplicação, convém destacar os quatro tipos de estudos em avaliação, e seus respectivos objetivos, conforme organização proposta por R. Faria (2009, p. 44-45):

(1) **Ex-ante**: consiste no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade que orientarão a formulação e o desenvolvimento do programa;

(2) **Acompanhamento e Monitoramento**: busca a adequação entre o plano e a sua execução. Enfatiza a eficiência da implementação (o fazer certo as coisas), e possui um viés propositivo quanto à possíveis interferências acarretarem em disfunções no processo de implantação;

(3) **Avaliação formativa**: focaliza o processo, a eficácia (o fazer as coisas certas) com o intuito de testar o desempenho do programa para aprimorá-lo; e

(4) **Avaliação somativa, de resultado, ou ex-post**: avalia a efetividade da ação implementada. Averigua o alcance das metas de médio e longo prazo.

Para ilustrar as principais diferenças entre as categorias de avaliação encontram-se detalhadas no quadro a seguir, proposto pela autora:

Quadro 2 – Diferenças entre monitoramento e as avaliações formativa e somativa

Decisão	Monitoramento	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
Caracterização	Acompanhamento de ações e tarefas referentes ao plano de execução	Acompanhamento de ações e tarefas referentes ao conteúdo, método e instrumentos do Programa.	Exame e análise dos objetivos, impactos e resultados.
Momento/ tempo	Processo contínuo durante a execução	Acompanhamento do processo com coleta de dados e registros de observações específicas para avaliação.	Tomadas pontuais antes, durante e depois para avaliar o impacto.
Objetivo	Identificar o progresso com respeito ao plano de trabalho	Identificar os aspectos do programa que devem ser aprimorados	Analisar as relações entre o processo, resultados e impactos, comparando diferentes programas.
Atitude	Gerencial	Descritiva, analítica, corretiva.	Analítica, normativa, prescritiva.
Recomendações	Ajuste do plano de trabalho, das condições operacionais e correção dos rumos.	Aprimoramento do conteúdo, objetivos, foco e metodologia do programa.	Revisão de ações, recursos e metas.

Fonte: Faria, R. (2009, p. 46).

Dentre as múltiplas metodologias utilizadas para avaliação de políticas públicas, tem-se demandado aquelas com enfoque no impacto, visando verificar a efetividade da política, bem como as mudanças ocasionadas pela iniciativa no público destinatário e no território onde fora executada. A seguir, o quadro sistematizado por Calil (2012) ajuda a compreender a cadeia de avaliação considerando seus diferentes propósitos e modelos operativos (Quadro 3).

Quadro 3 – Propósito e foco da avaliação e o tipo de indicadores requeridos

Elementos estruturadores		Cadeia de objetivos e efeitos esperados		Propósito da avaliação		Tipos de indicadores
Objetivos gerais ou superiores	→	Impactos	→	Efetividade	→	De impacto
Objetivos específicos e metas	→	Resultados	→	Eficácia	→	De resultados
Atividades recursos e tempos	→	Produtos	→	Eficiência	→	De produtos / gerenciais
Hipóteses, supostos, metodologia				Validação, aprendizagem		De processo e contexto

Fonte: Calil (2012, p. 69).

Nas avaliações de impacto busca-se a aferição dos resultados, a identificação da existência de um nexos causal entre os objetivos iniciais, os resultados da implantação e as alterações nas condições sociais da população afetada.

Segundo Viana e Amaral (2014, p. 21), a análise do impacto alcançado pela política é realizada por meio da comparação entre os dados obtidos pela medição efetuada após a implementação e os dados advindos da reconstrução da situação inicial. Esses impactos, segundo Souza (2014, p. 103), têm vínculos com variáveis externas ao projeto e ao programa, ou seja, um conjunto de situações e circunstâncias que podem, de uma maneira ou de outra, influenciar o impacto.

De modo geral, os seus usos recorrem à aplicação de modelos experimentais ou quase-experimentais, com enfoque quantitativo e para fins de comparabilidade (Ramos; Schabbach, 2012; Viana; Amaral, 2014), convém apresentar o conceito postulado por Roche (2002, p. 37), que a define como “**análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas, planejadas ou não – nas vidas de pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações**”.

Figura 4 – A cadeia de impacto e a importância do contexto



Fonte: Roche (2002, p. 43).

Roche (2002, p. 37) adverte que apesar de a ênfase desta tipologia de avaliação recair na mudança significativa, e não nos insumos, nas atividades e nos resultados, todos esses elementos necessitarão ser examinados de modo a se “verificar se há um vínculo lógico entre eles e o impacto alcançado” (Fig. 4).

Lobo (2009, p. 76) conclui que, “como quase nunca se faz avaliação *ex-ante*, a posterior é comprometida”. Para Roche (2002, p. 43):

[...] embora a cadeia de impacto nos proporcione um meio útil de distinguir entre diferentes níveis de mudança, essas diferenças não podem ser evidentes na prática, não ter sentido os membros das comunidades – que

avaliam a mudança em suas vidas em sem fazer distinção entre 'resultados' e 'impactos' – e precisam estar claramente situadas dentro do contexto e analisadas em relação a ele.

Em Trevisan e Van Ballen (2008), encontram-se alguns pressupostos que orientam a avaliação de impacto e realçam o reconhecimento do propósito de mudança social e a possibilidade de estabelecimento de relações causais entre o programa e as supostas mudanças provocadas:

[...] dois pressupostos orientam a avaliação de impacto: o primeiro reconhece propósitos de mudança social na política em análise e, dessa forma, faz sentido configurar a investigação para mensurar seus impactos; o segundo pressuposto é o que estrutura a análise com base em uma relação causal entre o programa e a mudança social provocada (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 548-549).

Ramos e Schabbach (2012) pontuam que nesse modelo de avaliação, dimensão *ex-post* do resultado, são confrontados os objetivos gerais e o alcance efetivo das metas. Para os autores, esse tipo de avaliação busca identificar: (i) se as mudanças observadas no contexto em que a ação foi implementada são decorrentes exclusivamente da intervenção ou de outros fatores; (ii) se a iniciativa pode ser aplicada em outras realidades; e, sobretudo, (iii) se as mudanças são temporárias ou permanentes.

As avaliações de impacto verificam a existência de um nexos causal relação causal entre os resultados da implantação de um dado programa e as alterações no contexto da população alvo, de modo a checar se as novas condições resultaram da iniciativa em si, ou das externalidades, como as soluções empregadas se ajustam a outros contextos, e por fim se as mudanças são permanentes ou temporárias (RAMOS; SCHABBACH, p. 1273).

Uma importante contribuição para qualificação do debate sobre esta tipologia de avaliação é dada por Souza, L. (2014), que a partir de uma vasta revisão de literatura, evidenciou as diferenças entre a aplicação dos conceitos de efeitos e impactos em contextos avaliativos, nesse estudo foram mapeados 14 critérios e parâmetros que evidenciam as peculiaridades de ambas as categorias. São eles: (1) Amplitude; (2) Tempo; (3) Valoração; (4) Importância; (5) Origem; (6) Direcionamento; (7) Materialização; (8) Expectativas; (9) Faixa de impacto; (10) Rebatimento; (11) Desdobramento; (12) Escala; (13) Dimensão; e (14) Medição. No quadro a seguir encontra-se o detalhamento das referidas:

Quadro 4 – Diferenças entre efeitos e impactos

(continua)

Crítérios e Parâmetros	Efeitos	Impacto
Amplitude	<ul style="list-style-type: none"> – Resultados e efeitos líquidos quando deriva exclusivamente do projeto – Na eficácia, analisam-se os efeitos sobre a população destinatária – Resultados da utilização dos produtos – Vinculados aos resultados intermediários – Ligados à clientela atendida – Vinculados a um objetivo específico 	<ul style="list-style-type: none"> – Conjunto de efeitos – Ligado ao programa como um todo – Envolve mudanças em outros grupos, além dos grupos alvos e na sociedade – Implica na qualidade de vida do conjunto da população – Efeitos sobre sistemas e contextos mais amplos – Consequência dos efeitos do projeto – Ligado aos objetivos finais do programa – Finalidade última do projeto – Último elo da cadeia causal – Afeta o meio social e institucional
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> – Curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> – Médio e longo prazos – Impacto também potencial e sobre o futuro
Valoração	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos indesejáveis – Efeitos negativos – Efeitos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos indiretos não desejáveis – Impacto positivo afetando a vida das pessoas – Melhoria na economia local e com justiça social
Importância	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos primários 	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos secundários e terciários
Origem	<ul style="list-style-type: none"> – Decorrentes do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> – Origem interna no fim do encadeamento causal – Também origem externa dos efeitos, como a evolução cultural e grandes acontecimentos históricos
Direcionamento	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos diretos 	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos indiretos – Efeitos cumulativos – Efeitos colaterais
Materialização	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos tangíveis e simbólicos 	<ul style="list-style-type: none"> – Impacto simbólico – Impacto qualitativo
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos: <ul style="list-style-type: none"> – Inesperados; – Contrários; – Previstos e imprevistos; – Procurados e não procurados; 	<ul style="list-style-type: none"> – Impacto previsto e imprevisto
Faixa de Impacto	<ul style="list-style-type: none"> – Pequenos sobre grupo escolhido 	<ul style="list-style-type: none"> – Impacto ligado à retroalimentação – Impacto sobre vários grupos – Efeitos sinérgicos
Desdobramento	<ul style="list-style-type: none"> – Reduzido – Efeitos distributivos 	<ul style="list-style-type: none"> – Efeitos de contágio – Impacto redistributivo

Quadro 4 – Diferenças entre efeitos e impactos

(conclusão)

Crítérios e Parâmetros	Efeitos	Impacto
Escala	– Efeitos pequenos e locais	– Sobre sistemas mais amplos como instituições de maior porte e sistema amplo
Rebatimento	– Pequeno ou insignificante	– Amplo
Dimensão	– Uma ou poucas dimensões	– Várias dimensões simultâneas
Medição	– Relação entre duas dimensões	<ul style="list-style-type: none"> – Relações mais amplas de causalidade – Medido de modo agregado – Técnica Deliphi – Vinculação com o contexto – Procura medir a efetividade em termos amplos – Avaliação mais qualitativa

Fonte: Souza (2014).

Segundo Arretche (2009, p. 32), nas avaliações de efetividade, “a maior dificuldade metodológica não consiste em distinguir produtos de resultados, mas em demonstrar que os resultados encontrados (sejam eles no sentido do sucesso ou do fracasso) estão causalmente relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política sob análise”. De modo geral, a autora aponta que a principal dificuldade dos implicados numa dada política é a de estabelecer relações causais (ARRETCHE, 2009, p. 33). Essa perspectiva é reforçada nas palavras de R. Faria (2009), que ao ratificar esta dificuldade, sinaliza como risco a possibilidade de “estabelecer correlações e interferências espúrias”.

Conduzir estas ou outras modalidades de avaliação ainda se constitui um desafio no âmbito das políticas públicas, já que, conforme aponta Weiss² (1998 apud SILVA, 2014), são variadas as condições que dificultam e condicionam o processo de monitoramento e avaliação, exigindo cuidados adicionais no conjunto das intervenções estatais, são elas: (i) programas com pouca rotina ou baixa estabilidade; (ii) programas nos quais gestores envolvidos não conseguem obter um nível mínimo de concordância sobre os seus objetivos, metas e resultados; e (iii) programas nos quais os decisores com responsabilidade político-financeira sobre a sua implantação,

² WEISS, C.H. **Evaluation Research: methods of asseing program efetiveness**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

colocam limites sobre o que o monitoramento e a avaliação podem estudar, comprometendo a legitimidade da ação.

Importante ratificar as palavras de Chaves (2014) ao ressaltar que a obrigatoriedade da avaliação no âmbito da política pública se configura como uma exigência adotada numa perspectiva global que integra a agenda do capitalismo contemporâneo, que numa abordagem gerencialista mede o desempenho gerencial dos governos e aposta na divulgação dos resultados como uma forma de desencadear processos de participação e controle social e fortalecimento da cidadania. Esse mesmo autor indica também o uso de três perspectivas para as avaliações, quais sejam:

- Instrumental: direcionada para a tomada de decisão tendo como base o planejamento da política;
- Conceitual: onde são medidos os processos e impactos do programa, de modo a compreender a sua lógica de estruturação e execução;
- Para fins de conhecimento: onde se exerce a agenda governamental e demais instituições, são influenciadas pelos indicadores que servem de parâmetro para a ação sobre os programas ou extrapolando os seus limites.

Independentemente da tipologia ou do desenho de sua aplicação, faz-se mister reforçar que a avaliação deve ocorrer em todo o ciclo da política, servindo para fins analíticos ou decisórios (COTTA, 1998; THOENIG, 2000; CHAVES, 2014), não se restringindo a etapa posterior à implementação.

Figura 5 – Transversalidade da Avaliação de Política Pública



Fonte: Elaboração própria (2016) a partir do *Ciclo de Política* em Secchi (2010).

Sobre esta forma de conceber e estruturar processos avaliativos no âmbito público, nos diz Cotta (1998, p. 106):

[...] a avaliação pode e deve ser feita concomitantemente às outras fases do ciclo das políticas públicas, a saber, construção da agenda, formulação e implementação, dado que em todas elas há decisões importantes a serem tomadas. Assim, dependendo do momento em que é realizada e das necessidades de quem a encomenda, a pesquisa avaliativa serve a múltiplos propósitos, como, por exemplo, orientar ajustes em programas em andamento, determinar até que ponto foram alcançados os objetivos previamente estabelecidos, apontar as razões dos êxitos e fracassos de um programa e investigar os efeitos imprevistos (positivos ou negativos) da intervenção.

Thoenig (2000, p. 47) também endossou essa visão, ao destacar que a importância de “se reconhecer que o uso das informações da avaliação se aplica a todo o ciclo de política, e não apenas a instâncias subsequentes à implementação do programa ou à de revisão periódica de uma política”.

2.3.2.1 Avaliação nas políticas educacionais

No âmbito educacional, a adoção de novos modelos de gestão reorientou a definição dos instrumentos de planejamento e ampliou o escopo dos processos de avaliação, responsáveis por verificar os resultados e os impactos das políticas em distintas esferas. Sobre essa questão, Novaes e Carneiro (2012, p. 103) destacam que durante as reformas no campo da gestão educacional, “termos como descentralização, avaliação, eficiência, eficácia e efetividade se tornaram expressivos”, visando a racionalização dos recursos e a aferição dos objetivos e impactos sociais.

Novaes e Carneiro (2012, p. 111) apresentam dois paradigmas epistemológicos que circundam a avaliação neste campo, são eles: o objetivista e o subjetivista. No primeiro, a avaliação é entendida como controle e objetiva verificar a conformidade das ações realizadas. Já o segundo, aborda a avaliação como ação de atribuição de valor e produção de sentidos, trazendo em si, a dimensão política e transformadora da avaliação, refletindo assim a dinâmica de execução da iniciativa avaliada.

Importante ressaltar que posterior à abertura política no final da década de 1980, o Brasil atravessou na década seguinte uma série de tentativas de Reforma do

Estado, que tinham como objetivo a modernização da cultura e da estrutura da administração pública. Com a promulgação da Constituição de Cidadã de 1988, foi aberto o precedente para a descentralização, que no âmbito educacional fomentou a autonomia dos sistemas de ensino. A respeito da autonomia político-administrativa dos municípios, cabe citar Dias e Matos (2012, p. 31):

Em termos políticos e administrativos, os Municípios brasileiros gozam de bastante autonomia quando comparados a estruturas semelhantes em outros países. A autonomia dos municípios se expressa na existência de autoridades municipais administrativas de acordo com a realidade social; no estabelecimento, arrecadação e gestão dos seus próprios tributos e outras formas de ingresso; no exercício das competências municipais estabelecidas em lei; no direito de intervir em qualquer questão relacionada ao desenvolvimento socioeconômico do Município, e no direito de intervir em outros assuntos que sejam do seu particular interesse.

Entre as décadas de 1980 e 2000, as avaliações educacionais em larga escala se difundem e consolidam em todo o Brasil. Desse processo, ganha destaque o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), congregando avaliações externas em larga escala, desta vez abrangendo o contexto das redes de ensino, viabilizando o monitoramento contínuo da evolução dos resultados. Podem ser citados como exemplo: o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que avalia o desempenho de estudantes e políticas públicas educacionais de diversos países da Europa e das Américas, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que mede os avanços do desempenho dos estudantes brasileiros.

Tais mudanças resultaram em investimentos voltados à melhoria na qualidade da educação, e por consequência na elevação dos índices educacionais à patamares satisfatórios, principalmente entre os países em desenvolvimento, e conforme apontou Werle (2011) no cenário de expansão das privatizações e na emergência do Terceiro Setor. Sobre os avanços deste campo na educação, disse Werle (2011, p. 777):

Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios.

Com efeito, avaliações em larga escala articularam a geração de dados sem precedentes sobre a realidade das redes de ensino. Ocorre, porém, que, devido ao

uso de metodologias sofisticadas de coleta e análise, os gestores e docentes ainda têm dificuldade de apropriação, e conseqüentemente de transposição dos seus resultados para os seus cotidianos de atuação, ou seja, da gestão de aços âmbitos das Secretarias de Educação, das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula.

Uma possibilidade apresentada por Blasis (2013, p. 255) para conferir utilidade aos dados coletados nas avaliações é por meio da criação de contextos favoráveis ao “diálogo entre diferentes dimensões avaliativas” (ver Fig. 6), quais sejam: (i) a avaliação externa - verificação das aprendizagens dos estudantes de uma rede, ao final de um ciclo; (ii) a avaliação institucional - traduz o compromisso coletivo com a melhoria da escola e com progresso de cada turma ou aluno, por meio das metas e elaboração de intervenções; e (iii) a avaliação da aprendizagem - realizada pela escola, diagnostica, acompanha e intervém em contextos de aprendizagem de cada turma e estudante.

Figura 6 – Dimensões avaliativas na educação



Fonte: Blasis (2013, p. 258).

Importa ressaltar que a geração de dados deve, porém, ter uma intencionalidade, ser útil para gerar algum tipo de mudança. Nesse sentido, Blasis (2013) defende que para dar utilidade aos dados obtidos nas avaliações em larga escala faz-se mister converter seus resultados em propostas de intervenção capazes de reverberar na aprendizagem dos estudantes:

A avaliação tanto fornece elementos para a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a execução de ações que incidam sobre problemas detectados, como pode selecionar, certificar ou responsabilizar. Essas funções não se excluem, apenas respondem a objetivos diferentes. O importante é que técnicos e profissionais de escolas e de secretarias de educação compreendam os dados e informações, de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle, ou, ainda, que sua função é determinar a promoção ou retenção de alunos (BLASIS, 2013, p. 255).

A produção de sentidos para a avaliação perpassa pela apropriação dos instrumentos, pelos atores envolvidos, pela leitura, interpretação e contextualização dos resultados das avaliações e das adequações dos processos de gestão pedagógica e revisão dos conteúdos de ensino, descritores, habilidades e competências.

2.3.3 Avaliação participativa: oportunidade de aprendizagem em políticas públicas

Para Jannuzzi (2011), em que pese o reconhecimento de sua importância, a avaliação, no campo das políticas públicas, ainda carece de ações efetivas que conduzam a apropriação de conhecimentos e práticas por parte dos atores institucionais corresponsáveis pela sua execução ou acompanhamento, conforme citação a seguir:

Vários estudos avaliativos focados no processo de implantação dos programas acabam tendo o baixo poder de generalização devido às lacunas de conhecimento sobre as atividades desenvolvidas e o papel dos agentes institucionais envolvidos nos programas, seja pelas limitações técnicas, ou pela inexistência de sistemas de monitoramento, seja pelas decisões metodológicas quanto a técnicas, amostras e casos investigados, muitas vezes escolhidos, mais em função dos prazos e dos recursos disponíveis do que pelas perguntas as quais se quer responder. Avaliações voltadas à análise da consistência teórica e do desenho lógico de programas – que poderiam gerar conhecimento mais generalizável na área são menos frequentes ou, pelo menos, menos conhecidas do que outros estudos no país (JANNUZZI, 2011, p. 255).

Independentemente da opção epistemológica, ou do modelo de gestão adotado, não se pode perder de vista o caráter político e transformador que envolve as práticas avaliativas (BOULLOSA; TAVARES, 2010; BOULLOSA; RODRIGUES, 2014). Os autores complementam as palavras de Chianca, Marino e Schiesari (2001) ao discorrerem que, por meio das avaliações, ações corretivas podem ser

implementadas, permitindo, além disso, a realização de análises comparativas e, sobretudo, a identificação do impacto social, político, econômico e cultural de tais iniciativas.

Em defesa de modelos participativos de avaliação, Furtado (2012, p. 29) apresenta premissas que tendem a fortalecer essa perspectiva, dentre elas, a “amplitude”, que se refere a quantidade de atores envolvidos e, a “profundidade”, que se relaciona à qualidade e intensidade do envolvimento dos participantes.

Furtado (2012) nos diz que dificilmente uma avaliação será plenamente participativa em um programa ou serviço cuja gestão imediata ou alta gestão caracteriza-se pela centralidade administrativa. Sobre este aspecto, Novaes e Carneiro (2012, p. 107) advertem que quando utilizadas apenas para atender a instâncias hierárquicas, as avaliações distanciam-se do seu caráter geral, e limitam-se a processos de controle, distanciando-se dos sujeitos envolvidos.

Retomando o pensamento de Furtado (2012), as avaliações devem ser socialmente construídas, com ações continuadas, e não em momentos episódicos coordenados e integrados na figura do avaliador externo, e deve prever a inclusão de novos atores em todas as etapas de um ciclo de avaliação, e o essencial: deve-se garantir uma ambiência propícia para que os incluídos se sintam aptos para contribuir e manifestar suas questões. Furtado (2012) sugere três modelos como possibilidades para o exercício de avaliações participativas, são eles:

- Político-Emancipadoras: centradas nos atores envolvidos, voltadas para a emancipação, autodeterminação e reforço de suas capacidades.
- Pragmáticas: centrada na garantia ou expansão do grau de utilização dos resultados para melhorar a eficácia de um programa. São envolvidos os atores que contribuirão efetivamente para a obtenção dos resultados.
- Pluralistas: são utilizadas quando há conflito em torno dos objetivos e processos do programa.

Para isso, faz-se mister, por um lado, superar a perspectiva instrumental-formal que impera e prejudica a condução e a consolidação de resultados das iniciativas, e, por outro, fomentar o investimento no desenvolvimento das capacidades locais para fazer a autogestão dos seus processos avaliativos, por meio da oferta e intensificação da formação dos atores envolvidos na implementação das políticas.

2.3.4 Indicadores: os sinalizadores da mudança

Os indicadores são instrumentos utilizados para facilitar a percepção acerca da materialização de resultados e impactos. O reconhecimento de sua importância também se constitui um avanço no que tange a condução das avaliações.

Segundo Januzzi (2011, p. 58), a avaliação permite a “análise do comportamento dos indicadores ao longo do tempo, e para tanto faz-se necessário apurá-los para diversos contextos socioeconômicos e/ou arquétipos organizacionais”.

Em tese, todo processo de avaliação, deve prever um conjunto de indicadores. Adesões e/ou elaborações de sistemáticas de monitoramento e avaliação requerem a definição de indicadores que demonstrem os efeitos ou impactos causados pela iniciativa implementada. Para Novaes e Carneiro (2012, p.129), os indicadores “se destinam a operacionalizar os critérios previamente estabelecidos no processo de avaliação. Representando, portanto, a medida de verificação desses critérios”.

No que tange aos usos dos sistemas de indicadores, cabe destacar a compreensão de Terribili Filho (2010, p. 26) sobre a importância dos indicadores, pois segundo este autor, eles permitem “comprovar empírica e objetivamente a progressão de uma ou várias dimensões de um projeto diante de metas preestabelecidas”. Para o autor, eles devem atender a dois requisitos básicos: “permitir comparações históricas para se avaliar as variações ocorridas” e “favorecer o estabelecimento de prognósticos”, ou seja, a construção de cenários futuros a partir dos dados e fatos gerados e/ou percebidos nas avaliações. De modo abrangente Calil (2012, p. 65), situa os indicadores como “instrumentos de interpretação dos processos sociais. ”

Nota-se, a partir das diferentes visões sobre os indicadores, a estreita relação com as dimensões de impacto, presentes em algumas práticas avaliativas, que servem de base para compreender como estas categorias influenciam o contexto educacional, conforme será explorado adiante, mas antes disso, cabe citar Armani (2000, p. 61), ao destacar o importante papel dos indicadores:

[...] dão evidências das mudanças ocorridas num fenômeno, mas não são as mudanças propriamente ditas nem são suas causas. Eles são apenas os sintomas das mudanças, funcionando com instrumentos de aproximação para captar processos complexos de mudança. Eles apenas indicam que algo – uma situação ou relação – que julgamos ter relação significativa com a evolução do fenômeno em questão variou em determinada forma, o que nos dá indicações valiosas para captar a evolução do processo.

A partir da década de 1990, tem sido crescente os avanços em processos avaliativos na área educacional, as avaliações externas em larga escala, e as avaliações institucionais, estruturadas e conduzidas pelos próprios municípios. Notou-se também a evolução na construção de indicadores para verificar os avanços ou recuos, no que se refere ao desempenho dos aspectos ligados à gestão, bem como, à aprendizagem dos estudantes, associados às diversas práticas avaliativas (avaliações institucionais, aplicação de testes e provas, etc.).

Em consonância com as políticas educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ é o indicador que tem atraído, de forma acentuada, a atenção dos profissionais da educação. Seus resultados, publicados a cada biênio, apresentam sequências históricas que apontam os resultados anteriores, confrontando-os com as metas estabelecidas. A cada publicação se renovam as discussões sobre os rumos da educação.

Entre os profissionais da educação há um consenso: o IDEB é importante, entretanto não deve se constituir enquanto o único meio para evidenciar as mudanças no quesito qualidade da educação. Importa ressaltar que nesse mesmo período o Brasil ingressa também no panorama internacional das avaliações, com destaque para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essas avaliações ocupam cada vez mais espaço na agenda dos gestores educacionais, e contraditoriamente geram um grande volume de dados e carregam um repertório técnico que dificulta a compreensão e a tomada de decisão para a reversão dos cenários mapeados. Sobre essa situação, afirmou Blasis (2013, p. 253):

[...] embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão e uso dos resultados dos testes padronizados nos profissionais da educação, o que indica a necessidade de

³ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 2 1, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0 (BRASIL, 2016).

trabalho direcionado para atender essa demanda, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação.

Ademais, nota-se ainda a forte tendência em considerar válido apenas os aspectos quantitativos (taxas de rendimento educacional, distorção série/idade, relação de matriculados, dentre outros), quando o assunto em questão é a elaboração desses indicadores. A verificação das variáveis quantitativas não deve, porém, ser uma via exclusiva. Sobre essa questão, Minayo (2009, p. 85) nos diz que os indicadores assinalam tendências, e que nenhum deles pode “aportar certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo”. A autora destaca que a sua função é sinalizar, pois eles “são instrumentos que não operam por si mesmos”. Minayo (2009, p. 88) enfatiza que indicadores qualitativos devem ser “construídos de forma participativa e considerados como balizas avaliativas, que permitem mapear com mais profundidade a natureza das mudanças ocorridas e em processo.”

Em convergência com a perspectiva reorçada ao longo deste estudo, relacionada à avaliação participativa, Calil (2012, p. 84) sinaliza que um dos “potenciais mais fortes dos indicadores, que ainda é pouco explorado do ponto de vista organizacional, é a capacidade de produzir conhecimento novo a partir da própria experiência” como estratégia de enriquecimento da prática institucional com as aprendizagens geradas.

2.3.5 Sujeitos da avaliação

Visando evitar equívocos, centralização ou sobreposição de alguns papéis como sinônimos, na execução de avaliações, serão tomados como referência os arquétipos formulados por Dagnino (2013), uma vez que nestes são evidenciadas as principais distinções entre papéis e responsabilidades, a partir de uma análise sobre política científica e tecnológica brasileira, na qual aponta os perfis, destacados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Arquétipos – Avaliação de Políticas Públicas

Arquétipos	Características/foco
Analista	Atenta para a conformação da agenda decisória.
Avaliador	Tem o foco na implementação da política pública e se concentra na comparação dos resultados observados com o que era esperado.
Gestor	Intervém diretamente na forma e no conteúdo da política de maneira a orientá-la segundo seus próprios valores, crenças e interesses profissionais.

Fonte: elaboração própria (2015) a partir de Dagnino (2013, p. 358-361).

Os arquétipos propostos servem também como ponto de reflexão sobre as políticas públicas e sobre a relação e postura do Estado em seus processos de implementação. Tal proposta contribui para ampliação de perspectivas conceituais ao explorar os comportamentos ligados a cada função, de modo a evitar recorrentes disfunções na implantação das políticas.

Importa ressaltar que entre os papéis apresentados existe uma relação de interdependência. A linha entre cada um deles é tênue, mas a diferenciação é de extrema importância, pois afetam diretamente as fases do ciclo de políticas públicas, e interferem na obtenção da eficácia, eficiência e efetividade das mesmas. Diferenciar tais papéis se configura como um importante passo para definir modelos de gestão coerentes, adequados às competências dos profissionais envolvidos e alinhados aos desafios implícitos à implementação das políticas em questão.

Nesse sentido, a criação de sistemáticas de avaliação de políticas públicas capazes de serem geridas autonomamente pelos responsáveis por sua execução traduz-se como um dos desafios para as Secretarias Municipais de Educação, para que criem condições de mensuração dos seus resultados e dos impactos qualitativos e quantitativos, decorrentes da implementação de ações vocacionadas ao uso das tecnologias digitais como impulsionadora das ações educacionais.

Importa destacar que, para além de uma abordagem gerencialista, focada na acumulação e comparabilidade dos dados, a avaliação deve se constituir, conforme apontam Boullosa e Rodrigues (2014), como um processo de construção de significados ou de significâncias e, sobretudo, uma oportunidade de problematizar, dialogar, intervir, produzir conhecimento e promover aprendizagens sobre o seu próprio objeto de estudo.

Nesse contexto, destacam-se as avaliações com enfoque participativo, que ativam entre os envolvidos, direta ou indiretamente na política pública, uma dinâmica educativa que se configura como um espaço de aprendizagem coletiva. Do ponto de vista de aprendizagem, a avaliação da política é concebida como um processo iterativo de aprendizagem ativa sobre a natureza dos problemas políticos e o potencial das várias opções elaboradas para resolvê-los (RIST, 1994; LEVITT; MACRH, 1998 apud HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

Reforçando as possibilidades de aprendizagem nos processos de avaliação participativa, é oportuno citar Viana e Amaral (2014, p. 32) por ressaltarem o potencial que estas carregam de “desencadeamento de um processo de aprendizagem social”, situação que para Roesch (2002, p. 164) é definida como um processo de “emancipação dos sujeitos e comunidades”, e que para Mokate (2002, p. 127) favorece o “enriquecimento dos processos gerenciais num modelo de aprendizagem dinâmico:

Visto así, el monitoreo y la evaluación son procesos que nos permiten aprender: aprender lo que está resultando y lo que no resulta. Aprender que en determinados entornos, una determinada relación causa-efecto se produce, mientras que en otros entornos, no se produce. Nos permite detectar los ajustes que hay que hacer para facilitar que las actividades se hagan de manera oportuna, en forma eficiente y con la calidad esperada. Identifica los ajustes o las actividades adicionales que tienen que incluirse, con tal producir los efectos esperados. En síntesis, la evaluación permite enriquecer los procesos gerenciales con un aprendizaje dinámico. Lejos de ser un monstruo diabólico, entonces, la evaluación se puede tomar una nueva imagen, la de un tutor aliado.

Na mesma direção, Brandão, Silva e Palos (2005) reforçam a noção de aprendizagem social e organizacional resultantes dos processos avaliativos:

Para além das definições em torno dos próprios processos de avaliação, o que temos observado participativamente é que as avaliações criam espaços privilegiados para que a prática dos sujeitos seja conceituada e para que seus pressupostos e conceitos sejam revisitados e, muitas vezes, negociados e revisados. Os processos de identificação de perguntas e de definição de indicadores (critérios, sinais, marcadores, evidências) de avaliação, são campos férteis para se produzir e reinventar conceitos (BRANDÃO; SILVA; PALOS, 2005, p. 369).

De modo assertivo, os autores supracitados distinguem como contribuições ao desenvolvimento da capacidade avaliatória, a construção de alinhamentos que incluem na condução das atividades de avaliação, um processo coletivo, que prioriza

a construção de sujeitos, que compartilham sentidos de presença nos processos de avaliação. As capacidades apresentadas por eles estão articuladas de modo interdependente através de cinco dimensões. São elas: Poder, Motivação, Identidade, Competências e Recursos.

Quadro 6 – Dimensões e características da capacidade avaliativa

Dimensões	Características
Poder	<ul style="list-style-type: none"> – Exercício de compartilhar o poder e de equilibrar forças e formas de tomar decisão, implicando em descentralização das decisões dos processos implicados na avaliação. – Ampliação das possibilidades de negociação de conceitos, de procedimentos e pressupostos. A crença é de que nesse processo, os sujeitos estabeleçam dinâmicas coerentes com os seus contextos, façam escolhas e descobertas.
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de canalização de energia para o processo. É importante que as pessoas estejam dispostas a se engajarem nas atividades. A motivação deve ser um permanente, para nutrir o desejo dos envolvidos em fazer parte do processo.
Identidade	<ul style="list-style-type: none"> – Construir e significar conceitos e práticas. As avaliações devem ser reflexo das pessoas e organizações de maneira significativa.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> – As práticas avaliativas não devem se constituir como uma sucessão de métodos ou técnicas para desvendar ou enquadrar uma realidade. As competências requeridas são de facilitação de processos, gestão de processos e investigação da realidade.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> – Conjunto de elementos que são consumidos nos processos de avaliação e que orientam escolhas, limites e controles, a exemplo de contratações externas, tempo dos envolvidos, aquisições de equipamentos, materiais e/ou estruturas de apoio.

Fonte: elaboração própria (2016) a partir de Brandão, Silva e Palos (2005).

Importante ratificar que os estudos sobre avaliação apontam a não existência de fórmulas ideais ou regras de ouro para a estruturação e a execução de práticas de monitoramento e avaliação (BOULLOSA; RODRIGUES, 2010; BOULLOSA; TAVARES, 2010). Todavia, indicam que suas modelagens dependerão dos contextos e objetos a serem avaliados, e destacam que diante da complexidade das práticas indutoras de gestão, as suas abordagens devam ser flexíveis, dialogadas e geradoras de aprendizagens coletivas, convergindo com o pensamento de Boullosa e Rodrigues (2014) acerca da articulação de processos avaliativos aplicados em iniciativas com ênfase no desenvolvimento socioterritorial:

Em outras palavras, se processos de desenvolvimento socioterritorial envolvem, necessariamente, múltiplos atores, certamente envolvem também diferentes compreensões de conceitos como desenvolvimento, dos seus tempos, dinâmicas, objetivos, desafios, dificuldades, oportunidades e assim por diante. Sendo assim, um processo de avaliação e monitoramento deveria, necessariamente, enfrentar essas prováveis diferenças e propor uma matriz semântica sobre a qual dialogar e, claro, construir valores e critérios de juízos avaliativos (BOULLOSA; RODRIGUES, 2014, p. 152).

Ampliar a discussão e, sobretudo, construir alternativas para a realização de avaliações de impacto de programas e projetos que aliam o uso das tecnologias digitais na educação pública torna-se oportuno no momento em que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) define, em seu conjunto de metas, a implantação de ações que visam requalificar a infraestrutura tecnológica das escolas, universalizar o acesso à internet e formar professores para o uso adequado das modernas tecnologias na educação.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A pesquisa definiu como propósito o aprofundamento de estudos sobre avaliação de impacto, contudo, não enfatizou sua abordagem nos modelos experimentais para fins de comparabilidade, pelo contrário, sua abordagem priorizou a interação com as partes envolvidas nas iniciativas que utilizam as TIC na educação, de modo a contemplar percepções sobre as múltiplas dimensões de impacto na rede pública municipal, que careciam de avaliações sistemáticas, tendo por base o ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2010), e, sobretudo, a compreensão da corresponsabilidade dos atores em processos de avaliação de iniciativas cuja relevância é pública.

A natureza qualitativa da pesquisa residiu na necessidade de o pesquisador mobilizar diferentes atores com visões singulares sobre os projetos que envolvem o uso das tecnologias no município e, sobretudo, para as práticas de avaliação que lhes permitiriam identificar o impacto das referidas em um contexto tão complexo, como é o caso da rede municipal pesquisada.

Baseado nos dados coletados, formatados como Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), foi elaborado um protótipo de metodologia de avaliação que auxiliará profissionais da educação de redes públicas de ensino, a identificarem os impactos efetivos decorrentes do uso das tecnologias digitais na produção e circulação de informação e conhecimento, na formação docente, na modernização da infraestrutura tecnológica das escolas.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Iniciando o processo de investigação visando responder à pergunta de pesquisa (**Como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública no município de Valença-BA?**), definiram-se como opções teórico-metodológicas a **abordagem qualitativa e o DSC** (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2012; 2014) como principal método. Tais escolhas alinham-se à expectativa de construção de um conhecimento com potencial de utilização pelos atores envolvidos na condução das políticas públicas (dos formuladores aos seus destinatários).

A abordagem qualitativa foi eleita para lastrear a pesquisa, uma vez que, de acordo com Minayo (1994), as pesquisas qualitativas lidam com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Flick (2009, p. 25) também alerta que os métodos qualitativos consideram a “comunicação do pesquisador em campo, como parte explícita da produção de conhecimento, e não apenas uma variável que pode interferir no processo”. Para esse autor, a subjetividade do pesquisador, bem como a dos atores pesquisados, torna-se parte do processo de pesquisa.

Esse entendimento impulsionou a escolha do DSC como método da pesquisa, pois a partir dele, formam-se painéis que dão luz às Representações Sociais (RS), que “são reelaborações, metabolizações de conhecimentos e informações geradas em certo número de espaços sociais, onde modernamente são produzidos ou difundidos” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2012, p. 23).

A coleta e a interpretação dos dados recorreram à triangulação de técnicas e atores, dada a complexidade dos contextos e formas de interação com o objeto da pesquisa. No quadro síntese a seguir, encontram-se as técnicas e as justificativas para o uso com os distintos públicos:

Quadro 7 – Técnicas de pesquisa

Fontes	Técnica	Justificativa para aplicação
Secretário de Educação Diretor/a do Departamento de Tecnologia da Informação	(T1) Entrevista semiestruturada	Compreender o processo de implantação e avaliação da efetividade dos resultados de uma política pública.
Coordenadores de Área (Equipe Técnica)	(T1) Entrevista semiestruturada (T3) Análise Documental	Identificar os usos da avaliação das iniciativas que utilizam as tecnologias digitais.
Diretores Escolares	(T2) Entrevista Coletiva	Compreender como as iniciativas são ajustadas à realidade das escolas e como são validados os critérios e instrumentos para avaliar o desempenho e o impacto das referidas.
Coordenadores Pedagógicos		
Professores		
Alunos		Captar a percepção dos estudantes sobre as mudanças decorrentes da implantação de tais projetos.

Fonte: elaboração própria (2016).

De acordo com Minayo (2005, p. 29), a triangulação baseia-se no interacionismo simbólico, pressupondo a combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista; bem como o envolvimento de vários informantes na aplicação de múltiplas técnicas de coleta de dados na investigação.

3.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

As tecnologias digitais, independentemente das suas formas de uso, interferem nas mais distintas dinâmicas sociais. Cada sujeito vive com os dispositivos tecnológicos, uma experiência única e compartilha, ainda que forma inconsciente, visões de mundo, intenções, entendimentos e discursos comuns sobre a mesma, com pessoas pertencentes ao mesmo grupo ou categoria social. Com o advento das abordagens qualitativas de pesquisa, descobrir essas visões compartilhadas tornou-se possível sem a necessidade exclusiva de se recorrer aos métodos eminentemente quantitativos de pesquisa. Esse foi mais um motivo para a escolha do DSC como o método deste estudo.

O DSC foi postulado por F. Lefevre, A. Lefevre e Teixeira (2000) e F. Lefevre e A. Lefevre (2006, 2012, 2014), que, na década de 1990, coordenaram pesquisas empíricas no campo da saúde, filiadas, porém, às correntes de pensamento que incorporam e valorizam a complexidade e a diferença dentro de um processo dialético.

Em essência, o DSC é um método de natureza quali-quantitativa, uma vez que permite a formulação de generalizações de dados que aparecem numa escala coletiva (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000; LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006, 2012, 2014). A representatividade nos campos qualitativo e quantitativo é apresentada pelos percussores do método, como a expressão da sua singularidade.

Assim sendo, pode-se colocar que a novidade que o DSC apresenta é a dupla representatividade – qualitativa e quantitativa – das opiniões coletivas que emergem da pesquisa: a representatividade é qualitativa porque na pesquisa com o DSC cada distinta opinião coletiva é apresentada sob a forma de um discurso, que recupera os distintos conteúdos e argumentos que conformam a dada opinião na escala social; mas a representatividade da opinião também é quantitativa porque tal discurso tem, ademais, uma expressão numérica (que indica quantos depoimentos, do total, foram necessários para compor cada DSC) e, portanto, confiabilidade estatística, considerando-se a sociedades como coletivos de indivíduos. (LEFEVRE F.; LEFEVRE, A., 2006, p. 522).

Para F. Lefevre e A. Lefevre (2012, p. 17), o DSC é o desdobramento natural do seguinte raciocínio: se, em “quaisquer sociedades os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças, ou representações, a expressão dessas opiniões compartilhadas poderia comportar a reunião em discursos-sínteses” dos conteúdos e argumentos que formam essas opiniões semelhantes.

A subversão ao pragmatismo presente nas tendências epistemológicas de base positivista, quantitativo-classificatória, é uma das principais características do DSC (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000; LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2012). Destaca-se como especificidade do método, a construção de uma noção coletiva sobre determinados assuntos, a partir da concatenação de fragmentos discursivos que se complementam, ou que se contrapõem, mas que são compartilhados com indivíduos que integram um mesmo grupo, de modo a constituir a sua essência, ou seja, as Representações Sociais.

A propósito, a Teoria da Representações Sociais serve como principal fundamento do DSC. Postulada por Moscovici (2013, p. 79) essa teoria se baseia na diversidade dos indivíduos, atitudes, fenômenos, em toda estranheza e imprevisibilidade, de modo a descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. Elas evidenciam sistemas de crenças, valores, conceitos que permitem a troca de sentidos entre membros de um grupo, permitindo assim, coesão social. Esta perspectiva é reforçada por Jodolet (2000) ao descrever as principais características das Representações Sociais (RS):

[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos [...] informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. [...] estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significante que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.
[...] primeira caracterização da representação social [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 21-22).

As RS “funcionam como um sistema de interpretação da realidade, atuando nas relações estabelecidas pelos indivíduos no meio em que estão inseridos, orientando, assim, seus comportamentos e práticas” (DUARTE; MAMEDE;

ANDRADE, 2009, p. 622). Segundo F. Lefevre e A. Lefevre (2014, p. 503), as RS não são “teorias interpretativas stricto sensu, mas entidades práticas, ou seja, conhecimentos usados pelos indivíduos ou grupos sociais nas suas interações ordinárias”.

Segundo seus percussores, o DSC é um procedimento metodológico, próprio de pesquisas sociais empíricas de corte qualitativo, onde se busca representar o pensamento de uma coletividade a partir da agregação em um discurso-síntese, conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas, como respostas a perguntas abertas de questionário. Os mesmos alertam que o método não requer como condição prévia que os elementos discursivos sejam idênticos, como ocorre nas pesquisas de soma quantitativa (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2003).

Diferentemente das pesquisas de opinião com viés tradicional, com enfoque quantitativo, o que se busca no DSC é a “reconstituição de um ser, ou uma entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitida na primeira pessoa do singular” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006, p. 519). Devido à sua natureza qualiquantitativa, o tratamento dos dados pode recorrer ao uso de softwares visando facilitar a mensuração e identificação da intensidade e profundidade das opiniões, baseadas em compreensões compartilhadas por diferentes segmentos acerca de determinado objeto, contextos ou fenômenos.

O DSC não busca a uniformidade, a confirmação de hipóteses ou a conformação de tipos discursivos ideais. Nesse método, os modos de pensar não devem ser uníssomos. O que se busca é a convergência de visões, entendimentos que corroboram para a construção de uma síntese que remonta o imaginário de um grupo social sobre um dado assunto. F. Lefevre e A. Lefevre (2012, p. 27) salientam que, enquanto técnica de pesquisa empírica, o DSC tem como objeto o pensamento das coletividades de modo a iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam. Para F. Lefevre e A. Lefevre (2006, p. 519):

[...] a coletividade, falando na primeira pessoa do singular, não apenas ilustra o regime regular de funcionamento das representações sociais como também é um recurso para viabilizar as próprias representações sociais como fatos coletivos atinentes a coletividades qualitativas (de discursos) e quantitativas (de indivíduos). De fato, ninguém duvida que indivíduos compartilhem a(s) mesma(s) ideia(s), mas quando tais indivíduos opinam, individualmente, veiculam apenas uma parte do conteúdo da ideia compartilhada.

A produção de um novo conhecimento a partir do método do DSC resulta de múltiplas interações e combinações de noções, conceitos e visões socialmente compartilhadas, inicialmente manifestadas como opiniões individuais, e em seguida são estruturadas em discursos, que “preservam a dimensão individual, porém articulada em uma dimensão coletiva” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2014, p. 503).

Em concordância com o exposto, Gondim e Fischer (2009, p. 14), explicam que no DSC, “o discurso individual revela não somente a fala individual, mas o que há de coletivo (vozes sociais diversas, polifonia e heterogeneidade)”. O discurso coletivo é a junção dos discursos individuais, respeitando os sentidos e o nível de compartilhamento. As autoras reforçam que, a rigor, os discursos individuais nada mais são do que discursos coletivos enunciados por apenas uma pessoa.

Importa ressaltar que a relevância do assunto, a amplitude das respostas e o número de ocorrências de determinados temas, mediante opiniões do público pesquisado, configura-se como a base necessária para a condução de um minucioso trabalho de decomposição e análise, a partir da identificação das figuras de metodológicas que efetivamente servem como insumos para a elaboração dos DSCs.

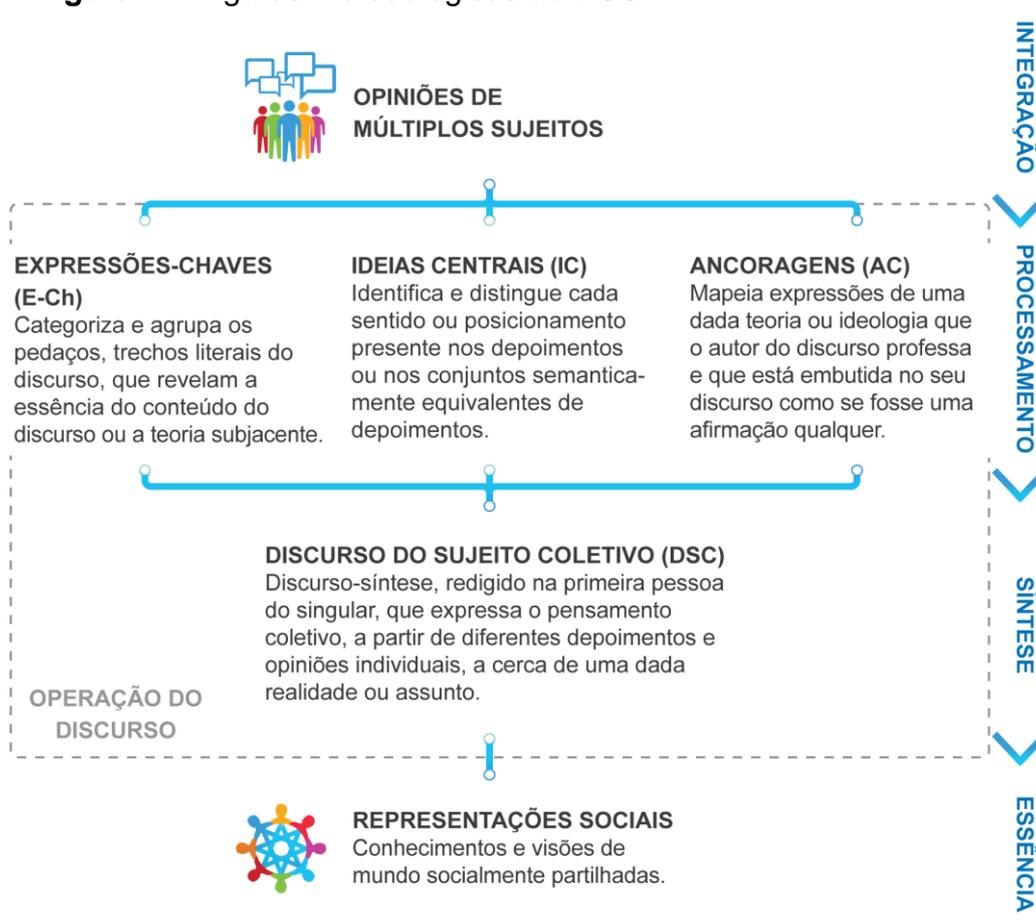
3.2.1 Figuras metodológicas do DSC

Definir o campo social, mapear os atores e realizar as entrevistas, ou recorrer a análise de materiais já disponíveis, são os primeiros passos para aproximar-se das opiniões que servirão de base para as elaborações dos discursos individuais, e por fim dos coletivos.

O DSC se demonstra “eficaz no processamento e expressões das opiniões coletivas” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006, p. 517). A elaboração do DSC articula um rigoroso processo analítico que inclui a decomposição dos discursos do sujeitos individuais, consistindo, basicamente, “na seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000, p. 20).

As figuras metodológicas - Expressões-Chaves (E-Ch), Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) - que sustentam o método, estão destacadas no infográfico adiante (Fig. 7):

Figura 7 – Figuras Metodológicas do DSC



Fonte: elaboração própria (2016) a partir de F. Lefevre, A. Lefevre e Teixeira (2000), de F. Lefevre e A. Lefevre (2003, 2006; 2014) e de Gondim e Fischer (2009).

Para operar a formulação do DSC é fundamental recorrer, no itinerário da pesquisa, ao “uso de artifícios metodológicos que resgatam o pensamento coletivo de forma menos arbitrária do que geralmente ocorre em pesquisas qualitativas” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132), resultando em um processo analítico que tem como filtros as figuras metodológicas supracitadas, amparado nos seguintes referenciais - F. Lefevre, A. Lefevre e Teixeira (2000); F. Lefevre e A. Lefevre (2003, 2006; 2014); Gondim e Fischer (2009) - e cujas características apresentam-se a seguir:

a) Expressões-Chaves (E-Ch):

- fragmentos de discursos que formam transcrições literais dos depoimentos que revelam a essência do conteúdo das representações ou teorias;
- pedaços, ou trechos, ou segmentos, contínuos ou descontínuos, dos discursos selecionados pelo pesquisador;

- evidências discursivas, que, além de literais, expressam os conteúdos das ideias centrais e das ancoragens;
- portadoras da essência do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos dos depoimentos;
- identificam os elementos que são aderentes ao estudo no campo social.

b) Ideias Centrais (IC)

- são nomes ou expressões linguísticas que atribuem o sentido do conteúdo construído para as E-Ch;
- forma breve de descrever um conjunto de E-Ch;
- são abstratas, conceituais sintéticas e poucas;
- categoria que pode reunir várias E-Ch;

c) Ancoragens (AC)

- traços explícitos de pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses, ideologias que alicerçam o discurso;
- são expressões de uma dada teoria ou ideologia manifestadas naturalmente pelos autores do discurso;
- ideia básica que sustenta, e está internalizada, no discurso;

d) Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

- síntese discursiva que reúne fragmentos discursivos dos sujeitos individuais pesquisados;
- amplifica as expressões do discurso da coletividade, porém, na primeira pessoa do singular;
- reconstitui as Representações Sociais preservando a dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva.
- fala da coletividade expressa por um sujeito.

Convém ratificar que resultante desse processo, deve-se instituir a entidade empírica coletiva, que atuará como o Sujeito Coletivo, e que falará na “primeira pessoa coletiva do singular” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2012, p. 24), e o seu discurso sintetizará as representações compartilhadas socialmente entre indivíduos que integram um grupo ou categoria social.

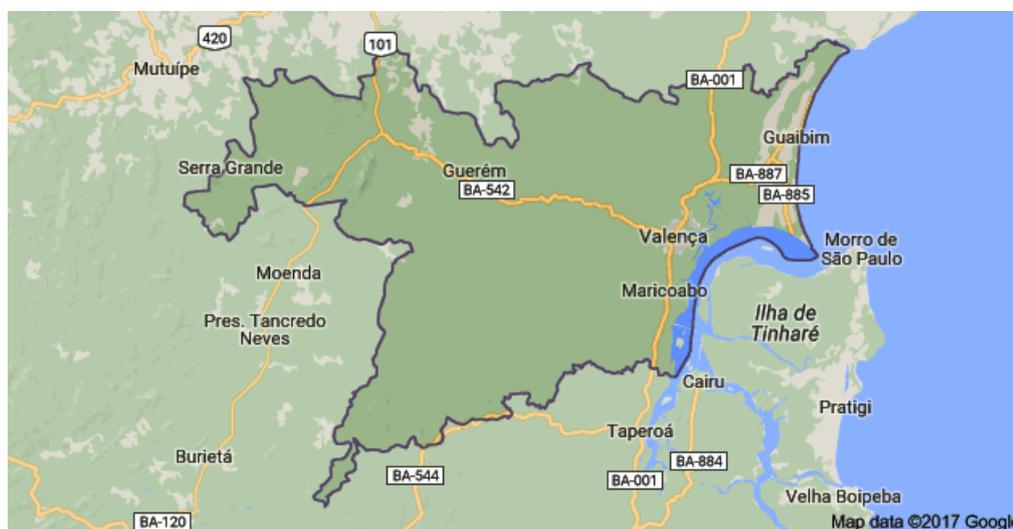
Para F. Lefevre, A. Lefevre e Teixeira (2000, p. 30), o DSC não é uma soma aritmética, “mas uma agregação discursiva que não reúne iguais, mas pedaços de diferentes discursos individuais unidos pela sua intercompatibilidade”.

Nesse processo devem ser assegurados como princípios de elaboração: (i) a **artificialidade**, mediante a criação de um sujeito com uma personalidade própria que sustentará um discurso que exprime as Representações Sociais de uma ou mais categorias; (ii) a **coerência do discurso**, que deve estar bem fundamenta no contexto pesquisado; (iii) o **posicionamento próprio**, cuja narrativa deve ser na primeira pessoa coletiva do singular, conforme os pressupostos do método; e (iv) devem sinalizar se as **abordagens reforçam distinções** (exprimindo as representações sociais de grupos distintos que podem inclusive ser confrontadas) ou **complementaridade** (discurso unificado, porém, carregando de modo harmônico o caráter múltiplo dos discursos dos atores pesquisados).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO SOCIAL

O município de Valença-BA está situado na Costa do Dendê, no Território Baixo Sul da Bahia (ver Fig. 8), na região que abrange uma área de 7.168,10 Km², composta por 14 municípios, dos quais se destaca como o maior dentre eles em termos populacionais, econômicos, de infraestrutura e serviços, tornando-se uma referência turística na região, devido ao seu importante patrimônio natural, material e imaterial – casarios do período colonial, antigas igrejas construídas nos séculos XVIII e XIX, as ruínas da primeira indústria têxtil do Brasil, dentre outras; e também por garantir fácil acesso a localidades como Morro de São Paulo, Moreré e Boipeba (BRASIL, 2013).

Figura 8 – Localização do município de Valença-BA



Fonte: Google Maps.

Valença-BA tem uma população estimada em 97.000 habitantes (IGBE, 2015) e diferentemente dos demais municípios da região, a maioria dos seus habitantes, cerca de 72%, vivem na zona urbana. A economia é diversificada e integra atividades como a agricultura (com destaque para a de base familiar), pesca e pecuária.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2010), o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é 0,623, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a Longevidade, com índice de 0,778, seguida pela Renda, com 0,619, e pela Educação, com 0,502.

No município são ofertadas à população todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa rede é composta por 170 escolas, sendo 148 da rede pública (destas 139 são municipais, sendo que 13 delas ofertam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, conforme apontou o Censo Escolar, 2015). Importante ressaltar que 25% das escolas estão conectadas à internet e há 723 equipamentos disponíveis para alunos, que atendem a aproximadamente 14 mil estudantes (VALENÇA, 2015a).

No que tange à questão do acesso às modernas tecnologias digitais, o município implementou, nos últimos anos, uma série de iniciativas, quais sejam: construção de infocentros em algumas escolas, implantação de laboratórios de informática, formação de professores para uso das tecnologias, disponibilização de recursos educacionais abertos, dentre outros. Entretanto, todos os esforços em modernizar a infraestrutura da rede municipal, bem como das estratégias de ensino, levaram o município para outros caminhos não desejados, conforme apontam trechos do diagnóstico realizado na oportunidade da elaboração/readequação do Plano Municipal de Educação, destacados a seguir:

Quadro 8 – Contexto do uso das tecnologias em Valença-BA

(continua)

Ações realizadas	Dificuldades mapeadas
Construção de alguns Infocentros no município (anexos às escolas)	Os infocentros construídos não possuem acesso à internet.
Aquisição de computadores para equipar os laboratórios;	A maioria das escolas da rede não possuem laboratórios e as que possuem tem problemas de infraestrutura e de acesso à internet.

Quadro 8 – Contexto do uso das tecnologias em Valença-BA

(conclusão)

Ações realizadas	Dificuldades mapeadas
O município tem o apoio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).	A SME reconhece que a utilização das tecnologias digitais na rede municipal ainda se encontra num processo muito tímido, frente ao contexto das escolas privadas.
Disponibilização de recursos educacionais abertos, formação continuada dos professores e estudantes, fruto da parceria com sistema Estadual de Ensino.	Escolas dispõem de sala de informática, mas enfrentam sérias dificuldades no que se refere à organização dos espaços e na operacionalização dessas.

Fonte: elaboração própria (2016) a partir das informações contidas no *Plano Municipal de Educação 2015-2025* (VALENÇA, 2015a).

O fomento ao uso e à expansão de iniciativas com enfoque nas tecnologias digitais na educação foram retomados no município em função das metas definidas no Plano Municipal de Educação (2015-2025), buscando o alinhamento com a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Importa salientar que o referido documento possui um viés propositivo, pois trata da construção de uma visão de futuro para a educação no município, todavia, traz, em contraste, importantes evidências de algumas mazelas presentes, principalmente na área em que se concentra o objeto da pesquisa, que permitem traçar paralelos, de modo crítico, em especial quando comparado os contextos educacionais nas esferas pública e privada presentes na rede municipal.

No que se refere a computador, a rede pública conta com 11,9%, a rede privada 64,7%. Quanto à Internet, a rede pública 11,3% e rede privada, 100%. Nota-se que na rede pública os dados apresentados expressam necessidade de avanço. Não se tem informações de ações propostas pela rede pública no sentido de promover a universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga, nem do aumento do número de computadores por alunos na educação básica.

Outro fator que merece atenção é a informatização da gestão, que ainda não acontece nas escolas municipais, porém a rede estadual avançou nesse sentido.

Com relação à formação de servidores, a rede municipal desenvolve o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário), Programa que capacita servidores em atuação na educação, em parceria como o Ministério da Educação. Atualmente participam 87 cursistas, distribuídos entre secretaria (29), alimentação (32), multimeios (19) e infraestrutura (07) (VALENÇA, 2015a, p. 82, grifo nosso).

Salienta-se que até o momento da adequação da nova edição do Plano Municipal de Educação (PME), o município não possuía diretrizes e metas condizentes com o desafio da informatização, da universalização do acesso à internet

e do aumento da média de computadores/aluno para a educação básica. Os cenários supracitados se expressam também em números a partir dos dados do Censo Escolar 2015, que ilustra bem o cenário das 139 escolas municipais presentes na rede, das quais: 27 possuem internet, 15 possuem internet com banda larga; nestas existem 210 computadores destinado ao uso com os alunos, e outros 81 reservados para uso administrativo.

Merece atenção também a análise das dependências existentes nas unidades escolares e dos equipamentos disponíveis, que indicam a necessidade de estabelecimento de prioridades, tendo em vista que em algumas delas falta ainda o básico, a exemplo das bibliotecas e das salas de leitura (ver Quadro 10).

Quadro 9 – Dependências e equipamento das escolas de Valença-BA

Dependências	Quantitativo	%	Equipamentos	Quantitativo	%
Biblioteca	9	6%	Aparelho de DVD	73	53%
Cozinha	139	100%	Impressora	78	56%
Laboratório de informática	14	10%	Antena parabólica	3	2%
Laboratório de ciências	0	0%	Máquina copiadora	20	14%
Quadra de esportes	12	9%	Retroprojektor	11	8%
Sala para leitura	9	6%	Televisão	76	55%
Sala para a diretoria	31	22%			
Sala para os professores	23	17%			
Sala para atendimento especial	1	1%			

Universo: 139 escolas

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015).

A partir do referencial construído, tendo por base o diagnóstico situacional e da elaboração do plano em si, torna-se oportuno, além do planejamento das futuras intervenções, agregar o debate, numa perspectiva colaborativa, sobre a avaliação (com ênfase na profundidade) das políticas existentes, e prospectar cenários daquelas que ainda virão, de modo a refletir sobre os seus eventuais impactos, sejam eles positivos ou negativos.

3.3.1 Critérios para a escolha

No Território Baixo Sul da Bahia percebe-se que, do ponto de vista do desenvolvimento tecnológico, o simples uso das tecnologias digitais em sua condição básica, ou seja, apenas com a utilização do computador, ou do celular conectado à internet, já representa a quebra de uma barreira imposta pela exclusão digital que

ganha amplitude nas comunidades da zona rural, onde a infraestrutura, em especial nas áreas de elétrica e conectividade, geralmente são precárias ou inexistentes. Esses fatores submetem essas comunidades a um contexto de acentuada exclusão digital, associado ao déficit de profissionais qualificados na área de Tecnologia da Informação (TI) que as expõe a elevados custos na contratação de serviços na área.

As causas para a existência desta problemática, por suposto, estão vinculadas ao baixo poder aquisitivo da maioria da população local, o que inviabiliza a contratação dos serviços dos provedores locais de Internet e a aquisição de equipamentos. A exceção restringe-se apenas ao uso dos dispositivos de telefonia móvel que, de alguma forma, criam nesta parte da população uma área de inclusão no mundo digital. Sobre esta perspectiva superficial da inclusão cita-se Santos e Carvalho (2009, p. 53) que afirmam:

A exclusão digital se dá ao privar o indivíduo do uso da tecnologia, da informação, do conhecimento e de todo o potencial que a rede oferece. Portanto, não basta estar conectado se não conhecer a potencialidade do sistema para utilizá-lo estrategicamente.

Importa ressaltar que além dos projetos sociais realizados na região, fomentados pelo Poder Público, em diferentes escalas e esferas; pela iniciativa privada ou por Organizações da Sociedade Civil, podem ser elencadas políticas públicas que já atendem alguns municípios da região, a exemplo da inclusão de Presidente Tancredo Neves, município brasileiro que está entre os 100 primeiros contemplados no Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), em 2010 ; e os municípios de Pirai do Norte e Nilo Peçanha, que em 2012, foram incluídos no Programa Cidades Digitais.

A justificativa para a escolha deste campo de pesquisa decorreu do fato de Valença-BA possuir a maior e mais complexa rede de escolas municipais do Território do Baixo Sul da Bahia. Para tanto, foram estabelecidos como critérios: (1) os investimentos realizados no período de 2009 a 2014, envolvendo a aquisição de infraestrutura tecnológica para a sua rede de ensino e a adesão aos programas de formação de profissionais para o uso das tecnologias na educação, ora motivadas pelo poder público em diferentes esferas, ora pela iniciativa privada, (2) o município está situado no Baixo Sul da Bahia, região de origem do pesquisador, o que viabilizou a fluidez e acessibilidade às informações e às estruturas e pessoas da SME.

Ademais, o município de Valença-BA apresenta um potencial para difusão do protótipo de metodologia proposto por esse estudo, na região Baixo Sul da Bahia, com potencial para guiar gestores educacionais na definição de estratégias de mensuração do impacto do uso das TIC nas escolas onde atuam, e em maior escala, em toda a rede de ensino.

3.3.2 Seleção do público

Durante a pesquisa foram envolvidos profissionais da educação que integram a equipe técnica da SME, bem como membros de 5 Comunidades escolares do ensino fundamental do segundo ciclo (6º ao 9 ano), cujas as unidades escolares haviam sido contempladas no período de 2009 a 2014 com políticas e/ou investimentos em projetos fomentadores do uso das tecnologias digitais ao ensino. Confirma-se, a seguir, quadro de atores pesquisados, com validação pela SME (Quadro 10).

Quadro 10 – Atores e abrangência da pesquisa

Atores	Quantitativo	Abrangência
Secretário de educação	01	– Rede Municipal
Equipe técnica	02	
Diretores escolares	03	<ul style="list-style-type: none"> – Escola Municipal Padre Souza de Jesus Oliveira – Escola Municipal Augusta Messias Guimaraes – Escola Municipal Dário Galvão de Queiroz – Escola Municipal Manuel Marques – Escola Municipal Dr. José Andrade Soares
Coordenadores pedagógicos	07	
Professores	01	
Estudantes	06	

Fonte: elaboração própria (2016).

Para a coleta dos dados, realizada no período de julho/2015 a agosto/2016, a pesquisa abrangeu diferentes públicos, de modo a contemplar as múltiplas visões dos implicados no processo, e dessa forma, melhor compreender como as políticas e programas que utilizam as TIC na educação são ou poderiam ser ajustadas à realidade das escolas. Para justificar a escolha, os atores identificados foram divididos em três grupos, conforme classificação a seguir:

Quadro 11 – Grupos de atores pesquisados

Grupo	Características	Papéis/Funções
G1 - Técnicos, Especialistas e Analistas	Responsáveis por atrair e implementar as políticas públicas na rede municipal e fazer a interlocução com as escolas.	<ul style="list-style-type: none"> – Secretária Municipal de Educação – Técnicos da SME
G2 - Operadores	Profissionais da educação responsáveis pela implantação das políticas nos contextos escolares.	<ul style="list-style-type: none"> – Diretores escolares – Coordenadores Pedagógicos – Professores
G3 - Destinatários	Público que é alvo, ou sofre os efeitos diretos ou indiretos das políticas ou programas	<ul style="list-style-type: none"> – Estudantes.

Fonte: elaboração própria (2016).

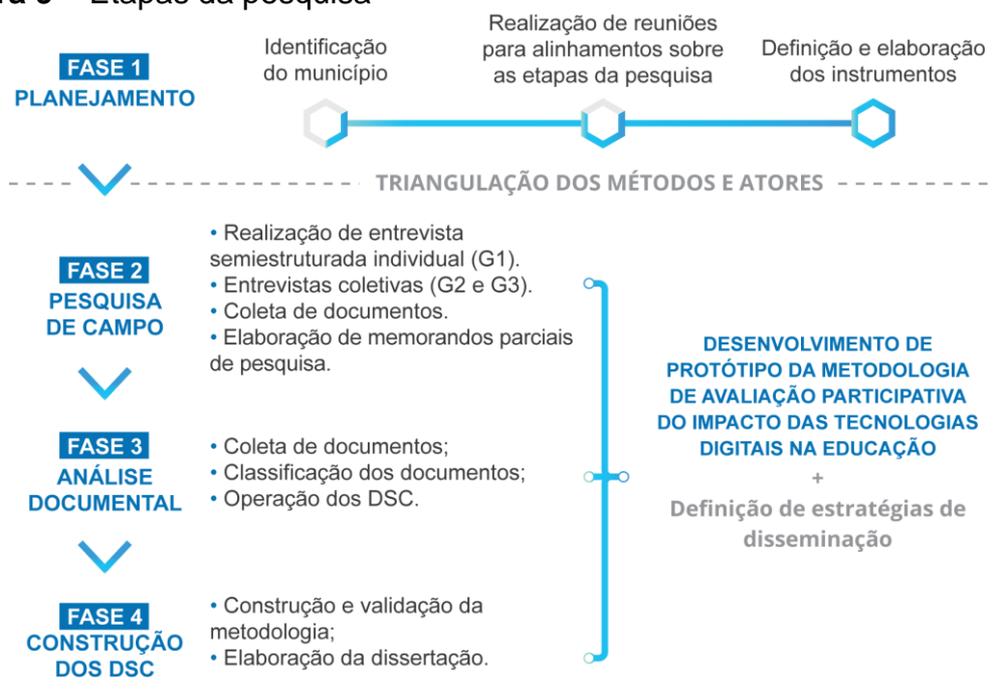
A interação com os grupos citados buscou identificar os usos da avaliação aplicados aos projetos que utilizam as tecnologias digitais para verificação dos seus resultados e impactos.

3.3.3 Execução das técnicas

A partir das vivências dos sujeitos que integram a rede de educação de Valença-BA, foi definida uma sequência capaz de contemplar as vozes daqueles que concebem, implementam e também dos destinatários de tais políticas, visando ampliar possibilidades de diálogo e favorecer o desenho de modelos de gestão e avaliação de políticas públicas educacionais suportadas por tecnologias digitais.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em quatro fases e articulou ações de planejamento, análise de contexto, mapeamento dos atores, visitas de campo, entrevistas individuais e coletivas e grupo focal, conforme figura adiante (Fig. 9) e descrições na sequência:

Figura 9 – Etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2016).

3.3.3.1. Reuniões de alinhamento com a SME

– Após a identificação do município, foram realizadas duas **reuniões com a equipe técnica da SME** para apresentação do projeto de pesquisa, definição de interlocutores e alinhamento do cronograma de ações;

– Registrou-se também a participação na **reunião de constituição do Fórum Permanente de Monitoramento da Implementação do PME**. Na oportunidade foram discutidas as diretrizes regimentais para operacionalização das ações do Plano, e a necessidade de criação de mecanismos de fortalecimento da participação dos variados segmentos da sociedade na execução das atividades e cumprimento das metas previstas.

3.3.3.2. Pesquisa de Campo

– VISITA ÀS ESCOLAS

Antes das entrevistas, foram realizadas visitas a duas unidades escolares, situadas na zona urbana, com o objetivo de mapear no campo social, *locus* da

pesquisa, situações que poderiam ser incorporadas aos instrumentos que posteriormente seriam aplicados. As visitas ocorreram mediante a autorização da SME. Na ocasião, além de conhecer pontualmente o funcionamento das unidades e suas interações com as comunidades do entorno, foi possível captar a dinâmica das comunidades escolares, que justificavam a preocupação em atrair novos projetos e conduzir ações para incentivar a aproximação dos demais atores locais.

– CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A combinação das técnicas selecionadas contribuiu para a sistematização e análise dos discursos de todos os pesquisados, resultando na emergência das categorias teóricas e práticas que serviram de base para a elaboração da metodologia de avaliação participativa do impacto de políticas públicas educacionais suportadas por tecnologias digitais, proposta neste estudo.

Para expandir as possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos da realidade em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas nos formatos individual e/ou coletivo. De acordo com Vergara (2009, p. 3), a entrevista “é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para produzir conhecimento sobre algo”.

As entrevistas individuais, àquelas que se “estabelecem entre o entrevistador e um entrevistado” (VERGARA, 2009, p. 6) ocorreram no formato face a face, e uma delas através de videoconferência. Já as entrevistas coletivas assumiram um formato de oficina e contaram com participação de até 5 pessoas. Para Vergara (2009, p. 17), o conteúdo emergente das entrevistas coletivas “é mais influenciado pela natureza social do encontro, do que pela perspectiva individual”.

Em ambos os formatos, a duração da atividade variou entre 60 e 120 minutos. Todo o conteúdo foi gravado, posteriormente transcrito e na sequência lançado e tratado no DSC Soft⁴.

Buscou-se nas entrevistas identificar os processos e rotinas referentes à seleção, implementação dos programas com ênfase tecnológica em contextos educacionais e à sistemática de avaliação adotada, incluindo a de impacto. Para tanto, o instrumento de coleta articulou perguntas em torno de três tópicos de discussão: (i)

⁴ *Software* utilizado como ferramenta para o desenvolvimento de pesquisas quali-quantitativas utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo.

Políticas Públicas, (ii) Tecnologias na Educação (iii) Avaliação de Políticas Públicas, que explorou os seguintes aspectos:

- critérios de escolha dos projetos/programas;
- rotinas e processos que envolvem a tomada de decisão, a elaboração e a implementação das políticas e ou programas;
- instrumentos, processos e os atores da SME engajados nas ações de monitoramento e avaliação;
- crenças e valores nos processos de avaliação.

3.3.3.3. *Análise Documental*

O uso da técnica de análise documental ocorreu transversalmente a todas etapas da pesquisa. A expectativa inicial previa a análise dos documentos cedidos pela SME (resoluções, portarias, instrumentos de parcerias, projetos e programas, relatórios, etc.) referentes à implantação de projetos com abordagem tecnológica nas escolas de educação fundamental.

Apenas um documento foi cedido, e sua análise ocorreu paralelamente à formulação dos DSCs. Trata-se do Plano Municipal de Educação - PME/2015-2025, que apontou em seu diagnóstico as ações implementadas no município na área de tecnologia na educação, destacando: a estruturação de laboratórios de informática, implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e a formação continuada dos professores e estudantes, fruto da parceria com a Rede Estadual de Ensino ou com instituições parceiras (VALENÇA, 2015a). Em contraponto, apresenta como fatores restritivos: a ausência de conexão à banda larga nos laboratórios implantados, poucos espaços adequados para mediação das ações utilizando dispositivos tecnológicos com os estudantes, e a falta de formação dos profissionais para implementação das ações ajustadas ao contexto das escolas para a operação multimeios adquiridos.

Foi nessa ambiência que emergiram dados que guiaram a elaboração de um protótipo de metodologia para apoiar gestores e comunidades escolares na definição de propósitos, objetivos, resultados e indicadores, que lhes permitam mensurar o impacto do uso das tecnologias digitais em seus contextos de atuação, e consequentemente fortalecer, em nível local, as competências em avaliação.

3.3.3 Organização e tratamento de dados

Todas as entrevistas, individuais e coletivas, foram literalmente transcritas. Na sequência, foi realizada a análise primária do conteúdo coletado, onde foram eleitas 09 perguntas articuladas nas três áreas citadas anteriormente (Políticas Públicas; TIC na Educação e Avaliação de Políticas Públicas), para fins de parametrização das respostas e posterior tratamento dos dados. Observe esquema de operação nos quadros 12 e 13:

Quadro 12 – Operação do DSC – Parte 1

The figure consists of six screenshots from the DSC software interface, arranged in a 3x2 grid. Each screenshot shows a different step in the data processing workflow:

- Top Left:** 'Cadastro das perguntas' (Question Registration). The interface shows a list of questions with fields for search, question text, and respondent.
- Top Right:** 'Cadastro do público pesquisado' (Registered Research Public). The interface shows a list of respondents with fields for search, question, and respondent name.
- Middle Left:** 'Relatório das Respostas' (Response Report). A table displays columns for question number, respondent, category, and anchor.
- Middle Right:** 'Instrumento de Análise do Discurso (IAD) – Ideia Central (IC)'. The interface shows a search for a specific question and its corresponding central idea.
- Bottom Left:** 'IAD – Filtro de IC por perguntas/categorias' (IAD - IC Filter by questions/categories). A dialog box allows filtering by question and category.
- Bottom Right:** 'IAD – Filtro de Ancoragem (AC) por perguntas/categorias' (IAD - AC Filter by questions/categories). A dialog box allows filtering by question and anchor.

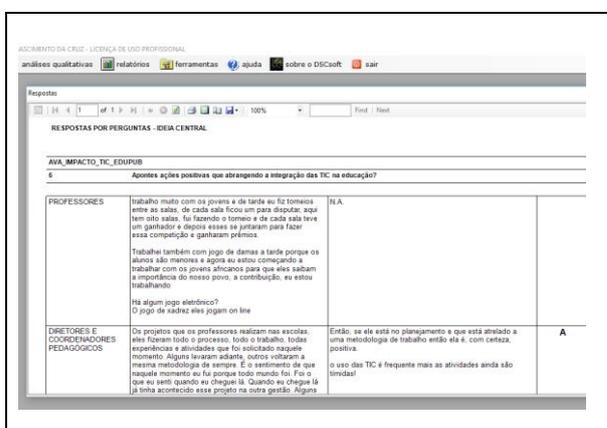
Fonte: elaboração própria (2016).

As perguntas selecionadas e os sujeitos pesquisados foram cadastrados no DSC Soft. Na sequência, todas as respostas foram lançadas e agrupadas por categoria de sujeitos. Nesta etapa, iniciou-se a depuração do grande volume de informações bem como a revisão da amplitude das respostas. Foi justamente nesse estágio que emergiram os primeiros sentidos compartilhados que expressavam a intensidade e recorrência de alguns elementos discursivos. Surgiram as primeiras sínteses. Destas, foram mapeadas as figuras metodológicas que integram o método: as Expressões-Chave (E-Ch), as Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC), todas elas já descritas em seções anteriores.

Na etapa final, caracterizada pela formulação dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) propriamente ditos, adotou-se como fundamento a busca pela complementaridade, e não a diferenciação (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000). Nesse sentido, os discursos vinculados a cada uma das perguntas expressam a articulação e a sinergia dos DSCs formulados por cada segmento pesquisado, contudo, sem limitar-se ao pressuposto da soma, já que optou-se pelo critério da convergência de ideias e propósitos ainda que alguns conteúdos também abarquem elementos discursivos divergentes.

Por conseguinte, realizou-se a caracterização das Ideias Centrais (IC) e a ratificação das Ancoragens (AC), fundamentais para realização das análises que serão apresentadas no próximo capítulo. Articular ideias, conceitos, visões de mundo de um público tão plural, se caracterizou como um elemento desafiador no contexto da pesquisa.

Quadro 13 – Operação do DSC – Parte 2

 <p>Exportação de relatórios para análise</p>	 <p>Geração do DSC</p>
--	--

Fonte: elaboração própria (2016).

Os DSCs resultantes da pesquisa apontaram as RS presentes das falas do Sujeito Coletivo, acerca da interação das tecnologias digitais na educação e os meios de avaliação do impacto das inserções das referidas em contextos educacionais.

Retomando os conceitos iniciais apresentados sobre o DSC, cabe aqui reforçar um pressuposto elementar, indicado por F. Lefevre F. e A. Lefevre (2012, p.24) de que a sua formulação deve ser na “primeira pessoa coletiva do singular”, vez que a fala do coletivo, a partir de um indivíduo, é o que caracteriza o método. Importa salientar que, na redação final dos DSCs, a serem apresentados no capítulo a seguir, foram realizados alguns ajustes para garantir a coerência e a coesão textuais (revisão ortográfica, inserção de conectivos, etc.), respeitando e mantendo, porém, a originalidade das respostas expressas pelos colaboradores dos discursos.

4 AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO: DESTAQUES DO DISCURSO DE UM SUJEITO COLETIVO

4.1 ANÁLISE DE CONTEXTO

As políticas públicas abordadas nesta pesquisa centram-se nas educacionais suportadas por tecnologias digitais. A escolha decorreu da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que tornou obrigatória às redes de ensino de todo o país a modernização da infraestrutura e conectividade entre escolas, além de assegurarem a formação docente para o uso das modernas tecnologias através da adoção de uma estratégia integrada, e não mais com base em projetos isolados.

A atual conjuntura passou a exigir das escolas o reordenamento de espaços e a redefinição de rotinas e processos, quais sejam: (1) qualificação da infraestrutura tecnológica; (2) revisão dos modos de acesso, produção e circulação dos conteúdos; (3) adequação de componentes curriculares e modelos didáticos; e (4) formação dos profissionais da educação para adotarem as modernas tecnologias digitais nas escolas.

Várias metas do PNE preveem a inclusão das TIC no itinerário da educação desde as séries iniciais. Ademais, incluem as estratégias de modernização da infraestrutura das escolas e a formação dos docentes para o seu uso. Adiante, segue breve seleção de metas e estratégias de ação, que apontam desafios da educação pública no período de vigência do referido plano (Quadro 14).

Quadro 14 – Objetivos e estratégias – Tecnologias na Educação – PNE

(continua)

Meta	Macro objetivo	Estratégias
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> – Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> – Universalizar, até 2019, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga; – Triplicar, até 2020, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de educação básica; – Promover a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação

Quadro 14 – Objetivos e estratégias – Tecnologias na Educação – PNE

(conclusão)

Meta	Macro objetivo	Estratégias
		<ul style="list-style-type: none"> – Prover todas as escolas públicas da educação básica de equipamentos e recursos tecnológicos digitais; – Implantar bibliotecas com computadores conectados à internet.
9	Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	<ul style="list-style-type: none"> – Difundir tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.
15	Garantir [...] no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação [...] assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior.	<ul style="list-style-type: none"> – Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura; – Estimular a renovação pedagógica, contemplando: (1) formação na área do saber e didática específica, e (2) incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: elaboração própria (2015) com base na Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

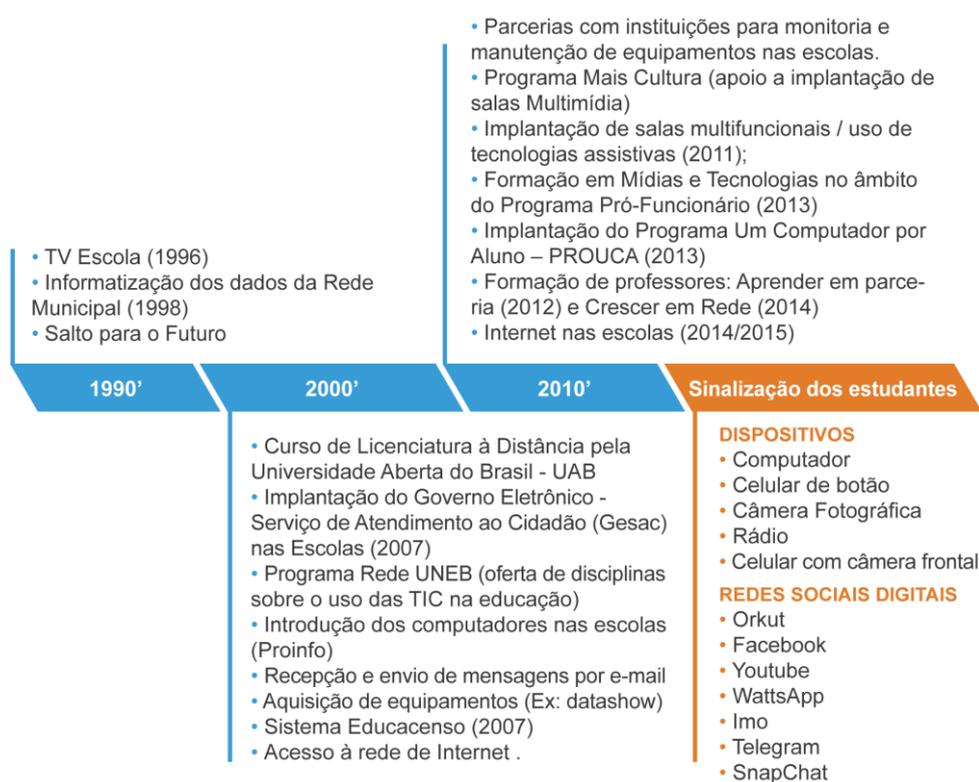
O atendimento dos macro objetivos (Quadro 14), em tese, conduzirá à busca pela inovação educacional e a melhoria da qualidade da educação. Todavia, a sua materialização será viabilizada se os atores que refletem, planejam, implementam e avaliam os requisitos técnicos e sociais possuírem minimamente, pensamentos e atitudes convergentes com os propósitos e agendas compartilhadas.

Nessa direção, objetivando criar uma ambiência favorável à coleta dos dados, tendo em vista que a abordagem de questões avaliativas ainda gera desconfortos, em especial no setor público, durante as entrevistas, os colaboradores dos discursos foram motivados a participarem de atividades práticas, cujos produtos serviriam posteriormente como base para qualificar o diálogo com os atores mapeados e ampliar o repertório dos entrevistados, pois se reconectariam às experiências por eles vividas e que são objeto do estudo.

Com esse intuito, umas das atividades propostas foi a elaboração de uma linha do tempo capaz de refletir o itinerário de implantação das iniciativas envolvendo o uso das TIC na educação no âmbito da rede municipal, a partir da década de 1990. O infográfico a seguir (Fig. 10) é resultado das atualizações feitas pelos sujeitos entrevistados ao longo da pesquisa, agregando, assim, a multiplicidade de visões dos atores que ao longo do processo foram implicados, ora como proponentes, ora como

destinatários dessas políticas, programas ou projetos também fomentados pela iniciativa privada ou pelo Terceiro Setor.

Figura 10 – Linha do Tempo das TIC na Educação de Valença-BA



Fonte: elaboração própria (2016) a partir das entrevistas com Secretaria, técnicos, diretores e coordenadores pedagógicos, professores e estudantes.

A coprodução deste produto permitiu a tomada de consciência das ações já implementadas no município envolvendo o uso das TIC na educação e a problematização do processo de implementação das mesmas. Esse mesmo material permitiu outro importante exercício, o de classificação das iniciativas já implementadas pelo município, quais sejam: (1) inclusão digital; (2) adequações de infraestrutura; (3) aquisição de dispositivos eletrônicos; (4) qualificação profissional; (5) informatização de processos de gestão; e (5) gerenciamento eletrônico de dados.

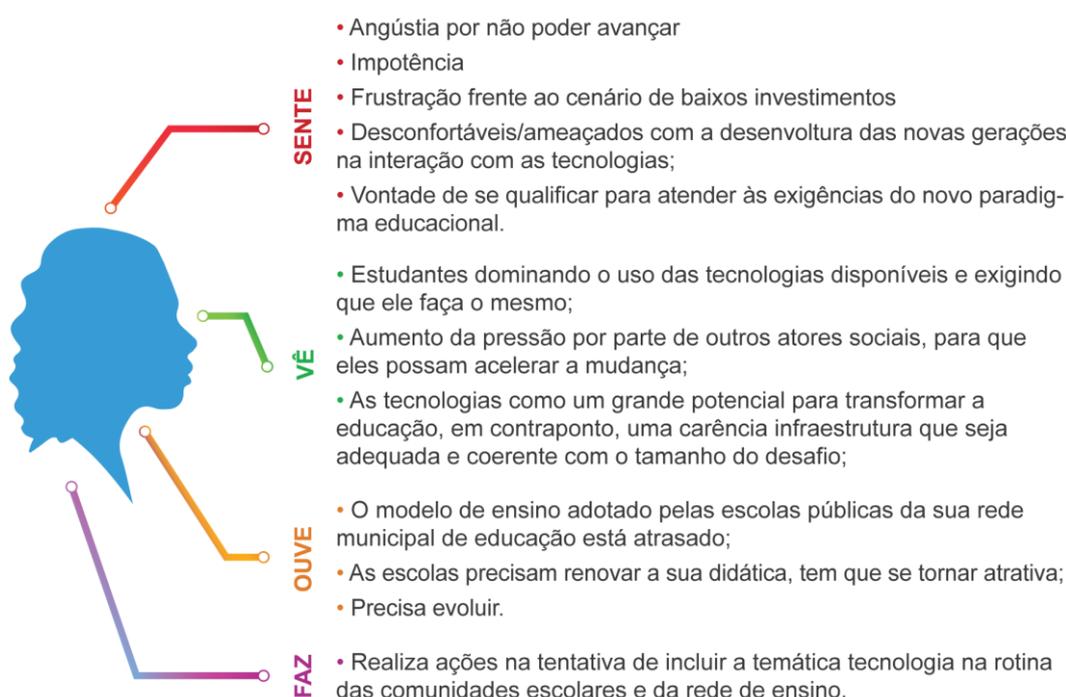
4.2 CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COLETIVO

Segundo os precursores do método, o DSC se propõe a reconstituir um ser ou entidade empírica coletiva que, na forma de um sujeito de discurso, opina e fala na primeira pessoa do singular, externando as RS como fatos coletivos atinentes a

coletividades qualitativas (de discursos) e quantitativas (de indivíduos).

Nesse sentido, para agregar ao quesito “produção da artificialidade natural” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000, p. 29), inerente ao método, após a coleta dos dados e anterior à redação dos DSCs, delineou-se a construção da persona do Sujeito Coletivo que seria o porta-voz dos discursos e das RS acerca das relações entre avaliação de políticas que envolvem o uso das tecnologias digitais na educação pública. Para tanto, recorreu-se à aplicação da técnica do Mapa da Empatia, adotando as premissas do Design de Serviços, que objetiva o desenvolvimento novos produtos e serviços concatenados com as necessidades e aspirações dos seus potenciais usuários (ver Fig. 11).

Figura 11 – Mapa de Empatia/Construindo o Sujeito Coletivo



Fonte: elaboração própria (2016).

O mapa da empatia é uma solução visual que orienta a discussão e a criação de produtos ou serviços sob a ótica do potencial consumidor/usuário. Nesse processo, antes de prospectar o público identificado, um grupo multidisciplinar formado antes mesmo de uma coleta concreta de dados, ou da validação dos mesmos em campo, aprofunda questões existenciais do referido público a partir de projeções sobre as suas possíveis relações com o produto/serviço em questão.

A evolução dessa ferramenta foi apontada por Nakagawa (2015) como meio

para explorar as percepções do potencial cliente/usuário, destacando o *que ele “diz, faz, vê, pensa, sente e ouve a respeito do produto, bem como, suas dores e dificuldades ao consumi-lo”* e o que poderia ser feito para superar suas expectativas por meio de ganhos adicionais.

O uso mapa da empatia foi ajustado ao contexto da pesquisa, onde a figura do consumidor/usuário foi redimensionada para o destinatário de uma dada política. Para a sua composição extraiu-se das entrevistas as percepções, os sentimentos e as pressões vivenciadas pelo **Sujeito Coletivo** no contexto da rede municipal, em especial no âmbito das políticas públicas e programas que fomentam a incorporação das tecnologias no discurso e nas práticas desenvolvidas pelas escolas.

4.3 UM SUJEITO COMO PORTA-VOZ DO COLETIVO

Em nosso ponto de vista, o DSC não precisa estabelecer como principal critério a quantidade, visto que a expressão individual é sempre compartilhada, em alguma medida. A força do discurso não está em quanto ele quantitativamente é compartilhado, mas na amplitude de significado (variados sentidos) que aparece quando um grupo de pessoas responde a um determinado tema. Os lugares ocupados no mundo social e as experiências compartilhadas podem fazer com que a pessoa represente apenas uma parcela deste social que complementado com outros permite a apreensão do todo (GONDIM; FISCHER, 2009, p. 16).

Os resultados da pesquisa “O futuro chegou! E agora? ” serão apresentados por meio dos discursos sintetizados, que agregam as vozes de múltiplos atores que compartilham sentidos de presença e pertença a espaços comuns, que convergem ou até mesmo destoam em algumas visões de mundo, mas que conseguem encontrar nas diferenças alguns pontos de complementaridade que permeiam as diversas formas de interação humanas. Por meio destes foi possível verificar a “coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2014, p. 503).

Os dados coletados e tratados são oriundos de entrevistas, individuais e/ou coletivas, que duraram entre de 60 e 120 min, com 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes, cujo roteiro fora organizado em torno de três tópicos de discussão e objetivos, conforme descritivo a seguir: (i) Políticas Públicas: analisar o engajamento dos atores no processo de concepção, elaboração e implementação das políticas públicas; (ii) Tecnologias na Educação: identificar com os atores da rede, os resultados do uso das tecnologias na educação; (iii) Avaliação de Políticas Públicas:

verificar se dentre as práticas avaliativas utilizadas na rede, alguma se dedica à avaliação de impacto e quais os instrumentos utilizados.

Para organizar os dados e orientar o olhar dos leitores acerca do processo de elaboração dos DSCs, foram vinculados a cada um deles o Instrumento de Análise do Discurso (IAD), onde constam o encadeamento dos dados apresentados com maior intensidade e frequência pelos segmentos pesquisados. Optou-se também pela estruturação dos DSCs a partir das Ideias Centrais (IC), já que elas articulam um conjunto de Expressões-Chave (E-Ch), e das Ancoragens (AC). A priorização destas figuras metodológicas durante a operação dos DSCs teve como critério a extensão das entrevistas e a profundidade com que alguns conteúdos foram explorados pelos colaboradores dos discursos. Ao final deste capítulo será apresentado o Mapa das Representações Sociais (Fig.21) abrangendo o assunto em questão.

Do primeiro tópico de discussão (Políticas Públicas), foram mapeadas percepções acerca do caráter institucional relacionadas à formulação das políticas públicas educacionais, bem como os limites e possibilidades para o engajamento na sua implementação, considerando o contexto municipal. Para este tópico foram formulados dois DSCs.

Figura 12 – Ilustrativo da aplicação do IAD 1 (Formulação das Políticas Educacionais)



Fonte: elaboração própria (2016).

Na primeira questão (**Como o município formula suas políticas educacionais?**), as E-Ch foram articuladas a 3 IC, e estas a três AC (Fig. 12). As falas dos entrevistados registram a consciência da necessidade de alinhamento institucional no que tange à formulação das políticas, reconhecendo as instâncias de deliberação e instrumentos existentes, ainda que reforcem a autonomia do município na deliberação e gestão das suas políticas. Como exemplo, a maioria citou o processo de adequação do Plano Municipal de Educação (PME) mediante as novas resoluções do Plano Nacional da Educação (PNE).

Os sujeitos pesquisados valorizaram a noção de políticas públicas como uma resultante do conjunto de pessoas, mas, em contraponto, afirmaram que nas questões políticas “não há o que opinar”, sugerindo a existência de limitações para o estabelecimento de processos dialógicos e participativos. Tal dicotomia ancora-se na ideia de que as coisas são determinadas em outros âmbitos, e que só lhes restam fazer cumprir tais decisões.

Os descompassos no quesito participação, instância fundamental para o exercício democrático, tornam a representatividade e a legitimidade do processo como elementos que carecem de melhor estruturação e fundamento no contexto da rede. Adicionalmente ressaltam que o desafio de planejar é grande, mas o de implementar é ainda maior. Acerca dos elementos citados, veja a seguir o que diz o Sujeito Coletivo:

DCS 01 – FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor

A rede municipal de educação tem o seu sistema próprio! A partir dele são elaboradas e aprovadas pela Câmara Municipal, as leis que estabelecem metas e objetivos da educação do município, mas tudo isso em consonância com as instâncias maiores.

As políticas públicas são estabelecidas e implementadas através da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio dos seus técnicos, com o aval da administração e encaminhadas para o Conselho Municipal de Educação para aprovação final! Essas políticas são norteadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Na nossa rede já existia um plano, participei da sua adequação. Foi uma construção muito interessante, afinal muitas coisas mudaram desde a última elaboração, né?

No primeiro momento, foram realizadas reuniões de diagnóstico e em seguida a criadas as metas e estratégias para cumpri-las. Participei de todas as etapas. Foi tudo numa organização de se tirar o chapéu! Na elaboração do PME levou-se em consideração a consulta popular com a participação de vários segmentos da sociedade. Para construí-lo foram mobilizados os gestores, coordenadores, professores e estudantes de todas as modalidades e níveis da educação: infantil, especial, fundamental I, do campo, da EJA.

Notei que alguns atores participaram de forma efetiva, em relação a outros. As escolas privadas

e os Institutos Federais por exemplo, ainda participaram de forma tímida no finalzinho do processo. Eu avalio que esse processo foi um 'show de democracia' pois todos os segmentos da sociedade civil participaram.

Sei que ainda temos muito o que avançar, mesmo sabendo que muitas vezes falta espaço para opinar, principalmente diante de decisões que já chegam prontas, restando apenas realizar o trabalho em cima daquilo que determinaram.

Eu penso que a construção da política pública em nosso município é formada através de um conjunto de pessoas. No que se refere às questões das políticas educacionais, o PME foi o reflexo de um momento de construção. Então, eu vejo que de qualquer forma nós temos uma parceria, nós temos uma participação diretamente e/ou indireta na construção das políticas públicas.

Mas assim.... O desafio agora é como a gente fazer isso, né? Fizemos um diagnóstico a partir da realidade, identificamos os maiores problemas, dificuldades e o que precisaria ser feito para corrigir. A gente sabe a dificuldade que o país passa, principalmente no que diz respeito à educação. Então para implementar as estratégias entendemos que haverá a dificuldade, por exemplo: a abrangência da educação infantil para tempo integral em cinco anos, organização de eleições para diretores escolares, principalmente num ano como esse [de eleições municipais], dentre outras questões mais sensíveis.

O fundamental agora é sairmos desse ponto, de ficar defendendo bandeiras, partidos, e trabalhamos em prol de uma melhoria social para a nossa sociedade, focando no que é necessário, e assegurando a todos os cidadãos os seus direitos. Com a criação do Fórum Municipal de Educação é muito provável que avancemos neste aspecto”.

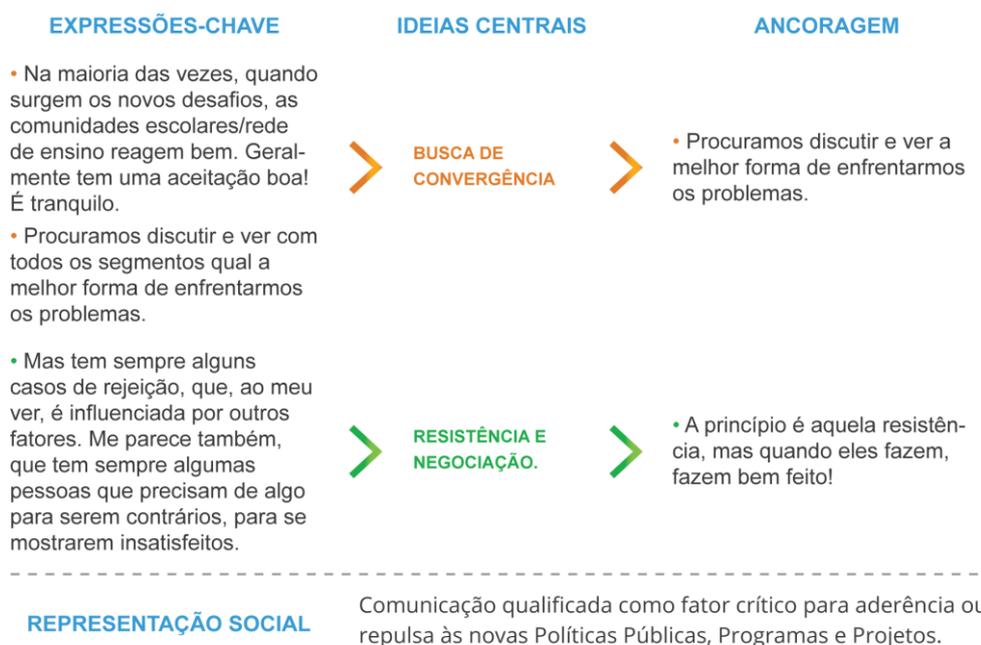
O Sujeito Coletivo reiterou o processo de adequação do PME como uma experiência exitosa, justificando que na sua elaboração houve a contribuição de distintos segmentos sociais, e na implementação será necessário um engajamento equivalente, entretanto, não apresentou outros exemplos. Institucionalizar mecanismos para o exercício do controle social passa a ser um dos desafios para a rede de ensino, que deve promover a integração sinérgica das futuras ações da SME com as previstas no PME. Nesse intuito, é oportuno citar Pretto e Coelho (2015, p. 43) acerca da articulação e fortalecimento das políticas com diversos campos institucionais:

Retomamos aqui a necessidade de pensarmos em políticas públicas para a educação que sejam articuladas e articuladoras de políticas em diversas áreas e campos, para que suas ações sejam fortalecidas, que se estabeleçam diálogos institucionais no sentido de se buscar a solução dos problemas a partir do fortalecimento do poder local, com forte participação de toda a comunidade escolar das regiões, desde os primeiros momentos da concepção dos programas e projetos, e, essencialmente, para o campo educacional, com um intenso e progressivo fortalecimento do professorado.

A segunda questão, cuja abordagem está centrada na implementação das Políticas, serve de complemento à primeira (**Como as implementa? Como Você participa desse processo?**). Este DSC agregou três E-Ch, articuladas a 2 IC

expressando perspectivas antagônicas (e relevantes) na condução desta etapa do ciclo de políticas públicas: a busca por convergência e a resistência/negociação (Fig 13).

Figura 13 – Ilustrativo da aplicação do IAD 2 (Envolvimento com a Implementação das PP)



Fonte: elaboração própria (2016).

O Sujeito Coletivo descreveu situações emergentes da comunicação aos implicados sobre eventuais oportunidades de implantação de novos programas e projetos. Destacaram que os vieses antagônicos de aceitação, seguida de tentativa de conciliação com as agendas em curso, e de resistência, nem sempre associada ao objeto em questão, são decorrentes da forma como as informações são compartilhadas com os atores implicados.

A qualidade e a transparência nos processos de comunicação são fundamentais para que haja aderência ou repulsa às novas propostas de programas ou projetos. A resistência foi considerada inerente ao processo, ainda que esta seja arquitetada do ponto de vista teatralizado, do fetiche. Pontuada como algo comum, a resistência ganha força na vacância, ou na ausência do diálogo sobre as iniciativas presentes e futuras. A veiculação de comunicados, por si só, sejam eles orais ou escritos, tende a ampliar o estágio de negociação. O diálogo inicial acerca da viabilidade das ações passa a ser um fator crítico de sucesso na implantação das políticas públicas.

Conforme destacado no próximo DSC, quando as pessoas implicadas se dispõem a fazer algo, “elas o fazem bem feito”! O PME foi novamente citado como um grande exemplo de superação para a Rede por ter mobilizado diferentes forças, competências locais e articulado distintos interesses enfocando a educação do município.

DSC 02 – ENVOLVIMENTO COM A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor

As políticas públicas implantadas pela SME da nossa rede, qualquer que seja o segmento, ela tem uma participação efetiva, uma colaboração, da Comunidade Escolar, onde o professor, o aluno e os demais agentes estão inseridos.

Na maioria das vezes, quando surgem os novos desafios, todos reagem bem. Geralmente tem uma boa aceitação! É tranquilo. Mas tem sempre alguns casos de rejeição, que, ao meu ver, é influenciada por outros fatores. Me parece também, que tem sempre algumas pessoas que precisam de algo para serem contrárias, para se mostrarem insatisfeitos.

Apesar da resistência inicial, quando eles se propõem a fazer algo, fazem bem feito. No início fazem sempre aquele charminho, mas depois desenvolvem muito bem as tarefas que lhes são dadas.

De certo, algumas escolas da rede não têm problemas quanto o quesito é participação, elas realizam reuniões formais todo mês. Nestas, os professores, diretores e coordenadores levam as questões ou os problemas que estão acontecendo em suas Escolas, e a partir daí, são discutidas formas de enfrentamento. Nunca ouvi dizer que as coisas ocorrem por imposição. Tudo depende da forma, da postura. Se um gestor chega e diz: “gente, temos uma proposta para implementar na escola [...] como vamos trabalhar? É importante trabalhar isso aqui?”, será mais fácil de o projeto ser abraçado pela Comunidade Escolar, e após uma avaliação informar à SME se o momento é adequado ou não para implantar.

Mas é preciso, realizar um trabalho forte de articulação da política e mobilizar as pessoas a se inquietarem, a discutirem e a proporem ações factíveis. Foi o que aconteceu com o processo de adequação do PME. Os técnicos da SME lideraram esse processo para que essas políticas estabelecidas com a participação de todos!

O PME foi um exemplo disso. Ele foi elaborado e aprovado pela Câmara e agora o que cabe à SME junto com esses segmentos é fazer com que suas ações de fato aconteçam nesse período de dez anos. Ainda há um distanciamento muito grande entre o que está no papel e a realidade.

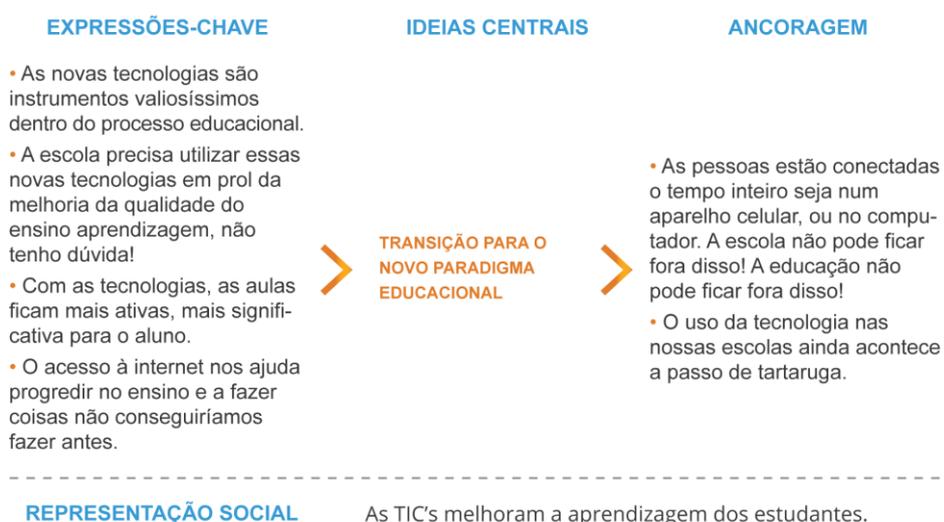
A seguir serão apresentados quatro DSCs que objetivam aprofundar temáticas inerentes ao tópico **Tecnologias na Educação**, trazendo para o primeiro plano questões ainda sensíveis nas políticas que se propõem a integrar as tecnologias digitais na educação pública, como a urgente necessidade de adequação da infraestrutura. O Sujeito Coletivo apontou algumas contribuições emergentes no atual contexto da rede com o uso das TIC, as potencialidades existentes, bem como as

fragilidades, e introduziu algumas percepções, com viés avaliativo, de possíveis elementos que dificultam a identificação, a mensuração e a exposição dos impactos positivos das iniciativas desta natureza nas comunidades escolares, com potencial de abrangência à rede de ensino.

Para entender as percepções dos atores pesquisados sobre eventuais melhorias em contextos educacionais decorrentes do uso das TIC, buscou-se respostas para a terceira pergunta (**Como as políticas educacionais que utilizam as tecnologias digitais contribuem para a melhoria da educação?**).

Na construção deste DSC, as quatro E-Ch mapeadas foram agrupadas em uma IC, que direciona o olhar para o fato de que a educação contemporânea vive um momento de transição para um novo paradigma, que, com o suporte tecnológico, ampliam as condições de êxito e reforçam possibilidades de melhoria da qualidade da educação.

Figura 14 – Ilustrativo da aplicação do IAD 3 (Contribuições das TIC para a Educação)



Fonte: elaboração própria (2016).

As E-Ch do IAD 3 sugerem que o município vive o limiar da transição para o novo paradigma educacional ao reconhecer seus avanços e ao identificar as oportunidades de melhoria, principalmente em função do contexto, sejam pelas apropriações dos dispositivos pelos estudantes, ou pela tentativa de cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação em consonância com a Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a inclusão de modernas

tecnologias nos sistemas de ensino.

Os adjetivos atribuídos aos recursos tecnológicos dispostos nas E-Ch, na maioria das vezes, foram positivos e sugeriram que estes sejam “instrumentos valiosíssimos” nos processos educacionais, sinônimo de “atratividade” na sala, e de “progresso” no ensino, tornando-se essenciais para “ativação” das aulas e para a “melhoria da qualidade da educação”. Essas ideias demonstram o fascínio, o encantamento e o fiel depósito de confiança numa promissora transformação na educação fruto do uso de recursos tecnológicos.

Os colaboradores do discurso concordam que as tecnologias digitais influenciam decisivamente na educação, entretanto, nas AC, encontrou-se seguinte dualidade: de um lado, o fato das pessoas estarem conectadas o tempo inteiro como oportunidade para a escolas, e do outro, a constatação de que tais mudanças que estão se materializando na rede pública ocorrem numa velocidade ainda modesta, a “passos de tartaruga”. As mudanças tecnológicas são muito rápidas, e o Sujeito Coletivo percebe que não está acompanhando no mesmo ritmo. Algo que encaram como grande defasagem, diante dos desafios impostos pela atual realidade.

Ainda que a inserção das TIC no contexto educacional valenciano seja considerada como “tímida”, nota-se que seus usos têm ampliado novas perspectivas ao trabalho docente, à aprendizagem dos estudantes e à otimização da atuação dos gestores educacionais. O computador ainda é considerado pelos sujeitos adultos pesquisados como a principal expressão de avanço tecnológico, entretanto, para os mais jovens, os celulares/*smartphones* e a internet, melhor representam o estágio de desenvolvimento tecnológico em que vive a sociedade contemporânea.

Com o refinamento das abordagens voltadas à democratização das TIC, a conformação de estratégias contextualizadas para qualificação do uso das tecnologias passou a integrar as agendas de interesse público, de modo a favorecer a apropriação dos novos códigos e linguagens, por parte dos cidadãos. Isto posto, cabe citar que na rede pesquisada, embora os computadores sejam sempre citados, a noção de tecnologia empregada pelos sujeitos pesquisados não se restringe a este dispositivo, pois incluíram a importância do audiovisual, bem como, de outras tecnologias, hoje vistas como de menor grau de sofisticação (projector de *slides*, *microssistem*, DVD, etc.). O contexto problematizado é aderente às reflexões de Bonilla e Fantin (2015, p. 109):

O computador entrou na escola revestido de uma aura de “solução para os problemas educacionais”. O endeusamento e supervalorização da máquina levaram à adoção da ideia de que o lugar certo para ela era estar em uma sala especial, protegida por grades, climatizada, com móveis novos, quadro branco, livre de poeira – o laboratório de informática –, ambiente que se apresentava [...] na maioria das vezes, como a melhor sala da escola, e que necessitava de alguém especial para trabalhar nesse ambiente privilegiado, um profissional que possuía conhecimentos que os demais professores não possuíam e que detinha o poder da chave da sala.

A transição abordada nessa seção, exige mais que a utilização das TIC, a mudança de postura dos profissionais de educação, dos estudantes, da comunidade escolar, como a mediação, produção e circulação de informações e conhecimentos.

Adiante, seguem as impressões do Sujeito Coletivo sobre os aspectos supracitados:

DSC 3 – CONTRIBUIÇÕES DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes.

As novas tecnologias são instrumentos valiosíssimos dentro do processo educacional e devem ser utilizados pelos profissionais da educação para ajudar no ensino-aprendizagem. Não há dúvida, é um processo irreversível! Vejo que as crianças e os adultos têm uma familiaridade muito grande com as tecnologias, então, não tem como fugir disso [...] a escola precisa utilizá-las em prol da melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, não tenho dúvida!

O uso das tecnologias na educação amplia consideravelmente não só o conhecimento do aluno, mas também do professor, em sala de aula e em processos de gestão, e também dos diretores que precisam acessar, por exemplo, à plataformas do Ministério da Educação para gerenciar assuntos da Secretaria de Educação.

Algumas escolas colocaram em seus planos, ações específicas para utilizar as tecnologias para formação do professor e também para ensino através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e com isso conseguiram comprar filmadora, câmera fotográfica, notebook e datashow, que foram utilizadas no desenvolvimento de ações de projetos de leitura, produção de filmagens, exposição fotográfica, registro de entrevistas com os moradores das localidades.

Nas escolas da zona rural, onde é difícil o acesso aos livros e onde a maioria das famílias tem dificuldades de leitura, os computadores conectados à internet estão facilitando o trabalho de pesquisa, assim como era com as bibliotecas de tempos atrás.

Sem dúvida, na interação com as tecnologias os níveis de conhecimento e de criatividade do indivíduo são ampliados. As aulas ficam mais atrativas, mais significativas para os estudantes que criam vídeos interessantes, saem do espaço escolar e levam isso para a comunidade onde eles estão e demonstram suas formas de vida.

Para os estudantes, a internet traz a rapidez da informação, tendo como vantagem as ilustrações e os hiperlinks. Eles podem navegar por onde eles quiserem: estudar, organizar grupos, para ajudar uns aos outros, fazer pesquisas, traduzir textos (utilizando o Google tradutor), e utilizar aplicativos que ajudam a entender mais a matéria da escola e até outros assuntos, são atividades que eles realizam quando estão conectados.

A pouco tempo atrás para assistir a um filme na maioria das escolas da rede teria que promover vários outros recursos, televisão, DVD, etc., mas com avanço da tecnologia ficou mais simples. O datashow e o notebook são muito utilizados! Percebo que com esses recursos os estudantes prestam

mais atenção às aulas, do que aquela aula com os livros. Eles valorizam bem mais! Quando a gente pede qualquer trabalho eles sempre trazem, por exemplo, o celular, que funciona como a câmera para fotografar espaços, para fazer as entrevistas, entre outros.

O estudante não quer só ouvir o professor falando em frente à lousa. Então, quando você pega uma ferramenta dessa que ele já tem habilidade, muitos até mesmo mais que o professor, muda tudo!

Assim, o contexto em que vivemos hoje de uma cultura altamente tecnológica, digital, onde as pessoas estão conectadas o tempo inteiro seja por um aparelho celular, seja com uso do computador, deve ser ainda mais aproximado e ampliado na escola, que não pode ficar fora disso!

Eu avalio o uso das TIC como algo totalmente positivo [...] reconheço, porém, que esse uso em nossa rede, ainda é muito tímido, talvez por termos um grande número de professores ainda “imigrantes digitais” enquanto os alunos já são nativos dessa nova cultura e estão sempre à frente dos adultos quando se trata do uso das tecnologias. O contexto é totalmente diferente e para se adequar ao momento atual eles devem superar suas próprias resistências.

Entendo que os profissionais precisam admitir que precisam de apoio, admitir que o ensino não pode ser mais como já foi há uns anos atrás, que hoje a tecnologia está totalmente ligada ao ensino-aprendizagem, portanto, tem-se que reconhecer que é preciso aprender, arriscar, tendo os alunos como parceiros!

No espaço escolar, o ensino e a aprendizagem podem ser efetivos, não em virtude do puro e simples uso da tecnologia, mas por sua integração a metodologias inovadoras que podem garantir uma formação de qualidade e minimizar distâncias ao encontrar a combinação adequada entre interesses dos públicos impactados, projetos, conteúdos e parcerias. Foram estes alguns itens abordados na construção do quarto DSC (Fig. 15), na tentativa de responder à questão: **Quais são os usos das tecnologias digitais na rede municipal?**

Figura 15 – Ilustrativo da aplicação do IAD 4 (Usos das TIC na Rede Municipal de Educação)



Figura 15 – Ilustrativo da aplicação do IAD 4 (Usos das TIC na Rede Municipal de Educação)

(conclusão)



Fonte: elaboração própria (2016).

O levantamento de dados preliminares, sobretudo no Plano Municipal de Educação, evidenciou que, embora o município tenha se esforçado para modernizar sua infraestrutura tecnológica na área educacional, ainda são grandes os desafios para a implementação de tais políticas ajustadas ao contexto da rede.

Nas entrevistas, tais esforços foram confirmados. Adicionalmente constatou-se que a adesão do município ao uso TIC na educação pública não possui a sua institucionalidade refletida nos instrumentos de gestão e nos marcos legais das escolas (componentes curriculares, projeto político pedagógico, etc.) criando barreiras para a implementação, e principalmente para a efetividade dos mesmos.

As cinco E-Ch identificadas demonstram como o uso da internet, de alguns dispositivos (principalmente dos celulares), de equipamentos (como o *Datashow*, máquina fotográfica), de aplicativos (a exemplo do *WhatsApp*, *Snapchat*) e redes sociais digitais (maiormente o *Facebook*), avançam dia após dia no cotidiano das escolas, interferindo diretamente em suas dinâmicas, e ainda de modo desconectado, ganhando espaço na rede de ensino.

O discurso e a ação não devem se restringir a uma abordagem meramente instrumental, à “Pedagogia do Equipamento” (Pretto, 2013, p. 35), mas nas interações humanas e nos seus processos de comunicação:

A questão de fundo é não compreender as tecnologias digitais como meras ferramentas auxiliares dos processos educacionais, o que, lamentavelmente, parecer estar sendo o comum. Busca-se, o tempo todo, quando se fala de tecnologias e educação, “embarcar” pedagogia no equipamento [...] insiste-se na ideia de que precisamos de um equipamento pedagógico e não simplesmente de um computador, tablet, máquina fotográfica digital e todas as demais tecnologias, desde o lápis, para que esses equipamentos possam, ao serem utilizados na escola por professores qualificados, se constituírem em equipamentos de produção de conhecimentos e de culturas e não em meros reprodutores de cursos preparados alhures.

São apontados no IAD 4, cenários desafiadores do ponto de vista institucional, que desvelam fragilidades que demandam urgentes intervenções: (i) muitas ações ocorrem no interior da rede de ensino, todavia, a ausência de articulação entre estas resulta na distorção da percepção dos resultados por parte dos proponentes e destinatários das políticas; (ii) nos discursos, é possível notar a frequente ocorrência do que se denominou como desencontros de expectativas. A explicitação das expressões, “gostaria que tivesse...”, “acho que faltou...” evidenciaram que o exercício do diálogo com os atores no período de formulação da agenda poderia repercutir em escolhas e vivências de experiências positivas com as TIC, que conseqüentemente reverberaria em momentos oportunos de aprendizagem e de positivos resultados nas comunidades escolares; e (iii) a valorização da ação, da prática docente deve ser uma prioridade para os profissionais envolvidos, tendo em vista que as tecnologias devem ser meio, e não o fim, da ação pedagógica.

DCS 04 – USOS DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor.

Eu costumo dizer assim: “Eu entrei no município usando mimeógrafo, giz, apagador e lousa, uma tecnologia extremamente importante para a época. Hoje o professor entra na escola e a primeira coisa que ele quer saber é se tem datashow! ”.

Tivemos avanços! Algumas escolas daqui da rede implantaram laboratórios de informática, oferecem aulas específicas de informática, outras se esforçam para que os professores de outras disciplinas utilizem esses espaços, que levem os alunos, e que utilizem os notebooks, e outros meios existentes para ministrarem as aulas. Ocorre, porém, que os professores não conhecem muito bem como manusear. Então está todo mundo aprendendo ainda.

Hoje, temos professores e alunos produzindo curtas-metragens utilizando o celular, fazendo registros e exposições fotográficas, comunicações via chats explorando determinados conteúdos utilizando o WhatsApp e o Facebook. Essas são possibilidades que a gente precisa trazer para a discussão nas formações, mas vale salientar que ainda temos professores e muitos gestores que não utilizam, por não saberem sequer preparar slides. Então a gente tem que mentalizar melhor esta questão da presença desses recursos nas escolas.

O datashow é muito usado pelos professores, para exibição de filmes, e pelos alunos, para

apresentação de trabalhos. Ainda falta definir sobre o uso celular. É bem verdade que o celular facilita em alguns aspectos, a exemplo das pesquisas que os alunos podem ser estimulados a fazer, mas tem o outro lado, os meninos [os estudantes] usam para outras finalidades. Qualquer acontecimento em suas comunidades, eles filmam e levam para que outros possam ver. São coisas bem bárbaras! Ainda não há um consenso, mas dizer que vai atrapalhar, eu não acho. Vai depender muito organização das escolas.

Para mim é difícil falar de uma experiência que agregue a rede como um todo, ou uma escola inteira, mas darei um exemplo pontual de professores História que por meio da exibição de filmes, abordam com os seus alunos, antes das aulas expositivas, os conteúdos previstos. Assim, os estudantes entendem o passado (visualizam lugares, como as coisas funcionavam em diferentes épocas) e o que hoje está acontecendo, as mudanças, as interferências. Então isso está ajudando, a gente a melhorar o índice de conhecimento e até as notas. A tecnologia, a internet, facilita muito!

Estive conversando com estudantes e captei que há uma expectativa por parte deles com relação ao aumento da frequência do uso das tecnologias nas escolas onde eles estudam. Eles dizem: "lá na escola a gente não usa muito, porque só tem a sala de leitura e às vezes a gente vai para a sala de vídeo quando tem algum trabalho. A gente nem usa a internet, as vezes a gente produz slides para apresentação de algum trabalho". Eles anseiam ainda por bibliotecas abertas, computadores conectados à internet ou a liberação da senha da rede Wi-fi, para que possam fazer nas escolas o trabalho que os professores passam.

Ah! Tem uma escola que está estruturando uma rádio com o apoio do Programa Mais Educação, a diretora me disse recentemente: "o que dependia de estrutura nós já temos, mas falta uma pessoa, para poder montar e operar. O problema é que não temos previsão de salário para esta função". Infelizmente a ação não prosperou, pois, os voluntários que apareceram não tinham muito compromisso.

Só sei de coisa, temos os instrumentos, mas não trabalhamos só com isso. A gente precisa de estrutura e material humano capacitado para trabalhar com essas tecnologias. Eu também acho que falta estrutura nas escolas. Tem os equipamentos, porém precisa capacitar as pessoas para trabalhar com eles.

A maioria dos professores realmente não tem o domínio de alguns instrumentos, ainda assim, passaram a utilizar mais, a produzir com os alunos vídeos, a elaborar planilha de registro da avaliação. Não é uma regra geral, mas quem tem socorrido os professores que tem mais dificuldades são os secretários escolares, merendeiras, porteiros, que passaram por treinamentos em mídias e tecnologias digitais, oferecido pelo Mais Educação. Dessa forma quando há alguma urgência relacionada à montagem e operação de alguns equipamentos são eles que apoiam.

Tivemos uma outra experiência que foi desenvolvida em uma de nossas escolas pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul (IDES) que se chamava alfabetização digital, gerou um resultado muito bacana, mas foi para poucos professores, de poucas escolas.

Em relação a outros contextos dentro do próprio município (referência às escolas federais e privadas), o uso da tecnologia nas escolas públicas municipais ainda acontece a passo de tartaruga, mesmo com todo esse avanço que a gente vê das tecnologias. Os estudantes é que sempre estão à frente.

Independentemente do cenário, não podemos pensar que a tecnologia está voltada só para o uso dos instrumentos tecnológicos, pois tudo que é feito de diferente numa sala de aula, para a escola, já é um avanço. Então a forma como você vai utilizar aquele recurso que com muita frequência os estudantes utilizam, porém, forma diferenciada já é uma novidade. A nossa ação deve ser muito maior que simplesmente colocando a tecnologia em sala de aula.

De certo, o acesso às tecnologias possibilitou a qualificação dos profissionais no processo de planejamento educacional, por esse motivo, o Sujeito Coletivo o considera mais fundamentado, e é reverberado entre os alunos, por meio da qualidade

dos trabalhos e pesquisas apresentadas. O acesso à informação e ao conhecimento, em especial por meio da Internet, permitiu que todos os atores revissem e/ou melhorassem suas rotinas de trabalho e de estudos.

A estrutura das aulas vem sendo repensada pelos professores e coordenadores pedagógicos do município que buscam incluir diferentes linguagens na produção de conteúdo a fim de gerar significados para os estudantes, quais sejam: o uso do audiovisual (fotografia, áudio e vídeo), o *datashow* para exposição nas aulas, desenvolvem projetos que dinamizam as comunidades escolares, como a implantação de uma rádio na escola e o uso de games, tentam aproximações com ambientes muito bem conhecidos pelos jovens ao utilizarem as redes sociais digitais para mediação de algumas atividades, onde, ainda com limitações, exploram o uso dos celulares.

De acordo com o Sujeito Coletivo, alguns professores da rede reconhecem e já utilizam o celular a favor da aprendizagem dos estudantes, contudo a grande maioria opta por não arriscar, já que consideram que a tendência à dispersão entre os estudantes seria ampliada, pois tais aparelhos possuem uma série de atrativos que comprometeria o rendimento e a literal presença dos mesmos em sala. O uso deste dispositivo ainda é uma incógnita para a rede. A abordagem deste assunto ainda carece de discussões, reflexões e experimentações, uma vez que, conforme aponta Moran (2000, p. 33):

A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencionada, educa enquanto estamos entretidos.

Os estudantes nutrem a expectativa de que a frequência do uso das tecnologias nas escolas seja ampliada. Reconhecem a limitação da quantidade de equipamentos e a baixa qualidade da conexão à Internet, que inibe o uso dos seus celulares para acessarem as redes sociais e fazerem pesquisas. Querem muito a senha do *wi-fi*, mas compreendem não ser possível no momento. Diante das limitações do contexto, anseiam que as bibliotecas e salas de leituras fiquem mais tempo abertas, assim como os laboratórios de informática (adquiridos por meio do Proinfo ou do Gesac), que geralmente são utilizados quando as escolas firmam parcerias com outras instituições de ensino, que encaminham estagiários, e estes, por sua vez, mediam as ações de

manutenção dos equipamentos e as aulas de informática básica para os estudantes.

As experiências em curso demonstram o hibridismo que permeia o convívio dos atores da rede. Entre o analógico e o digital vivenciam as mudanças possíveis diante das limitações de equipamentos, infraestrutura e qualificação, e na maioria das vezes seguem os tempos, ritmos e objetivos alheios, neste caso dos supostos parceiros. O município não possui uma ação integrada envolvendo o uso das TIC. Talvez seja este um fator que tem dificultado a percepção dos resultados pelos profissionais envolvidos e pelos demais atores das comunidades escolares pesquisadas.

Para aprofundar discussões pertinentes ao cenário identificado, buscou-se o levantamento das ações positivas abrangendo a integração das TIC na educação municipal. Esse foi o objeto da quinta questão (**Ações positivas com uso das TIC...**), que também apontou a necessidade de que estas sejam gestadas no âmbito da SME, de modo integrado, e suportadas por sistemáticas de monitoramento.

Figura 16 – Ilustrativo da aplicação do IAD 5 (Ações bem-sucedidas com o uso das TIC)



Fonte: elaboração própria (2016).

De acordo com Pretto (2008), o “acesso às tecnologias precisa ser qualificado”, já que estas são reconhecidas em vários âmbitos sociais como necessárias. Essa qualificação perpassa pela apropriação das ferramentas e códigos que comportam os aparatos tecnológicos, sejam eles dos mais elementares aos considerados mais sofisticados.

Aos professores, coordenadores e gestores educacionais, caberá a utilização dos recursos tecnológicos em contextos educacionais, e ao mesmo tempo desconstruir a lógica do sistema capitalista implícitas nos produtos e serviços, amplamente reforçadas pela indústria cultural, cuja centralidade baseia-se na ditadura do consumo.

[...] enquanto a escola continuar recebendo as diversas tecnologias digitais, mas integrando-as em seu cotidiano numa perspectiva fechada, protegida por bloqueios e controles, dificilmente conseguiremos aproximar as linguagens dos jovens da linguagem da escola. Ou seja, a vivência plena da cultura digital na escola só será possível quando a integração entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas efetivamente acontecerem, tornando a cultura digital um pressuposto básico da cultura escolar (BONILA; SOUZA, 2015, p. 182).

Durante o tratamento dos dados foram destacadas 06 E-Ch, articuladas a 3 IC, tendo como base 3 AC, que revelaram como a falta de *expertise* no assunto tem levado a SME a estabelecer parcerias para viabilizar a implantação de algumas iniciativas, nem sempre alinhadas com as demandas internas ou prioritárias da SME. A seguir, encontra-se o DSC sobre esta situação.

DSC 05 – AÇÕES POSITIVAS COM USO DAS TIC

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes.

Lembrei de uma situação que eu considero positiva nesse contexto de discussões sobre as tecnologias na educação: atualizando alguns arquivos da rede municipal, pude perceber que todos os planejamentos de nossos professores e gestores são digitados, além disso, todos possuem referências bibliográficas, muitas delas obtidas pela internet.

Há também o uso do WhatsApp e do Facebook, por meio dos grupos (específicos de gestores, de professores, e destes, com os estudantes para tratar das disciplinas que lecionam). Isso também é uma forma de interação entre eles, com a linguagem que todos gostam, com o que está na moda!

Não faz muito tempo que uma professora de matemática fez uma semana cultural onde foram abordados temas sobre a nossa região. Ela sugeriu que cada aluno fizesse um vídeo na disciplina dela, onde deveriam explicar sobre o que tinham aprendido sobre cálculo de áreas. Ele pretendia desafiá-los a usar a linguagem matemática em diferentes contextos. Foi muito bom! Eu não esperava que fossem abordar tanta coisa.

Vejo que aos poucos os celulares vão ganhando espaço nas escolas. Eu acho que o uso do celular seria benéfico, sendo, pois, uma ajuda para o professor, já que o aluno gosta de manusear e estaria fazendo isso para o aprendizado dele, e ainda ajudaria o professor que não precisaria proibir o uso, até mesmo porque ainda que proibamos, eles não deixarão de levar, e continuarão a utilizar os dados móveis, já que a senha do Wi-Fi não é liberada. Então, proibir não seria o caso, mas inseri-lo no planejamento, atrelado a uma metodologia de trabalho, aí com certeza seria positivo.

Só ouço falar que abominam o uso do celular em sala de aula, mas me pergunto se já pararam para planejar algo que possa fazer do celular um aliado, em vez de trata-lo como o nosso inimigo. Não sentamos para fazer uma formação, ver alguma atividade que possa ser realizada com o uso do celular, o que a gente mais tem em relação ao celular na escola é “peguei aqui o celular de ‘fulana’ e estou trazendo aqui para a diretoria, só entregarei para os pais ou responsáveis. ”

Com o projeto Crescer em Rede, executado em nosso município em 2014, os professores formados realizaram projetos nas escolas, eles fizeram todas experiências e atividades que foram solicitados naquele momento. Passada a formação, alguns levaram adiante, outros voltaram a mesma metodologia de sempre. O sentimento que eu tenho é que naquele momento alguns fizeram, porque viam outras pessoas fazendo. Foi o que eu senti quando eu cheguei em algumas escolas que participaram do projeto. Enfim, alguns levaram adiante. “Usam o datashow? Usam. Exibem filmes, projetam slides. Usam o áudio? Usam. Ouvem músicas para introduzir atividades. Muitas vezes valorizam demais o datashow e esquecem as outras alternativas [referência ao microsystem, retroprojetor, televisor, etc.]. Usam as TIC? Usam. Mas atividades são tímidas! Não é algo que eu vejo como um trabalho continuado. Tenho colegas que dizem: “Ah! Hoje eu vou usar o datashow porque se eu não usar, vão dizer para mim que sou tradicionalista”.

Vejo que os estudantes curtem as gincanas, pois sempre há algum trabalho de pesquisa que eles têm de fazer, e para isso utilizam o computador da escola, e salvam o conteúdo em pen drive. Mas tem sempre algum funcionário por perto!

Tudo isso que eu disse mostra como o trabalho com as tecnologias digitais gera impactos positivos e negativos. Os positivos melhoram o ensino e a aprendizagem, já os negativos seria o fato de a maioria das pessoas não saberem adequar os seus usos para fins educacionais.

De modo geral, os resultados são significantes como eu te falei, mas os professores usam eventualmente esses recursos em sala. Assim, eu não conheço nenhum projeto amplo nesse segmento. Te falar de resultados positivos... eu posso falar de resultados pontuais de algumas escolas ou alguns professores que utilizam sim, mas não tenho um exemplo substancial para te apresentar agora, considerando toda a rede. Nas escolas acontecem projetos menores que eu não tenho como te dimensionar ou quantificar os resultados, entendeu? Eu estaria sendo leviano se eu dissesse: olha tem resultado significativo. Não, não tem”.

Na rede municipal de Valença-BA é possível mapear ações pontuais que são realizadas por alguns professores, em algumas escolas. Embora algumas iniciativas que foram selecionadas para este estudo, ainda que os pesquisados caracterizassem como uma ação tímida, conseguem se destacar positivamente frente ao universo de escolas que integram a rede municipal.

O *datashow* é hoje para as escolas da rede, o equivalente ao que a antena parabólica e videocassete foram na década de 1990, e o que o computador, fora na década de 2000. Sinônimo de inovação tecnológica, o aparelho foi lembrado por todos os grupos pesquisados, e é tido como a grande novidade do momento, por imprimir

uma nova dinâmica às aulas, e por fazer com que alguns professores se sintam menos tradicionalistas.

O uso das TIC na rede foi apontado no DSC 5 como eventual. Talvez por isso, os entrevistados tenham apresentado dificuldades para mapear pontos positivos relacionados as iniciativas por eles realizadas, fazendo prevalecer a tendência à evidenciação de assuntos com resolução ainda pendentes.

Em respostas às questões anteriores, o Sujeito Coletivo apresentou superficialmente algumas fragilidades referentes à implantação das políticas, estas, porém, foram aprofundadas na sexta questão (**Pontos a desenvolver...**) que tratou exclusivamente dessa abordagem, conforme será tratado a seguir.

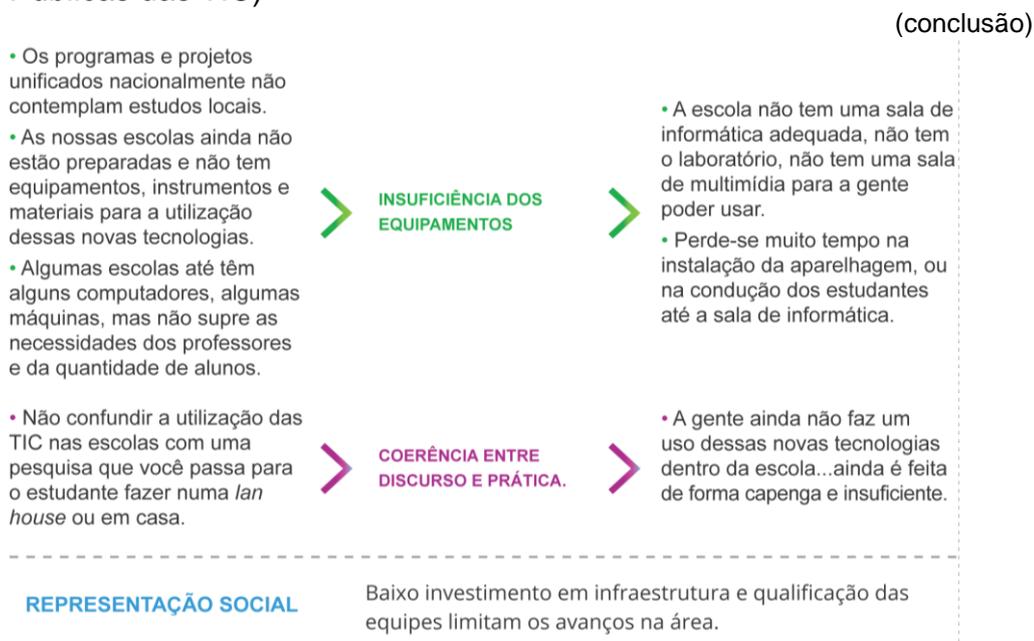
O Sujeito Coletivo apontou que a fragilidade na condução de políticas dessa natureza ainda é a valorização das máquinas e dos ambientes estruturados para recebê-las visando à mediação dos seus diferentes usos. Ressaltou que essa lógica precisa ser invertida, devendo-se priorizar os investimentos iniciais no capital humano da SME, a partir da oferta de formações que orientem o olhar e as práticas dos profissionais ao novo paradigma educacional e assegure, inicialmente, as formações em níveis elementares, que neste caso representa a operacionalização dos novos aparelhos adquiridos, já que alega que nem nesta dimensão há domínio (Fig. 17), e paralelamente sejam estruturados programas de formação continuada.

Figura 17 – Ilustrativo da aplicação do IAD 6 (Fragilidades das Políticas Públicas das TIC)

(continua)



Figura 17 – Ilustrativo da aplicação do IAD 6 (Fragilidades das Políticas Públicas das TIC)



Fonte: elaboração própria (2016).

Na rede municipal, alguns gestores já incorporaram as TIC nas suas rotinas de trabalho, contudo, o Sujeito Coletivo reforçou em seu discurso a baixa coerência entre os investimentos frente aos estímulos e pressões a que são expostos.

O Sujeito Coletivo critica a estrutura e o escopo dos projetos concebidos e unificados nacionalmente, devido à baixa aderência às realidades locais, principalmente no quesito realização de estudos preliminares, que resultam em equívocos na implantação, a exemplo dos laboratórios de informática em escolas rurais, em comunidades desprovidas de infraestrutura mínima, sequer energia elétrica.

DSC 06 – FRAGILIDADES

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes.

Uma das questões que dificulta o uso efetivo das tecnologias nas escolas da nossa rede é a falta de ambientes, de espaços adequados. Os poucos espaços existentes não foram preparados para quantidade de estudantes que temos. São lugares pequenos, quentes e abafados, ou não apresentam a infraestrutura elétrica minimamente adequada para instalação dos computadores. Quando as adaptações ou reformas são autorizadas pela SME, nem sempre ocorrem no tempo esperado, pois envolve interação com outras secretarias, a exemplo da de infraestrutura, aí tem todo um trâmite burocrático a ser seguido.

Lembro que é assim desde a época da TV Escola (Salto para o Futuro)! Esses programas

são unificados nacionalmente e não existe um estudo regional. Quais são as dificuldades? Aqui algumas escolas, principalmente na zona rural, receberam televisão, antena parabólica, mas não tinham energia elétrica. Então como eu ou meus colegas poderíamos utilizar àquele recurso, se ali naquela escola não tinha energia elétrica. Não teve aquele estudo, a questão regional, o respeito as regionalidades, não houve!

Outra coisa que eu fico observando é a questão da informática. Quando lá na escola chegou o GESAC, eu lembro que foi uma correria imensa, porque não teve uma preparação para receber tal projeto, para fazer os ajustes. Lembro que chegaram e falaram que tínhamos que ter salas climatizadas. Foi uma correria! Teve uma escola que adaptou uma sala que era de leitura, bem pequenininha e que até hoje está servindo como sala de informática. Novamente, não houve uma preparação!

Com o projeto Um Computador por Aluno (Prouca), lembro que foi a mesma coisa. Mandaram os computadores para a escola, mas não teve assim uma ação voltada para isso. Não foi discutida a questão das contrapartidas que a escola teria que assumir para ter aquelas máquinas. Assim, informaram que teríamos que instalar o Linux nos netbooks, mas todo mundo só conhecia o Windows. Não houve uma ação para trabalhar com o Linux. Não houve a decisão em capacitar primeiro o pessoal para poder receber esse material.

Com o Proinfo não foi diferente! Lembro que a adesão ao programa não foi decorrente de um planejamento com base na real condição para implementar os laboratórios. Então, por conta disso, algumas das nossas escolas aderiram, mas passaram quase dois anos sem de fato instalar esses laboratórios.... É preciso corrigir esse processo!

Nossos estudantes alegam que em algumas situações até questões básicas precisam ser melhoradas. Demonstrando desconforto dizem os estudantes: “a escola poderia disponibilizar mais livros para pesquisas e deixar os notebooks mais à vontade para os alunos pesquisarem alguns assuntos que não entendem muito”.

As nossas escolas ainda não estão preparadas, e não tem equipamentos, instrumentos e materiais para a utilização dessas novas tecnologias. Algumas até têm alguns computadores, algumas máquinas, mas não suprem as necessidades dos professores e da quantidade de alunos. É muito difícil uma escola que tenha quinhentos alunos fazer um bom trabalho tendo um laboratório com apenas vinte computadores. Ela não dá conta, né? É uma conta que não fecha... a gente ainda não faz um uso dessas novas tecnologias dentro da escola... quando faz ainda de forma capenga e insuficiente!

Há uma deficiência muito grande ainda... e não podemos confundir a utilização dessas tecnologias nas escolas com uma pesquisa que o professor passa para o estudante fazer numa lun house ou em casa. Eu acho uma distância muito, muito grande! Os professores passam pesquisa para os alunos fazerem nas suas disciplinas..., mas dizer que as escolas dispõem dessas novas tecnologias e que os professores fazem uso desses recursos... Aí é um distanciamento muito grande!

Uma escola sem salas de informática e/ou multimídia adequadas para que os professores utilizarem com seus alunos, só inibe a utilização desses importantes recursos. Além do mais, quando não se tem uma estrutura adequada, perde-se muito tempo na instalação da aparelhagem. Eu por exemplo, já presenciei uma aula de cinquenta minutos, onde o professor ao chegar, teve que montar todo aquele equipamento para poder usar e quando terminou de montar já havia passado vinte cinco minutos, ou até mais, e quando a aula começou já estava perto da hora de terminar.

Os projetos são implantados, mas não dão subsídios como capacitação para a implantação. Implantou, para ter aquela tecnologia, para ter aquele programa. Mas capacitar para isso... São poucas as políticas que asseguram. Então, talvez um investimento na formação de quem vai operacionalizar, de quem vai orientar, de quem vai está ajudando, porque ninguém se formou para isso! E o pior é que formações não correm nem para questões mais básicas, como a operação dos equipamentos.

Temos também um grande número de professores que não sabem lidar com as novas tecnologias. Ainda incorremos no erro, baseado no “achômetro”, que esse professor já sabe porque

tem uma graduação na área educacional. Infelizmente muitos utilizam as TIC de uma forma muito mecanizada, ou seja, dão aulas totalmente expositivas e sem interação ou diálogo com os estudantes que continuam a não ser um sujeito ativo do processo pedagógico... Ele continua lá um sujeito "passivo", porém, eles querem participar, eles querem produzir, querem ser produtores do processo de aprendizagem dele.

Os gestores também precisam passar por esses processos formativos. Os diretores das nossas escolas têm uma dificuldade tremenda em lidar com essa ferramenta no âmbito da gestão escolar, pois precisam acessar várias plataformas interativas como é o caso do PDDE para aderir às ações do MEC, inserir lá o planejamento das escolas, do PNLD e do Mais Educação.

Preocupa o fato de quase não haver manutenção, nem tampouco concerto das máquinas quebradas. A conexão à internet não é aberta. Os diretores e professores têm a senha do Wi-Fi. Às vezes o acesso é liberado para algumas atividades, mas tem que controlar, para que a grande maioria de estudantes não fiquem conectados ao Facebook.

Recentemente algumas escolas instalaram um programa mais leve nos computadores para que os alunos pudessem digitar os textos, salvar, porque estava travando. A execução dessas iniciativas é sempre com muita luta, e sempre demandando apoio de pessoas de fora.

E aí nós contamos muitas das vezes com um impasse, a não aceitação pela comunidade. Em alguns projetos, a comunidade, pela falta desse conhecimento, termina se distanciando e criando também uma resistência. É preciso criar situações para compartilhar informação, sensibilizar para que abracem as iniciativas. Porque eu penso que escola e comunidade tem que estar juntas... A escola está ali dentro. É um ser. Ambas devem estar conectadas!

De modo crítico, o Sujeito Coletivo fala sobre a insuficiência de equipamentos disponíveis, destoantes das reais necessidades das escolas que são alvo de iniciativas que se propõe a integrar as tecnologias na educação. Geralmente são centenas de estudantes para poucas dezenas de computadores. Outro elemento complicador é o uso de sistemas operacionais pouco, ou nunca, usual entre os estudantes e os profissionais envolvidos, neste caso, tendo por base os softwares livres.

A falta de infraestrutura adequada talvez seja um dos problemas mais elementares a ser superado. Os espaços disponíveis não comportam a demanda computador/aluno, e ainda por cima, em sua maioria, são pequenos, pouco arejados e, em alguns casos, não reúnem condições de segurança. Registrou-se ainda como fatores restritivos: a ausência de conexão à banda larga e de espaços adequados, além da carência de formação dos profissionais para operação dos multimeios adquiridos e falta de sinergia com a didática e planos pedagógicos.

No que tange às ações de formação, inicial e continuada, os colaboradores do discurso alegam que estas, quando ocorrem, estão sujeitas à abordagem instrumental, sem estabelecer conexões pedagógicas alinhadas ao contexto das escolas. Noutros casos faltam orientações básicas, como o manuseio dos novos equipamentos disponíveis nas escolas, fator que reforça as palavras de Bonilla e

Souza (2011, p. 98) quando advertem que o professor “excluído” digitalmente não tem condições de incluir os seus alunos.

Outro aspecto identificado nas E-Ch que serviu de base para a elaboração deste DSC, relaciona-se à falta de *expertise* na condução destas iniciativas, que tem levado a SME a estabelecer parcerias para viabilizar as etapas de implantação. Ocorre que estas nem sempre possuem os seus ciclos alinhados às demandas do município, mas sim aos interesses daqueles que as propõem, ocasionando em descontinuidade de ações reconhecidas como importantes pelos profissionais implicados, que geralmente desconhecem os reais motivos pela não continuidade do trabalho, gerando uma áurea de frustração.

Como exemplo, os colaboradores do discurso citaram o projeto Crescer em Rede⁵, que fomentou o uso das tecnologias nas escolas, fruto da interação da SME com Organizações da Sociedade Civil (OSC). O projeto se propunha a formar professores para o uso das TIC, estimulando o comprometimento com a multiplicação dos conhecimentos com os seus pares, e desenvolvimento de projetos com os estudantes. A iniciativa contribuiu para a dinamização de ambientes escolares da rede e imprimiam nas estratégias de multiplicação adotadas pelos cursistas, um ritmo de produção, socialização e aplicação do conhecimento que consideraram diferenciados. Talvez por esse motivo, tenha sido citado por várias vezes nas entrevistas com um tom saudosista.

Desta experiência, fica evidente a necessidade de reforço do propósito e da avaliação quanto ao engajamento da SME em alguns arranjos institucionais para viabilizar ações que nem sempre estão dentre as suas prioridades. Os acordos firmados devem estar alinhados com os interesses, prioridades e projetos da SME, e aderentes às políticas existentes, a fim de que não haja prejuízo para nenhuma das

⁵ O Crescer em Rede foi realizado no município em 2014. A proposta estruturada pelo Instituto Crescer, com sede em São Paulo, foi viabilizada por meio de instituições locais em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e teve como propósito repensar as estratégias de ensino e para estimular o uso de tecnologias digitais, tendo como premissa que o professor observe o trabalho que está desenvolvendo e planeje novas estratégias, usufruindo dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. A formação contemplou 10 módulos presenciais (8 encontros mensais com duração de 8h/cada) e monitoramento das práticas docentes por meio do Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem, totalizando 36h (VALENÇA, 2015b). A ação foi implementada em Valença-BA e em outros cinco municípios do Baixo Sul da Bahia e subsidiou o trabalho de equipes escolares em alguns de seus desafios cotidianos. Ao todo, participaram do processo de validação: 70 professores e 10 Coordenadores Pedagógicos, que atuaram como multiplicadores e coprodutores de conteúdos digitais nas suas escolas. No intervalo entre os módulos, os cursistas eram motivados a conceber, estruturar, e executar projetos educativos a fim de compartilhar com suas Comunidades escolares tudo o que aprenderam no curso.

partes.

Para esta questão, cabe ratificar as palavras de Pretto e Coelho (2015, p. 62), quando afirmam que, no processo de implementação de uma política de tecnologia, “a escola pública deve considerar dimensões muito mais amplas do que a simples aquisição e distribuição de computadores”. Ou seja, deve superar a perspectiva que concentra esforços quase que exclusivamente nas questões relativas à infraestrutura e manutenção de equipamentos. Neste sentido, indicam a necessidade de se ter equipes que possam acompanhar e avaliar de forma sistemática e efetiva este trabalho, assim como, sejam capazes de dialogar naquilo que é do interesse da sociedade, congregando todos os atores envolvidos nestas ações.

A conformação da problemática citada tem dificultado a percepção e a crença de que tais iniciativas podem, de alguma forma, resultar e impactar positivamente a vida dos envolvidos, situação que para o Sujeito Coletivo se configura a pouca coerência entre os conteúdos prometidos e o que de fato se efetiva no cotidiano das escolas. Essa percepção encontra reforço nas palavras de Pretto e Coelho (2015, p. 53):

A escola, como lócus institucional para a promoção da aprendizagem, precisa receber aportes financeiros e técnicos, visando oferecer, aos estudantes e professores, a possibilidade de uma apropriação plena desses recursos enquanto aparatos com potencialidade para promover mudanças nas estruturas sociais, culturais, políticas, econômicas da sociedade contemporânea, sempre tendo como base o fortalecimento do direito de acesso à informação e à comunicação.

A última pergunta deste tópico destaca as ações de formação das equipes previstas para acontecerem na rede (**De que forma a rede se organiza para qualificar seus profissionais para o uso das modernas tecnologias digitais?**). A partir da análise das E-Ch, priorizou-se cinco delas para a elaboração do DSC, que foram articuladas a 3 IC. Estas, por sua vez, realçaram a necessidade de uma política municipal voltada à formação para uso das TIC que abranja toda rede, já que, quando estas ocorrem, são geralmente motivadas e alinhadas a interesses de eventuais parceiros e com capacidade limitada de atendimento. Além disso, criticou-se a coexistência de uma concepção ingênua que pressupunha o domínio instrumental de um repertório pedagógico (focado na inserção das TIC) entre os profissionais da educação, pelo fato de a maioria dos currículos de formação docentes possuírem disciplinas que, em tese, abordariam a temática em questão (Fig 18) de forma qualificada.

Figura 18 – Ilustrativo da aplicação do IAD 7 (Formação para os Profissionais da Rede)



As ações de capacitação que os profissionais da rede municipal de Valença-BA participaram, integravam programas articulados por alguns parceiros (iniciativa privada ou organizações da sociedade civil), ou então, no bojo de políticas, a exemplo do Prouca e do Gesac. Com a indefinição de uma política interna de formação inicial e continuada nesta área, à medida em que surgem as oportunidades, a SME tenta articular o maior número de professores que pode ser suportado. O DSC a seguir, aborda todas essas situações:

DSC 7 – FORMAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA REDE

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor.

Eu acho que os projetos de capacitação envolvendo o uso das tecnologias na educação têm que ser para todos! Vejo assim, a SME está atenta com os avanços que vem acontecendo na Educação, por isso sai em busca dos novos conhecimentos para o município, mas chega o momento que tem que identificar representantes de cada pasta [área de ensino], dentre os profissionais que estão na rede.

Não existe na rede um projeto voltado especificamente para capacitar os professores para lidar com as novas tecnologias. Quando elas [as capacitações] acontecem são frutos de parcerias com algumas empresas ou organizações sociais, por isso, ocorrem de forma limitada. Dessa forma tem sempre algum professor que participou de algum projeto isoladamente, mas a nível de rede não tenho conhecimento de nenhum programa de formação mais amplo. Sei que há sempre o

desconforto, manifestado em expressões do tipo: “A prefeitura diz que uns podem ir outros não, vai fulano e fica sicrano. Às vezes quem vai para os treinamentos nem passam para os outros o que aprenderam!”.

Acho que faltam mais iniciativas que aproximem os professores das tecnologias. A SME é a ponte, através das adesões aos projetos do Governo Federal e parcerias com outras organizações da sociedade civil, são viabilizados projetos a exemplo do Crescer em Rede, que formou professores selecionados em algumas escolas.

Alguns livros didáticos trazem algumas experiências e exemplos de metodologias que os professores podem experimentar, mas ainda é pouco! A rede precisa capacitar os professores de forma mais ampla para utilizá-las.

Noto que na rede alguns gestores acreditam que os professores saibam utilizar as tecnologias na escola, já que os cursos de licenciatura têm disciplina de novas tecnologias e educação, o que dispensaria a criação de programas específicos de formação. Concepção errônea, de que o sistema entende que esse professor já tenha se preparado para isso no seu curso de graduação!

Para o Sujeito Coletivo, as capacitações devem ser ofertadas para todos os profissionais implicados na implementação da política ou programa, tendo em vista que muitos não socializam os conteúdos com os seus pares, nem tampouco com a comunidade escolar. Reitera que ações desta natureza são importantes para a superação dos parcos referenciais metodológicos que constam em livros didáticos adotados pela rede.

O Sujeito Coletivo conclui que é preciso romper com o isolamento que ainda impera a condução das ações comumente articuladas individualmente por alguns professores, e que nem sempre representam o ideal da comunidade escolar ou da rede municipal de ensino quais estão vinculados. Concorda que a articulação destas contribuiria para fortalecer a rede, e não especificamente alguns de seus atores.

Adentrando no terceiro tópico de discussões, **Avaliação de Políticas Públicas**, priorizou-se uma abordagem dos processos de avaliação adotados no município, de modo a identificar a coerência existente entre o reconhecimento da sua importância e os mecanismos de sua efetivação, e identificar a possível existência de processos avaliativos com enfoque nas iniciativas que tratam diretamente da integração das tecnologias nos processos educacionais.

No DSC 8, referente à pergunta (**Como você classifica o grau de importância de práticas avaliativas das políticas educacionais? Como tal visão de materializa no cotidiano da rede de ensino?**) verifica-se também uma compreensão sistêmica da avaliação, que não se restringe à etapa final do ciclo de uma política pública. O Sujeito Coletivo defende a transversalidade destas práticas em todas as dimensões de uma dada política, destacando de modo especial a sua proximidade com os instrumentos de planejamento, sem a qual estaria fadado ao fracasso. As E-Ch que

lastreiam o DSC problematizam os processos de avaliação executados no município, centrados na aprendizagem dos estudantes, principalmente nas avaliações de larga escala (Fig. 19).

Figura 19 – Ilustrativo da aplicação do IAD 8 (Importância da Avaliação X Práticas)



Fonte: elaboração Própria (2016).

Nas entrevistas, os colaboradores do discurso trouxeram importantes contribuições para a discussão sobre avaliação das políticas públicas ao sinalizarem que quando os seus resultados se distanciam dos parâmetros esperados, servem para nutrir os argumentos de **culpabilização** dos responsáveis diretos, no âmbito da

escola, por mediar os processos de ensino, em geral, **os professores**. Por esse motivo, o Sujeito Coletivo apontou a necessidade de se avaliar de modo estruturado todos os atores da rede, adotando critérios objetivos e instrumentos que possam ser somados às práticas dialógicas que já ocorrem entre os profissionais, mas que não têm influenciado diretamente os processos de tomada de decisão.

Adiante, seguem as palavras do Sujeito Coletivo sobre o assunto em questão:

DSC 08 – AVALIAÇÃO: IMPORTÂNCIA X PRÁTICAS EFETIVAS

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos e 1 professor.

Eu acho que tudo passa pela questão da avaliação. Você precisa está o tempo todo avaliando, né? Para se fazer um planejamento você precisa partir de uma avaliação... você precisa conhecer a sua realidade, para daí você ter condição de desenvolver um planejamento, acompanhar e tudo mais. Entendo que a avaliação é o processo mais importante de todos, porque é ele que vai dizer se você continua se você para ali, se você pensa e outra coisa. A avaliação, na verdade, não é usada apenas no final do processo como muita gente pensa.

Considero a avaliação extremamente importante para diagnosticar os problemas e também para apontar novos caminhos, para sabermos de que maneira ocorreu impactos daquela intervenção que realizamos. O município avalia, mas avalia nesse diálogo tipo o que eu estou tendo aqui com você. Não existe uma proposta onde as ações do município sejam avaliadas sistematicamente. Creio que quando não realizamos avaliações, o planejamento fica fadado ao fracasso. Porque quando você não avalia com propriedade, você tem indicativos se está ou não no caminho certo. Porque todo planejamento se parte de uma avaliação de uma situação que é real, né?

O PME nos diz que o município precisa criar uma sistemática de avaliação para dar conta do acompanhamento das ações e dos resultados, para dar um feedback à sociedade ao mesmo tempo também repensar as ações do próprio município. É um desafio a ser superado!

Na rede, tem as avaliações que são as institucionais, que são feitas com os estudantes, mas acho ainda que ainda precisa avançar na preparação do professor, da equipe responsável pela avaliação. Mas é preciso um instrumento, que seja mais próximo do real... isso era uma coisa que eu gostaria de fazer (...) o tempo todo se fala em avaliação dos estudantes, mas e a avaliação dos professores, dos diretores, dos técnicos da SME?

Acho que os atores da rede têm que se apropriar desses instrumentos, com embasamento, e assim transformar e trazer a tão sonhada qualidade de educação que a gente quer.

Vejo que os técnicos elaboram e coordenam as avaliações internas. Já nas externas eles são orientados sobre como aplicá-las. O foco é sempre no quesito aprendizagem dos estudantes não nessa área de tecnologia. Buscam sempre elaborar avaliações coerentes com cada área que o município pretender avaliar. Precisamos ter um direcionamento, precisamos ainda crescer nisso (...), mas geralmente nos damos conta quando estamos frente a algumas figuras externas, por exemplo, estive recentemente acompanhando um processo de aquisição dos livros ligado ao PNLD, e uma coisa que chamou muita atenção foi a apresentação de cada editora, principalmente quando apresentavam os instrumentos de avaliação que eles disponibilizavam, e todos ficavam boquiabertos e falando que tudo era muito bom. Foi aí que me dei conta o quanto essa questão ainda é frágil no município.

No caso das avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil) não há discussões sistemáticas sobre os seus resultados. O resultado do IDEB que é quantitativo não me diz muita coisa. Me interessa saber se as habilidades dos estudantes foram alcançadas, o que a gente vai fazer para enfrentar as ações na rede para melhorar o desenvolvimento dessas habilidades, dentre outras questões no âmbito da SME. Enfim, não possuímos uma sistemática de avaliação, essas reflexões acontecem no diálogo, ela é oral, é feita no campo do discurso mesmo!

Entendo que uma boa prática avaliativa precisa ser democrática, participativa (...) ela precisa ser bem compreendida por todos os envolvidos (...) ela pode não pode ser vista como um

instrumento de punição. Uma boa parte da avaliação traz consigo os resultados da ação, a participação, a democracia e contribui para a melhoria do processo.

O PME estabeleceu o Fórum Municipal de Educação, com o conselho gestor, como uma célula que vai cuidar desse processo, talvez nesse espaço consigamos unificar todas as práticas de modo sistemático num instrumento de avaliação da rede ou de comunidades escolares especificamente.

Importantes vieses sobre a avaliação de políticas públicas foram apontados no DSC, dentre eles o que a compreende como um mecanismo de melhoramento do desempenho da política pública em si. Destacou-se também a noção de que esta deve ser encarada como um *feedback* institucional, uma prestação de contas, sobre o seu andamento, para toda a sociedade. O Sujeito Coletivo reconhece que a rede municipal precisa avançar na definição de uma sistemática de avaliação que reflita os interesses da própria rede.

Gerar, analisar e atribuir utilidade aos dados também são desafios para a SME de Valença-BA, que precisa desenvolver autonomamente desenhos avaliativos que resultem em dados que permitam pensar sobre o avanço das políticas, sobre a decisão acerca da continuidade das mesmas e sobre a definição de estratégias ou o redesenho da execução.

A SME nunca realizou uma avaliação sobre a presença das TIC na rede municipal. No que tange às avaliações externas, os profissionais da rede admitiram ser apenas operadores dos instrumentos elaborados em outras instâncias do sistema nacional de educação. Tratar de modo diferenciado as avaliações institucionais seria o primeiro passo para essa mudança, já que nesta dimensão avaliativa, tem-se registros dos impactos diretos das políticas na vida dos destinatários, havendo a possibilidade de análises particularizadas sobre a progressão, positiva ou negativa, da aprendizagem dos estudantes.

O Sujeito Coletivo concluiu ser necessário ampliar e se apropriar de um repertório de instrumentos avaliativos que abarquem a análise dos resultados e dos impactos. Dessa forma aproximaria a SME da possibilidade a melhoria dos índices educacionais e da qualidade do ensino e da gestão educacional.

A intenção em consolidar ações com enfoque na avaliação de políticas públicas está prevista no PME que apresenta indicativos sobre da necessidade de criação de uma sistemática de avaliação capaz de assegurar o acompanhamento das ações, dos resultados, do impacto e que se configure como um instrumento para o exercício da

transparência perante à comunidade.

Por fim, a nona questão (**Como a rede/escola avalia o impacto das políticas, programas e projetos que utilizam as tecnologias digitais na educação?**), que integra o terceiro tópico, relaciona-se diretamente ao objeto deste estudo, e visou explorar a forma como a rede avalia o impacto das TIC na educação.

A composição do IAD 9 (Fig. 20) ratificou algumas hipóteses que emergiram dos DSCs anteriores concernentes à inexistência de práticas avaliativas com ênfase no impacto, sobretudo das políticas que nas últimas décadas se dedicaram à informatização das escolas, e as quais o município também implementou.

Figura 20 – Ilustrativo da aplicação do IAD 9 (Avaliação de Impacto das TIC na Educação)



Fonte: elaboração Própria (2016).

Apesar de reconhecer como importante essa dimensão avaliativa (de impacto) e também os avanços nas tentativas de integração das TIC na rede municipal, o Sujeito Coletivo admitiu não dispor de métodos e/ou instrumentos elaborados autonomamente e que permitam avaliar as mudanças decorrentes, ou mesmo, identificar os possíveis impactos das referidas. Em contraste, as avaliações ocorrem de forma dialogada durante as reuniões de equipes e naquelas que envolvem a comunidade escolar.

Durante o análise dos dados foram destacadas 07 E-Ch, vinculadas a 03 IC que abordaram as diferentes percepções dos atores pesquisados acerca dos impactos da presença das TIC nas escolas, e conseqüentemente na rede de ensino; ratificou-se a necessidade de uma cultura de avaliação multidimensional e de caráter participativo; além disso, expôs a situação de estranhamento dos implicados frente aos resultados das políticas implementadas, ou seja, o Sujeito Coletivo não consegue perceber a sua parcela de contribuição para obtenção dos possíveis resultados conquistados ou prospectados pela própria rede onde atua. Os detalhes desta síntese podem ser conferidos no DSC seguir:

DSC 09 – SOBRE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares e 7 coordenadores pedagógicos.

Não me recordo de termos feito alguma ação voltada para a avaliação de impacto, em especial das tecnologias da educação. Eu percebo algumas mudanças, mas às vezes alguns gestores não conseguem perceber por conta do pouco tempo que eles ficam na gestão de escola, porque são programas mais antigos, tipo de 1990 ou 2000, o Gesac por exemplo.

Por vezes acho que esse impacto positivo não está acontecendo porque o IDEB do município de Valença não avançou... se tivesse, teríamos registrado um impacto positivo, né? Talvez por isso, as avaliações institucionais que realizamos acabam no vazio!

Reconheço que os professores ainda não se dão conta disso, por isso estão sempre muito preocupados em avaliar o conteúdo e a disciplina que ele trabalhou e ele esquece às vezes de interligar outros saberes que os estudantes levam para as escolas. Pois quando os estudantes vão à rua, quando estão em casa, eles não separam história de ciências, eles não se separam geografia. Na cabeça dele é tudo uma coisa só, mas quando eles vão fazer uma prova ele vê isso muito separado, desconjuntado, então, é difícil você reunir algo que está muito separado, né? É preciso romper com a essa ideia cartesiana da avaliação.

Por outro lado, estava a conversar ontem com alguns coordenadores pedagógicos que às vezes a gente esquece de fazer esses controles, alguns conseguem traçar um plano de monitoramento, e ter registros bem interessantes: a diretora [X] por exemplo, quando começou a atuar na escola [Y], o IDEB era de 2,1 e tinha um número de repetentes de 47%. No ano retrasado [2014] quando teve a avaliação a escola estava em 3.9. Além do crescimento do IDEB, houve a redução do número de repetentes, de 47% para 9%. Nesse ano [2016], a escola conseguiu mapear 18 aprovações de estudantes egressos, em institutos federais, e identificou que 05 foram para as universidades públicas, fora os outros casos que ela não conseguiu acompanhar.

Às vezes falta esse retorno do que a gente lança, disso aqui o que foi feito, o que a gente colheu? O que a gente aproveitou disso? Falta muito isso, vou ficar mais atenta a essas questões!

Não sabemos dizer se um estudante que passou por um curso de informática que oferecemos, despertou o interesse pela área. Se alguém que estava lá no cantinho pensou: 'agora eu quero seguir isso aqui!' Não temos como medir isso!

Do trabalho envolvendo o uso de tecnologia, não consigo sentir esse impacto. O nosso estudante hoje é diferente. Ele tem expectativas diferentes. A maior parte dos nossos estudantes tem celular e são bem equipados, melhor do que eu tenho. Mas a gente não usa, nós não usamos o celular com nossos próprios alunos, pois para usá-lo dependemos da internet, que na maioria das escolas é fraca demais. Tem escolas na rede que dispõe de um mega para atender oitocentos alunos. Vai atender em que?

Mas pensando bem, tem algumas questões positivas também, mas é claro que tem que ser feito alguns ajustes. Talvez uma formação seria interessante para todo grupo, pois do Crescer em Rede poucas pessoas participaram. O ideal é que todos da escola tivessem o mesmo direito a participar.

Sobre o Crescer em Rede até hoje eu não me esqueço de uma cena de uma professora que não sabia manusear o mouse (aquele que vem integrado ao teclado). Ela ficava com um medo terrível para mexer e dar algum problema. Eu falava para fazer exercício, porque o dedo ficava tão duro. Não conseguia, colocava tanta força que não conseguia que a seta [cursor do mouse] se movesse. Há a necessidade mesmo dessa formação! É tudo positivo. Os conteúdos que os professores criam para as aulas, utilizando os mecanismos de informática, torna a aula mais criativa.

A gente peca muito nisso! Seria uma farsa, uma falácia a gente dizer tem um acompanhamento processual avaliativo. Eu acho que a gente poderia avaliar também a dimensão social nas mudanças econômicas da comunidade, da escola, do aluno, as relações sociais, interpessoais, do desenvolvimento humano.

Esse tipo de avaliação [de impacto] pode ser uma forma de colocar as escolas da nossa rede em evidência, porque a gente percebe que a escola está perdendo também o seu espaço em alguns momentos e a gente precisa fazer com que o estudante, a família acorde e perceba que a escola está ali próxima delas.

Como se pode notar, o DSC 9 reforçou elementos já presentes em outros discursos, como a inexistência de uma sistemática de monitoramento e avaliação. Em decorrência disto, os profissionais da educação vinculados à SME apresentaram dificuldades em mapear as ações já implementadas, e, sobretudo, de identificar os resultados e as mudanças significativas a elas correlacionadas. Por este motivo, um dos pressupostos adotados para estruturar este e os demais discursos, baseou-se em Roche (2002), que nestes casos sugere um exame dos vínculos e encadeamentos lógicos entre insumos, atividades, produtos e resultados, e destes com o impacto supostamente alcançado.

A rede de ensino ainda não construiu um consenso sobre quais seriam os impactos da presença das TIC, sejam eles positivos ou negativos. No cenário com poucos recursos financeiros para investimentos em infraestrutura tecnológica e com um baixo efetivo qualificado, quaisquer propostas apresentadas por eventuais parceiros são convertidas automaticamente em oportunidades, que como já foram tratados noutros tópicos desta dissertação nem sempre estão alinhadas aos interesses, tempos e prioridades das escolas, ou mesmo da própria rede de ensino.

Algumas noções de impactos presentes no discurso do Sujeito Coletivo denotam que alguns profissionais ainda vivem um estágio incipiente de inclusão digital, ou seja, de aproximação e apropriação do uso instrumental das TIC, com progressivas inserções em suas rotinas de trabalho. O uso das TIC, sejam elas analógicas ou digitais, está passando a integrar a agenda e conseqüentemente a biografia dos mesmos.

A insuficiência dos equipamentos frente ao quantitativo dos estudantes, associada à dificuldade da cultura escolar em integrar algumas soluções já dominadas pelos discentes, a exemplo dos celulares e redes sociais digitais, dificultam a realização de ações estruturadas e integrativas, que em tese podem gerar aprendizagens profundas e significativas para toda comunidade escolar. A dificuldade, por suposto, ainda reside na necessidade de uma disruptura do ponto de vista relacional no âmbito pedagógico, que exige negociações, construções coletivas e abertura para o diálogo.

Cabe pontuar que a possibilidade de realizar uma avaliação com enfoque no impacto, foi vista como positiva por todos os colaboradores do discurso (em especial pelos coordenadores pedagógicos, professores e estudantes), ainda que na atual conjuntura reconheçam como limitadas as contribuições, pois acreditam que os resultados positivos destas podem influenciar na construção de uma imagem positiva das escolas perante as comunidades onde as mesmas estão situadas.

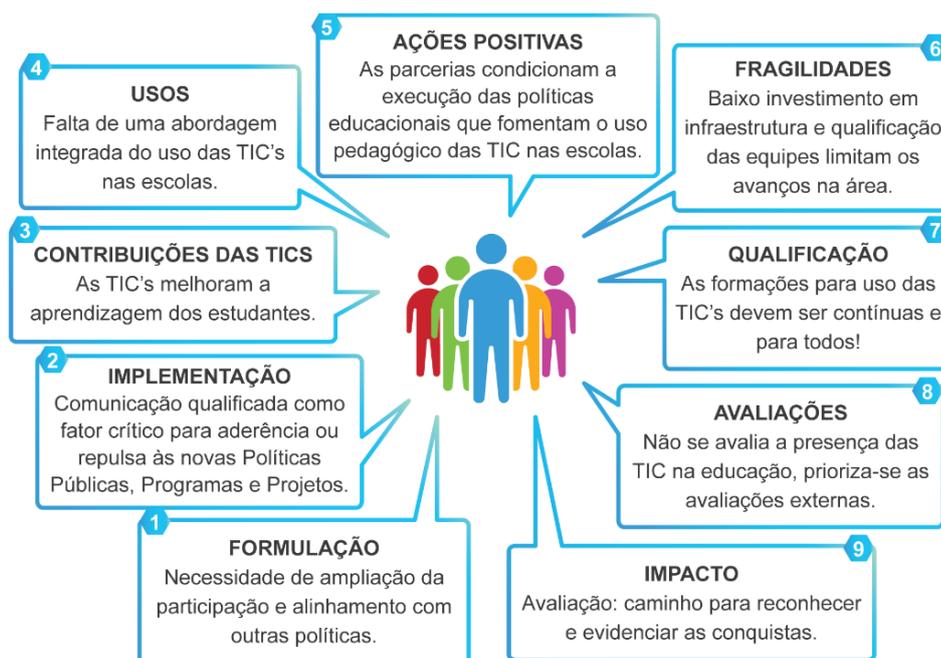
4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No itinerário metodológico foram entrevistadas 20 pessoas, cujas visões compartilhadas fundamentadas em experiências concretas, serviram de base para a elaboração dos DSC, e, destes emergiram as Representações Sociais (RS) úteis à estruturação e à mediação de avaliações participativas, valorizadas neste trabalho como fomentadoras de contextos de aprendizagem social entre atores envolvidos em seus distintos âmbitos, com o desafio de influenciar na conformação de uma cultura de avaliação na rede pesquisada.

Conforme relatado no segundo capítulo, este estudo buscou também mapear nos DSC elaborados, as RS, ou seja, as crenças, os valores e os conceitos socialmente partilhados por entre os atores sociais pesquisados. Para tanto, ancorou-se na base teórica de Moscovici (2013) e Jodelet (2001).

As RS mapeadas ilustram alguns avanços, fragilidades, desafios e oportunidades para a rede de ensino pesquisada, da etapa de formulação à possibilidade de mensurar o impacto das escolhas feitas no âmbito da SME que repercutem no cotidiano de milhares de estudantes e de profissionais vinculados.

Figura 21 – Representações Sociais – Tecnologias Digitais / Valença-BA



Fonte: elaboração Própria (2016).

No tópico Políticas Públicas, foram identificadas duas RS. A primeira, referente à etapa de **formulação das políticas** onde identificou-se entre os pesquisados a consciência quanto à autonomia que a rede possui para deliberação e realização das suas ações, desde que assegurado o alinhamento institucional com outras esferas políticas. Essa percepção converge com o pensamento de Pretto e Coelho (2015), que afirmam ser necessária a colaboração entre entes federados, empresas, indústrias, escolas, universidades e sociedade, envolvidos direta e indiretamente, para a superação dos desafios contemporâneos, que incluem os relacionados à educação, em especial da escola pública, para que desenvolvam suas atividades sem limitações financeiras ou técnicas, de modo a não impactar negativamente na conquista dos resultados das suas ações.

Na redação dos DSCs foi possível notar que as opiniões expressas pelos colaboradores dos discursos, reconheciam ter condições de contribuir de forma legítima para qualificar esse processo, entretanto, não conseguiam perceber espaços

onde se sentissem confortáveis para tal. Essa questão demonstrou a real necessidade de ampliar os canais de participação na parte administrativa da SME, bem como, no contexto das escolas. Esse envolvimento deve ocorrer também nas etapas anteriores à formulação, por exemplo, quando são identificadas as supostas oportunidades.

A segunda RS, sobre **implementação das políticas públicas**, sintetiza que a comunicação tende a ser a grande responsável pelo bom acolhimento ou pela repulsa das propostas das novas políticas, programas ou projetos. A comunicação (forma e conteúdo) se constitui como fundamental nesse processo, por ser uma etapa marcada pela construção da convergência, mas também pela resistência e negociação.

Segundo Porto (2012), “os professores não recusam a mudança”. Assim como os demais profissionais da educação, eles aceitam ou se esforçam para aceitar as inovações que chegam até a escola por intermédio de sujeitos ou organizações externas a ela. A autora se ancora nas palavras de Charlot (2008) que ao descrever as contradições que permeiam o trabalho docente na contemporaneidade, afirma que estes atores reinterpretem os projetos, programas e políticas segundo as suas lógicas ou a cultura estabelecida nas comunidades escolares onde atuam, como “estratégia de sobrevivência”, conforme características sinalizadas a seguir:

O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação (CHARLOT, 2008, p. 23).

Em Sancho (2006), registra-se uma visão complementar. Segundo a autora, os docentes costumam implementar com dificuldade as ideias alheias. Deste modo, no caso da utilização das TIC, ou outras inovações, a sua efetividade residirá no fomento ou apoio às práticas conduzidas por estes profissionais, e não a imposição de visões da direção ou da administração.

Bonilla e Souza (2011) confirmam a existência de um déficit nos capitais técnico e humano e social, e enfatizam que a garantia da moderna infraestrutura técnica não aumentará a participação na sociedade civil, tal como a participação política. Logo, as TIC devem ser utilizadas para potencializar a comunicação entre os sujeitos visando

melhorar tais déficits sociais.

Adentrando no tópico **Tecnologias na Educação**, foram destacadas quatro RS. Na primeira, relacionada às **contribuições** das TIC para a rede de ensino, foram destacadas algumas melhorias marcadas essencialmente pela incorporação progressiva do uso de dispositivos, aplicativos ou softwares em suas rotinas, seja nas ações administrativas ou pedagógicas, no âmbito dos profissionais, ou pela possibilidade de criar, de modo autônomo, itinerários de estudos mais amistosos e aderentes por parte dos estudantes.

Problematizando os **usos das TIC** adotados pelos diversos segmentos da rede, notou-se que há uma diversificação em franco crescimento, tendo em vista, que para os colaboradores dos discursos, ainda existem muitas descobertas a serem feitas nessa área, entretanto, torna-se prudente, e urgente, a concatenação destas iniciativas, já que a fragmentação em excesso corrobora com a dispersão dos resultados e dificulta a percepção dos mesmos.

Para avançar na análise desse item, cabe ratificar as palavras de Moran (2000, p. 32) ao fazer uma análise sobre a velocidade das atualizações tecnológicas vividas no contexto educacional: “Passamos muito rápido do livro para a televisão e o vídeo, e destes para o computador e a internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio”.

De modo geral, todos os colaboradores dos discursos concordaram que as tecnologias digitais contribuem de alguma forma para a educação, contudo, em se tratando da educação pública, as grandes mudanças ainda estão longe de se consolidarem, não só pela carência de infraestrutura (ainda se prioriza a criação de espaços exclusivos para a mediação dos conteúdos tidos como tecnológicos) e disponibilidade dos equipamentos (número reduzido de dispositivos frente a demanda), mas sobretudo pela rigidez da cultura escolar.

De acordo com Sancho (2006, p. 22), os “principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TIC são a organização e a cultura tradicionais da escola”. Para Moran (2000, p. 143), “ensinar com as novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino”. Sobre essa mesma questão, Porto (2012, p. 181) ressalta o continuísmo das práticas tradicionais, embora, com maior frequência, emergjam no cotidiano, aulas e contextos inovadores com a utilização ou não das modernas tecnologias:

De modo geral, o ensino nas escolas ainda continua expositivo, centrado no conhecimento e na transmissão de saberes do professor, com utilização de ferramentas tecnológicas que fazem parte do cotidiano da escola há mais de um século, tais como: quadro e giz, livros e cadernos, folhas mimeografadas (agora digitadas e impressas).

Porto (2012, p. 183) destaca ainda que é “preciso superar o velho modelo pedagógico, e não apenas incorporar ao velho modelo a nova tecnologia”, pois a tecnologia não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ela apenas tende a proporcionar a mediação entre educador, educandos e saberes escolares, se utilizada de modo adequado. Essa situação é posta de modo mais amplo por Hetkowski, Lima Júnior e Novaes (2012, p.54), ao afirmarem que os gestores educacionais contemporâneos ainda estão “presos às velhas práticas, baseadas no paradigma cientificista – mecanicista e tecnicista – onde prevalece a hierarquia e a centralização do poder”, ainda que lógicas emergentes nestes contextos, estejam comprometidas com a cocriação, participação, negociação e subjetivação.

Nos DSCs não foram identificados sinais de domínio de linguagens e códigos próprios das TIC, a exemplo de comandos, nomes de programas, *softwares*, plataformas digitais acessadas para busca de conteúdos para agregar à gestão administrativa e pedagógica das escolas pesquisadas.

Para os estudantes, a internet é o sinônimo de tecnologia avançada. Entretanto, a “conexão à grande rede” nas escolas onde estudam ainda é limitada e configura-se como um impasse a liberação do seu uso. Por esse motivo, a senha do Wi-Fi assume o posto de objeto de desejo dos estudantes.

Cabe salientar que o **incentivo à integração das TIC na educação** por meio de projetos fomentados por **parcerias** firmadas no âmbito da SME, foi objeto da RS que buscou identificar ações bem-sucedidas já realizadas ou em curso na rede municipal pesquisada. Embora este ponto tenha sido um dos mais frequentes, os colaboradores dos discursos reconhecem a fragilidade dos arranjos institucionais que são concebidos e executados, que nem sempre se alinham às motivações, interesses e tempos das comunidades escolares, reduzindo assim a possibilidade de uma contribuição efetiva das tecnologias para a produção sociocultural, de conhecimento e vivência plena da cultura digital no ambiente escolar. Nessa direção é oportuno citar Bonilla e Souza (2015, p. 155):

Mesmo havendo esse entusiasmo com a chegada de um dispositivo muito desejado, carregado de um imaginário de abertura de possibilidades – de aprendizagem, de trabalho, de inserção no mundo moderno –, da forma como a política é operacionalizada, as tecnologias pouco contribuem para a participação ativa, a produção de cultura e conhecimento e, sobretudo, para a vivência plena da cultura digital, uma vez que, para tanto, é fundamental a conexão.

O estudo identificou dentre as possíveis **fragilidades**, que os **baixos investimentos em infraestrutura física e tecnológica e qualificação das equipes** limitam a realização do trabalho que, em tese, deveria ser prazeroso para todos os envolvidos. Sobre esta questão, faz-se pertinente citar novamente Pretto e Coelho (2015, p. 62):

A implementação de uma política de tecnologia para a escola pública envolve pensar não só na aquisição e na distribuição de computadores, mas, para além das questões de infraestrutura de manutenção de equipamentos, equipe de acompanhamento e avaliação que efetivamente execute os seu trabalho, estabeleça contato permanentemente com todos os órgãos da administração pública e empresas envolvidos nessa ação para que sejam possíveis os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas apontados pela comunidade escolar, a exemplo da conexão à internet. As insuficiências da escola e/ou do Projeto não podem se constituir em entraves para o alcance das metas estabelecidas.

As percepções do Sujeito Coletivo, sintetizadas no DSC, e em seguida na RS, estão alinhadas ao pensamento de Sancho (2006) acerca dos problemas recorrentes na implementação de iniciativas que incorporam as TIC em processos de ensino e aprendizagem, variam desde o plano filosófico, relacionado aos currículos, às questões operacionais, a exemplo da limitação de carga horária e organização dos espaços. A relação completa descrita pelo autor segue abaixo:

- Especificações e níveis dos currículos atuais;
- Restrições da própria administração;
- Esquemas organizativos do ensino (aulas de 45 a 50 minutos);
- Organização do espaço – acesso aos computadores, número de estudantes por sala de aula;
- Os sistemas de formação permanentes dos professores que impedem a mudança educativa;
- O conteúdo disciplinar dos currículos que dificultam as propostas transdisciplinares e a aprendizagem baseada em problemas;
- As restrições na organização de espaço e tempo;

- Falta de motivação dos professores para introduzirem novos métodos;
- Pouca autonomia dos professores e alunos. SANCHO (2006, p. 26).

A última RS deste tópico apurou o olhar para as questões referentes à qualificação, tendo em vista que as formações e treinamentos ofertados no âmbito da rede beneficiaram um número reduzido de participantes. Os colaboradores dos discursos (em especial os professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos) anseiam por cursos e/ou treinamentos, contínuos e para todos, que lhes permitam, inicialmente, manusear de forma segura e dominar o uso das tecnologias disponíveis nas comunidades escolares, bem como apropriarem-se de referenciais para que ajustem o uso das mesmas nos seus contextos de atuação.

Porto (2012, p. 171) diz que o trabalho com tecnologia requer bastante atualização, qualificação e formação continuada e adverte que os cursos geralmente oferecidos aos professores “reforçam a atividade docente isolada e individual”, partindo do pressuposto que, pelo fato de os mesmos conhecerem as ferramentas, teriam condições de usá-las.

Sobre essa situação, Bonilla e Souza (2011, p. 98) asseveram que “um professor ‘excluído’ digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço”. Para as autoras, esses professores não conseguiriam “incluir” seus alunos.

Por fim, do tópico **Avaliação de Políticas**, emergiram duas RS que problematizam a dificuldade da SME em utilizar os dados gerados pelas avaliações periodicamente realizadas no âmbito da rede e sobre a inexistência de avaliações que abarquem as iniciativas que utilizam as TIC nas escolas. Na primeira é reforçada a tese de que os projetos que incluem as tecnologias na educação carecem de tratativas diferenciadas de avaliação.

Por ser o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) um dos indicadores que mais atrai a atenção dos profissionais que atuam na rede de ensino, buscou-se verificar, ainda que de forma superficial, a possível correlação entre a presença das tecnologias digitais nas escolas, considerando as políticas apontadas como referência na linha do tempo elaborada ao longo das entrevistas individuais e coletivas e os possíveis avanços deste indicador nas referidas.

Nas escolas observadas, nota-se a flutuação dos índices, baixa estabilidade, e em alguns casos acentuadas quedas. Os modestos avanços não podem ser endereçados apenas aos investimentos na área tecnológica, até mesmo por que nas RS, a noção de panaceia, geralmente atribuída às tecnologias digitais, não vem sendo considerada como efetiva no município, assim, como em todo o território nacional.

Quadro 15 – Ideb X Tecnologias Digitais

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2015	2017	2019	2021
VALENÇA	2.8	2.8	2.7	2.8	3.1	3.3	4.0	4.3	4.6	4.8

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2015	2017	2019	2021
ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOSE DE SOUZA E OLIVEIRA			2.6	2.0	3.5	3.1	3.5	3.7	4.0	4.3
ESCOLA MUNICIPAL A UGUSTA MESSIAS GUIMARAES	3.3	3.1	2.4	3.1	3.4	3.3	4.6	4.8	5.1	5.3
ESCOLA MUNICIPAL DARIO GALVAO DE QUEIROZ	2.2	2.6	2.7	2.7	1.9	2.8	3.7	4.0	4.2	4.5
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARQUES DE MAGALHAES			2.9	2.5	3.0	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5
ESCOLA MUNICIPAL DR JOSE ANDRADE SOARES			2.5	2.8	3.9	3.6	3.3	3.6	3.9	4.2

Fonte: Elaboração própria (2016) a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2016).

É possível observar no quadro anterior (Quadro 15), que tem como recorte a 8º série/9º ano, que o município dista da meta Brasil do Ideb, que é 6,0 e nem sempre consegue atingir as metas estipuladas na esfera local. A sequência histórica evidencia que esse alinhamento entre projetado e realizado, ocorreu apenas uma vez, no ano de 2007, o município igualou o índice em 2,8. A opção pela série final do segundo ciclo do ensino fundamental, se justifica pelo fato, de este público ter sido, em tese, exposto por mais tempo às iniciativas que os levaram a ter mais contato com as tecnologias digitais para fins educacionais.

O município de Valença-BA investe de forma recorrente na qualificação do seu quadro gestores, nesse sentido, eventuais resultados podem estar atrelados a ajustes em processos de gestão, adequações de rotinas administrativas, melhoria de infraestrutura e até mesmo a aquisição de dispositivos tecnológicos. Ainda que muitos dos implicados no estudo considerem como modestos os resultados da tecnologia no

contexto das escolas, os fatores citados podem ter influenciado diretamente na conquista dos resultados.

Retomando o quadro citado anteriormente (Quadro 15), julga-se oportuno mencionar o caso da Escola Municipal Dr. José Andrade Soares, situada na zona rural de Valença-BA, que se destaca pela progressão positiva dos resultados do Ideb. Os profissionais desta comunidade escolar, que integraram o quadro de colaboradores dos discursos, apresentaram elevada consistência discursiva nas entrevistas (no quesito inserção das tecnologias na educação), que aliada aos investimentos feitos nos últimos anos, com a aquisição de dispositivos eletrônicos (*netbooks* para os estudantes) e ao envolvimento de professores e estudantes em ações em parcerias com outros atores locais (a exemplo do Crescer em Rede), por suposto, podem se caracterizar como elementos propulsores desta evolução. A dinâmica desta escola merece um estudo aprofundado, e seus resultados podem servir de referência para toda a rede municipal.

Em contraponto aos discursos que exaltam as promessas de mudanças no ensino em virtude da informatização das escolas, Sancho (2006), Moran (2000), Porto (2012), Kenski (2007), Bonilla e Souza (2011; 2015) alegam que as tecnologias digitais têm interferido pouco na transformação da escola e do ensino. São fatores determinantes: a linearidade, a rigidez dos currículos e as práticas de gestão inerentes à cultura escolar. Apontam, porém, que, no atual cenário o que geralmente ocorre é a domesticação ou a reinterpretação das novas ferramentas às práticas tradicionais, o que fortalece o argumento pontuado por Bonilla e Fantin (2015, p. 130) de que é “[...] mais fácil introduzir materiais do que mudar crenças [...]”.

Essa constatação realça as dificuldades de os colaboradores dos discursos mapearem as correlações entre os usos das TIC e os resultados obtidos nas avaliações, sejam elas com progressões positivas ou negativas. Ao admitir a inoperância de **avaliações com ênfase no impacto** dessas iniciativas, o Sujeito Coletivo apontou-a na segunda RS esse tópico, como um caminho para evidenciar as **contribuições efetivas que as TIC agregariam à aprendizagem** dos estudantes, à **gestão escolar**, bem como à **produção e à circulação de conhecimentos**.

A reflexão e a mudança de atitude surgem como urgentes, para que os profissionais não caiam na armadilha da sofisticação da cópia, ou na virtualização das formas tradicionais de transmissão do conhecimento, já que o uso das tecnologias digitais nas comunidades escolares implicadas diretamente neste estudo, limitam-se

ao estímulo a pesquisas e apresentação de trabalhos.

4.5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Durante a pesquisa, na vacância de dados específicos sobre a avaliação do uso das tecnologias na educação, os colaboradores dos discursos recorriam sempre à apresentação de situações por eles consideradas exitosas. Os técnicos da SME comentavam sobre a superação de expectativas no processo de adequação do Plano Municipal de Educação (PME); diretores, coordenadores pedagógicos e professores destacavam as tentativas de conciliação entre as tecnologias digitais em suas práticas administrativas ou pedagógicas; de modo complementar, os jovens estudantes lançam olhar sobre as descobertas que faziam na “grande rede”, a Internet, e como elas os ajudavam no aprendizado diário. Independentemente do nível e do âmbito das experiências apresentadas, há de se destacar que o elemento agregador continuava a ser o PME, uma vez que todos tinham de alguma forma participado desse processo de construção.

Para trazer uma reflexão sobre essa situação importante para o público pesquisado, optou-se por tratá-lo sob a ótica do papel dos instrumentos na ação pública, um viés polissêmico da análise das políticas públicas que, segundo Lascoumes e Le Galès (2012), a partir dos efeitos por eles gerados, conduzem em distintos contextos: (i) a conformação de agendas públicas, (ii) a construção de referenciais para modelagem de políticas, (iii) definição de regras de interação entre atores dispostos na arena, e (iv) o firmamento de alinhamentos valorativos, cognitivos e operativos que permeiam as políticas públicas.

Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 21, grifo dos autores).

Os instrumentos são dinamizadores da ação pública. Como espaço sociopolítico servem como base para a problematização e decisão acerca da implantação de determinadas políticas públicas, bem como sobre a condução de relacionamentos entre os seus gestores, destinatários e demais atores (organizações da sociedade civil e iniciativa privada).

Importante ressaltar que os instrumentos suportam, orientam e regulam a operação da ação pública, seja ela mediada pelo Estado ou por outros atores políticos. São eles, os responsáveis por, em diferentes escalas, disciplinar a aplicação das técnicas e ferramentas que viabilizarão a sua materialização por meio de políticas, projetos e programas.

Numa perspectiva racional, os instrumentos assumem uma conotação gerencialista, ou seja, ocupam-se por regular o funcionamento, os tempos e os recursos vinculados a uma dada ação. Já o enfoque na instrumentação delineia uma preocupação com a dinâmica do processo, com as questões nem sempre visíveis ou previsíveis, já que para além da dimensão técnica, incorpora-se também a social. Face à exposição dos argumentos, serão apresentadas a seguir algumas impressões acerca do Plano Municipal da Educação, o instrumento que norteará a execução das políticas educacionais do município de Valença-BA.

A estrutura deste documento se impõe pela forma e consistência. Na primeira parte traz um extenso diagnóstico situacional do município, que ganha profundidade principalmente na área educacional. Na sequência apresenta os conjuntos de metas e estratégias, que demonstram o fiel alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE), assegurando, porém, as especificidades do município. O documento foi ajustado à realidade local e tomou como base no PME anterior.

Com 301 estratégias, vinculadas a 20 metas que permeiam todas as modalidades de ensino, este plano decenal, cuja ênfase é gerencial, não poderá dispensar um bom plano de monitoramento. Seu horizonte de execução é amplo e carece de importantes sinalizações, por exemplo, escalas de priorização, prazos e responsáveis. São poucas as metas que apresentam essas categorias bem definidas. Ademais, suas construções assemelham-se à diretrizes (dimensão intangível). Esta não é uma ponderação exclusiva ao PME de Valença-BA, mas à própria Lei n.º 13.005/2014, que sinaliza no seu artigo terceiro: “As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas”. A possibilidade de concentração da execução para os anos finais é muito grande, e isto poderia fragilizar a execução.

O indicativo de atualizações de todos os documentos institucionais (projeto político pedagógico, currículos, etc.) em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da utilização dos dados gerados a partir das avaliações

realizadas no município, apontam para a necessidade de adequações estruturais tendo como finalidade o aprendizado dos estudantes na idade certa e a qualidade da gestão educacional.

A intersectorialidade é um conceito que se faz presente no PME a partir das previsões de realização das ações integradas e sinérgicas com outras áreas da administração pública, quais sejam: saúde, promoção social, infraestrutura, planejamento, além disso, está prevista a interação com os conselhos das áreas citadas.

Para monitorar continuamente a sua progressiva implementação foi previsto e já instituído o Fórum Municipal de Educação, instância que reunirá todas as representações municipais que atuam na área educacional (poder público, em suas distintas dimensões; sociedade civil, setor privado) de forma a garantir a gestão democrática desta política, monitorar seus avanços e potenciais necessidades de adequações visando a conquista dos resultados relevantes para a educação ou a mitigação dos problemas mais acentuados.

Os instrumentos na ação pública são considerados como instituições por articularem um conjunto de representações que influenciam e/ou determinam o comportamento dos atores políticos. Dessa forma assumem um importante destaque por corroborarem para a estabilização das formas de ação coletiva.

Lascombes e Le Galès (2012) apresentam de forma clara como os instrumentos orientam a relação entre a sociedade política e a sociedade civil por meio de dispositivos técnicos e sociais, através da articulação de conhecimentos e até mesmo de obrigações financeiras.

Importante ressaltar que, nesse processo, nota-se o caráter seletivo que estes possuem no que tange aos atores políticos envolvidos, já que as escolhas dos referidos são feitas mediante as decisões dos gestores eleitos como adequados para assunção de papéis e responsabilidades. Os instrumentos evidenciam os efeitos das relações de força, privilegiam certos atores e interesses e constroem ou afastam outros, além disso, lhes oferecem recursos, além disso constroem e veiculam representações distintas sobre os problemas.

5 ATAIRU: PROTÓTIPO DE METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Há que se reconhecer que o uso das informações da avaliação se aplica a todo o ciclo de política, e não apenas a instâncias subseqüentes à implementação do programa ou à de revisão periódica de uma política. A questão crucial é saber como os governos podem organizar suas atividades de avaliação de modo a tirar plena vantagem do que a avaliação tem a oferecer. Embora o aprendizado organizacional geralmente não seja uma atividade sistemática, a avaliação pode prestar grandes contribuições no processo.

Ala-Harja e Helgason (2000, p. 47)

Ao longo da pesquisa ampliou-se o entendimento sobre a transversalidade da avaliação no ciclo de políticas públicas, que deve ser assumida como um compromisso de todos os implicados, dos formuladores aos destinatários, e reconhecida como um componente da dinâmica interna dos diversos setores da administração pública, em um fluxo contínuo de monitoramento.

Os DSCs construídos e sintetizados neste estudo apontaram a dificuldade de os sujeitos pesquisados correlacionarem os eventuais impactos da implantação de programas e/ou projetos que utilizam as tecnologias digitais nas escolas da rede municipal às suas práticas cotidianas. Adicionalmente, constatou-se a não utilização dos resultados das avaliações externas e institucionais, que, em tese poderiam contribuir para a redefinição de estratégias de ação capazes de corroborar para a efetivação da qualidade da educacional.

Considerando o campo social pesquisado, e os diversos fatores que influenciam direta ou indireta na condução das políticas, em especial as que fomentam a integração das tecnologias digitais na educação, desenhou-se um protótipo de metodologia que pretende ampliar contextos de diálogo e conseqüentemente de escuta, a fim de favorecer a leitura crítica, a interpretação e a reflexão acerca das implicações do uso das tecnologias digitais em escolas públicas das redes municipais de ensino, a fim de apoiar os atores implicados no ciclo de uma política pública, ou de um projeto, na coprodução de desenhos e operação de percursos avaliativos estabelecendo processos autônomos, participativos e de autoria compartilhada de modo a contribuir com o fortalecimento das competências locais nesta área.

Figura 22 – Estratégia de Avaliação



A noção de escuta defendida nesta metodologia ancora-se na proposta de Moura e Giannela (2016) que a reconhecem como fundamental na definição de respostas criativas para gestão de processos e aprendizagens coletivas, situações cada vez mais demandadas em contextos democráticos fomentadoras do engajamento de diferentes públicos:

A escuta (ativa, sensível, profunda), quando exercida por quem assume o papel de liderança nas organizações e nos processos de aprendizagem, propicia o engajamento dos colaboradores e aprendizes. A partir do momento que pode contribuir para a emergência dos seus potenciais, estimulando-os a agirem e expressarem-se com base em suas habilidades e tendo em vista as reais necessidades coletivas e pessoais. O que, por sua vez, facilita a resposta criativa aos desafios encontrados na gestão e nos processos de aprendizagem. (MOURA E GIANNELA, 2016, p.10-11)

As autoras apontam ainda que a habilidade da escuta favorece os processos coletivos de trabalho e organização, a colaboração, além de ativar a inteligência coletiva (MOURA; GIANNELA, 2016). A efetivação de diferentes níveis de escuta são aderentes às opções epistemológicas e metodológicas sinalizadas ao longo da

pesquisa que elegeu a avaliação participativa como base do protótipo de metodologia, por entender, que esta abordagem pode reverberar em contextos de aprendizagem coletiva, socialmente compartilhada, visando a apropriação e uso de metodologias favoráveis à superação do viés instrumental-formal que prejudica a consolidação de resultados estruturantes e o desenvolvimento das capacidades locais para fazer a autogestão dos seus processos avaliativos.

Retomando a discussão sobre contextos de aplicação das práticas avaliativas e seus desenhos de execução, convém citar Boullosa e Tavares (2010, p. 79), por coadunarem com a tese de que os processos avaliativos devem ser adequados ao contexto onde está situado o seu objeto:

[...] todas as nuances e particularidades presentes no desenho de avaliação, sobretudo os recursos disponíveis para que seja um percurso possível de ser percorrido. Como o desenho de pesquisa avaliatória está intimamente relacionado às características do programa, podemos dizer que ele é único, ainda que se baseie em uma metodologia já existente de avaliação de programas sociais. [...]. É preciso que o desenho da pesquisa de avaliação esteja extremamente adequado ao contexto na qual a avaliação ocorre, assim como às características do objeto de avaliação.

Boullosa e Tavares (2010) abordam também que o desenho da avaliação pode ser estruturado em diferentes níveis de análise, dentre os quais destacam-se: (1) Epistemológico-metodológico - grau de conhecimento do objeto avaliado, e na definição dos conjuntos de atores que serão envolvidos; (2) Metodológico-operativo – concepção e definição de percursos avaliativos; (3) Operativo - refinamento das técnicas selecionadas e definição dos tempos, ritmos e forma de coleta e análise de dados.

O protótipo da metodologia Atairu prevê a experimentação de uma sequência de atividades de cunho avaliativo, com viés participativo, que permitirá aos participantes projetar avaliações contextualizadas e aderentes às reais necessidades das comunidades escolares ou de redes de ensino.

Para estabelecer marcações sobre as principais diferenças entre os modelos convencionais e os participativos de avaliação, tem-se a seguir o quadro sistematizado por Roesch (2002):

Quadro 16 – Diferenças entre avaliação convencional e participativa

	Convencional	Participativa
Quem	– Peritos externos	– Membros da comunidade
O quê	– Indicadores pré-determinados de sucesso, principalmente resultados em termos de custos e produção	– As pessoas identificam seus próprios indicadores de sucesso, os quais podem incluir resultados de produção
Como	– Foco na ‘objetividade científica’ – Distanciamento dos avaliadores de outros participantes – Procedimentos uniformes e complexos – Acesso aos resultados limitado e demorado	– Autoavaliação – Métodos simples adaptados à cultura local – Repartição imediata e aberta dos resultados, através do envolvimento local nos processos de avaliação
Quando	– Normalmente após a conclusão do projeto ou programa – Algumas vezes também no meio do processo	– Avaliações mais frequentes e em pequena escala
Por quê	– Para a prestação de contas, normalmente após resumindo os resultados, para determinar se o financiamento deve continuar	– Para habitar o pessoal local a iniciar, controlar e conduzir ações corretivas

Fonte: Roesch (2002).

Conquanto as diferenças tenham sido demarcadas no quadro acima, Roesch (2002, p. 164) salienta que as abordagens “não são excludentes”, e acrescenta que “é mais produtivo pensar em que condições elas são mais apropriadas”.

O processo posto em curso fomentará o fortalecimento a dimensão participativa nas práticas avaliativas, desencadeando processos que conduzam ao protagonismo dos sujeitos, que produzirão conteúdos uteis à geração de mudanças positivas em seus contextos de atuação, dentro dos prazos e marcos temporais que estabelecerem como limites para a verificação.

5.1 ATAIRU: METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

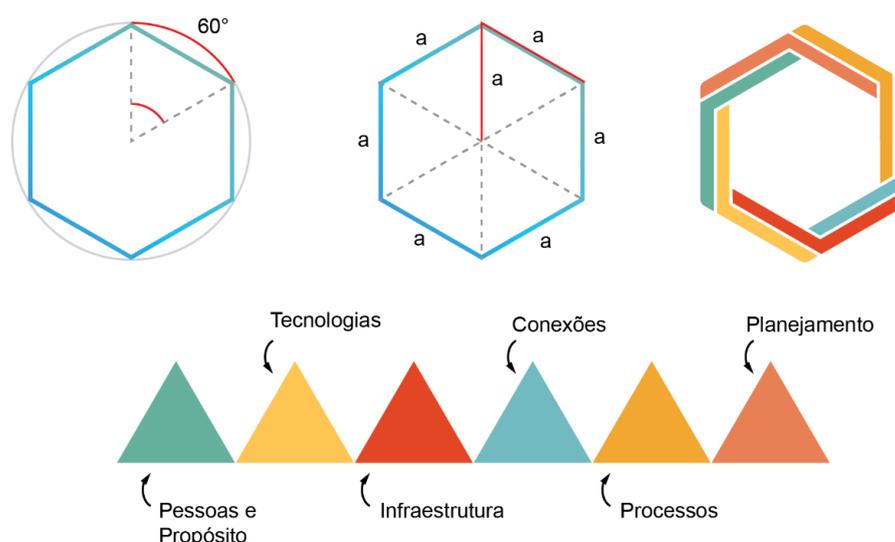
Nesta seção apresentam-se os elementos que constituem a identidade da metodologia, bem como o seu desenho de operação.

5.1.1 Marcos Conceituais

Nome: De origem no tupi-guarani, Atairu⁶, termo utilizado para designar a metodologia proposta, significa: “Companheiro de Viagem”. A opção pelo uso se justifica pela própria natureza da prática avaliativa, que exige acompanhamento e monitoramento contínuo, e quando mediada de forma participativa, resulta em aprendizagem coletiva.

Forma: Buscou-se na geometria uma referência que, para além do simbolismo, reflete a dinamicidade a ser impressa na aplicação da metodologia. Por esse motivo, optou-se pelo **hexágono regular**, uma figura plana que possui seis lados iguais, que quando circunscrita numa circunferência, revela uma divisão de seis arcos de mesma medida, igualmente ao ângulo de 60° ($360^\circ : 6 = 60^\circ$), formando com seu ângulo central seis triângulos equiláteros (Fig. 23).

Figura 23 – Construção do conceito e da marca da metodologia



Fonte: elaboração própria (2016).

⁶Fontes: (1) BUENO, F.S. **Vocabulário Tupi Guarani-Português**. 5ª ed. São Paulo. Brasilivros, 1987. (2) **Dicionário Ilustrado Tupi Guarani**. Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br>

O infográfico apresentado na Figura 23 reflete o processo de construção do conceito e da marca que identificará a metodologia.

Categorias temáticas: Fruto do diálogo com gestores educacionais, educadores e estudantes foram eleitas seis categorias temáticas que se espera, na aplicação da metodologia Atairu, dedicar o mesmo grau de relevância em processos de diagnóstico, planejamento, implantação e em especial no desenho de metodologias de avaliação, são elas: (1) **Pessoas e Propósito**, (2) **Tecnologias**, (3) **Infraestrutura**, (4) **Conexões**, (5) **Processos**, e (6) **Planejamento**. Em convergência com o formato definido e apresentado anteriormente, para cada triângulo equilátero que integra o hexágono, ter-se-á vinculada uma das categorias temáticas.

5.1.2 Objetivos

Pelos motivos apresentados na seção anterior, desenvolveu-se uma proposta metodológica convergente com os seguintes objetivos:

- Diagnosticar a situação concreta de uma dada política/programa que utiliza as tecnologias digitais na educação;
- Problematizar os usos vigentes, e possíveis, das tecnologias digitais no contexto de uma rede de ensino ou de uma comunidade escolar;
- Alinhar do ponto de vista institucional os instrumentos de políticas públicas, às rotinas das SMEs ou das comunidades escolares;
- Identificar oportunidades de melhoria da infraestrutura para qualificar a abordagem das iniciativas;
- Mapear e ativar pessoas e organizações que possam contribuir de forma estruturada para a boa execução das iniciativas.

5.1.3 Dimensões

Com base na análise dos DSCs, foram estabelecidas quatro dimensões, para auxiliar na construção dos resultados finalísticos e os indicadores que facilitarão a posterior avaliação de impacto, das quais três delas de cunho executivo, e uma referente ao propósito (visão de mundo/expectativa de futuro da rede/comunidade escolar), sendo esta, o elemento de convergência entre as demais, conforme descritivo a seguir:

Na **dimensão 1**, intitulada de **Propósito**, pretende-se construir sentidos de presença dos sujeitos na comunidade escolar ou rede de ensino, identificando os valores compartilhados, os estilos de liderança presentes, que resultarão na construção e/ou reforço de um alinhamento quanto à visão de futuro compartilhada, tendo por base, o fortalecimento da identidade dos presentes e dos mecanismos de aprendizagem coletiva já existentes em seus contextos de atuação.

Com o título **Objetivos**, a **dimensão 2** problematizará a presença das tecnologias nas comunidades escolares ou redes de ensino, a partir do mapeamento práticas, visando a reconstrução do histórico de implantação de iniciativas dessa natureza. Será consolidado um diagnóstico situacional abrangendo questões de infraestrutura (espaços disponíveis, condições de conservação, dimensões, mobília); segurança; inventário dos equipamentos seguida de análise de suficiência para a realização do trabalho pedagógico; condições de conectividade e mapeamento das percepções dos atores envolvidos nas iniciativas que utilizam as tecnologias e espaços disponíveis para fins educacionais ou para rotinas administrativas e pedagógicas.

Com a geração das informações nesta etapa, os envolvidos na aplicação da metodologia Atairu serão estimulados a construir soluções criativas para ativar alguns espaços da escola e otimizar o uso das tecnologias digitais presentes, associando-as a projetos pedagógicos existentes, rotinas administrativas, ao trabalho docente e sobretudo às situações práticas voltadas à aprendizagem dos estudantes. Essa será a etapa de formulação dos objetivos que integrarão diferentes níveis de planejamento e prospecção de cenários de integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

A **dimensão 3** terá sua abordagem orientada para **Resultados**, e permitirá às comunidades escolares ou redes de ensino a exercitarem processos de identificação de prioridades e tomada de decisões sobre os eixos temáticos e formatos das ações a serem implementadas. Nesse momento, espera-se que os esforços sejam direcionados para a construção de alinhamentos que assegurem no campo prático, o melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos às atividades pedagógicas e administrativas, que conseqüentemente influenciarão positivamente na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

A partir do engajamento da Comunidade Escolar nas atividades de diagnóstico e de planejamento espera-se que, de forma orgânica, os envolvidos comecem a instituir políticas e ações (programas, projetos, planos de aulas, visitas de campo, etc.)

convergentes com a transição para o novo paradigma educacional, tendo a tecnologia como uma aliada no processo de transformação da escola em um espaço dinâmico, interativo e gerador de aprendizagens significativas e profundas.

Serão exploradas na **dimensão 4** as questões referentes ao **Impacto**, retomando a noção defendida por Roche (2002, p. 37): “**mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas, planejadas ou não – nas vidas de pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações**”.

As quatro dimensões supracitadas integrarão, como componentes transversais, o conjunto de oficinas intitulado “O futuro chegou. E agora?!”. Nestas, serão abordadas de maneira interdependente as seis categorias temáticas que contribuirão para a construção de um planejamento integrado, bem como o desenho preliminar de uma avaliação de impacto a ser aplicado pela comunidade escolar ou rede de ensino, acerca de uma iniciativa eleita como objeto para a ação.

Os participantes das oficinas serão provocados a refletir sobre as mudanças/impactos e os indicadores que utilizarão para verificação dentro do marco temporal que será definido nas referidas oficinas. Ademais, selecionarão as técnicas, os responsáveis e, por fim, atribuirão usos aos dados a serem gerados a partir da avaliação.

Como apresentado anteriormente, a perspectiva de avaliação que guiará a metodologia Atairu valorizará o seu caráter transversal a todo ciclo de uma política pública ou de um programa, portanto, a materialização desta premissa dependerá da adoção de dinâmicas democráticas e participativas, a fim de conduzir os atores envolvidos nas oficinas a identificarem os possíveis impactos ocasionados pelas iniciativas das quais exercem papéis e funções.

5.1.4 Descritivo das categorias temáticas

Com efeito, a integração do uso das tecnologias aos contextos educacionais se constitui um elemento motivador para a aplicação da metodologia Atairu, que não deve ser desconexa de questões qualitativas que abrangem às rotinas e processos inerentes à comunidade escolar ou redes de ensino. Por esse motivo, foram definidos os objetivos relacionados abaixo, para cada uma das categorias temáticas eleitas para sua composição, são elas:

- **Pessoas e Propósito**: integrar os sujeitos implicados no ciclo da política pública ou programa. Esta categoria tem interface com as demais e relaciona-se à construção de valores compartilhados e visão de mundo de uma comunidade escolar ou rede de ensino.
- **Tecnologias**: inventariar todas as tecnologias e dispositivos disponíveis na unidade escolar ou rede de ensino, destacando as formas uso vigentes e apontado novas possibilidades de utilização com os diferentes públicos;
- **Infraestrutura**: relacionar e planejar formas de ativação do conjunto de estruturas e serviços essenciais à execução das ações vinculadas ao programa ou projeto.
- **Conexões**: mapear e classificar por ordem de relevância (a partir da relação direta com o objeto das iniciativas eleitas para serem avaliadas) as relações institucionais e de governança com os atores públicos ou privados que exercem algum tipo de influência sobre a execução de uma política, programa ou projeto.
- **Processos**: identificar os fluxos e rotinas que definem a operacionalização das ações correlatas ao programa e projeto implantado ou em fase e implantação.
- **Planejamento**: relacionar e alinhar os instrumentos que orientam e/ou determinam a implementação dos programas e/ou projetos.

Importante salientar que, de forma transversalizada, as quatro dimensões abordadas em seções anteriores possuem interface com as categorias temáticas supracitadas. Ao final do ciclo de oficinas, espera-se que os envolvidos consigam tomar resoluções quanto à previsão e operação das práticas avaliativas em todas as fases de um ciclo de política pública eleita para aplicação da metodologia.

5.1.5 Potencial público adotante das oficinas

O presente protótipo de metodologia de avaliação pretende fomentar ao longo das oficinas, o engajamento dos Sujeitos numa causa coletiva visando promover o debate, da reflexão e da mudança de atitude no que tange à ampliação das possibilidades à aplicação das tecnologias digitais em redes públicas de ensino e comunidades escolares.

A metodologia Atairu pressupõe que pessoas, organizações e comunidades quando empoderadas são capazes de converter problemas em oportunidades, soluções em tecnologias sociais com potencial de replicação, além disso,

compartilham valores e produzem conhecimentos cuja aplicação pode acelerar a coprodução de bens e serviços capazes de atender às demandas, necessidades e gerar impacto positivo para a coletividade.

Por esse motivo, no infográfico a seguir está representado o público e as justificativas que serão mobilizadas a participar do conjunto das oficinas:

Figura 24 – Público da Metodologia Atairu



Fonte: elaboração própria (2016).

Baseado na crença de que “cada sujeito é capaz de avaliar suas ações e nesse fenômeno, de maneira reflexiva, ele se constrói e reconstrói a sua prática” (BRANDÃO; SILVA; PALOS, 2005, p. 364), tem-se como expectativa atingir o estágio de empoderamento, que, segundo Baquero (2012, p. 181), “envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica”, e geralmente ocorre em diferentes níveis: (i) “individual”: como uma forma de autoemancipação; (ii) “organizacional”: gerado na e pela organização dentro de um processo de delegação planejada; e (iii) “comunitário”: onde atores individuais ou coletivos, expandem as possibilidades de participação e desenvolvem ações para atingirem seus objetivos coletivamente.

5.1.6 Pressupostos metodológicos

5.1.6.1 Formato

As comunidades escolares ou redes de ensino devem escolher uma iniciativa para ser o objeto de aplicação da metodologia e definir um horizonte de tempo, para que a avaliação seja feita. Em seguida deve ser definido um calendário indicando o período da condução de, no mínimo, seis encontros, com duração de no mínimo quatro horas/cada, num formato dinâmico de oficinas, onde será privilegiada a realização de atividades práticas com seleção de conteúdo contextualizado a ser reunido e entregue pelos atores envolvidos.

Durante a mediação das oficinas, os sujeitos serão mobilizados a construir e a experimentar soluções, a partir das situações mapeadas previamente, e dessa forma ampliar o debate e a reflexão sobre o novo paradigma educacional e suas implicações para a educação, sobretudo em seus contextos de atuação.

Criatividade, inovação e cocriação são princípios que darão a tônica desse processo, que tenderá a simplificar a aplicação do conhecimento. Para otimizar os encontros presenciais algumas atividades de pesquisa sobre dados do contexto, serão socializados ao término de cada encontro, e, no intervalo entre um e outro, os participantes consultarão as fontes de informação necessárias para obtê-las. Importante salientar que produtos de cada oficina dependerão da entrega destas atividades, que também serão realizadas em grupo.

Para dinamizar os encontros serão utilizadas metodologias integrativas, fomentadoras da participação, interação e a iteração (testagens) por parte do público impactado.

5.1.6.2 Conteúdos

No quadro adiante estão dispostos os conteúdos técnicos e contextuais (norteadores na dinâmica interna da SME e das Comunidades escolares) a serem trabalhados nas oficinas, bem como os produtos que nelas serão construídos:

Quadro 17 – Conteúdos da metodologia Atairu

Oficinas/ Dimensões	Conteúdos		Produtos
	Técnicos	Contextuais	
Pessoas e Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizagem organizacional e Inteligência Coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> – Projeto Político-Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> – Mapa de empatia – Visão de futuro
Processos	<ul style="list-style-type: none"> – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Escolar/Rede de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> – Procedimentos e rotinas da escola/rede 	<ul style="list-style-type: none"> – Mapeamento de rotinas educacionais: administrativo, pedagógico
Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> – Integração das tecnologias digitais na escola – Ensino na Cibercultura. 	<ul style="list-style-type: none"> – Planos, programas e projetos implantados na escola – Currículo Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Construção da linha do tempo sobre a presença das tecnologias na comunidade escolar/rede de ensino
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> – Planeamento ou alterações de layout de ambientes; – Requisitos de segurança – Aquisição de equipamentos – Conectividade. 	<ul style="list-style-type: none"> – Normas, portarias, resoluções. 	<ul style="list-style-type: none"> – Visita técnica guiada a uma Unidade Escolar – Relatório técnico emitido por especialistas em edificações e na área elétrica e TI.
Conexões	<ul style="list-style-type: none"> – Relações Institucionais e Governança 	<ul style="list-style-type: none"> – Termos de parcerias / Convênios 	<ul style="list-style-type: none"> – Mosaico de parcerias (aplicação da técnica de Diagrama de Venn) – Painel analítico das interações com atores sociais.
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> – As tecnologias digitais nos instrumentos de planeamento educacional 	<ul style="list-style-type: none"> – Planos Nacional e Municipal de Educação – Dados atualizados do Censo Escolar – Resultados de Avaliações Institucionais e Externas 	<ul style="list-style-type: none"> – Plano de Integração da abordagem das TIC no PPP
Produtos Finais:	<ul style="list-style-type: none"> – Planos de: (i) Integração das TIC e (ii) Monitoramento e Avaliação do Impacto das TIC em Comunidades escolares/Redes de Ensino. 		

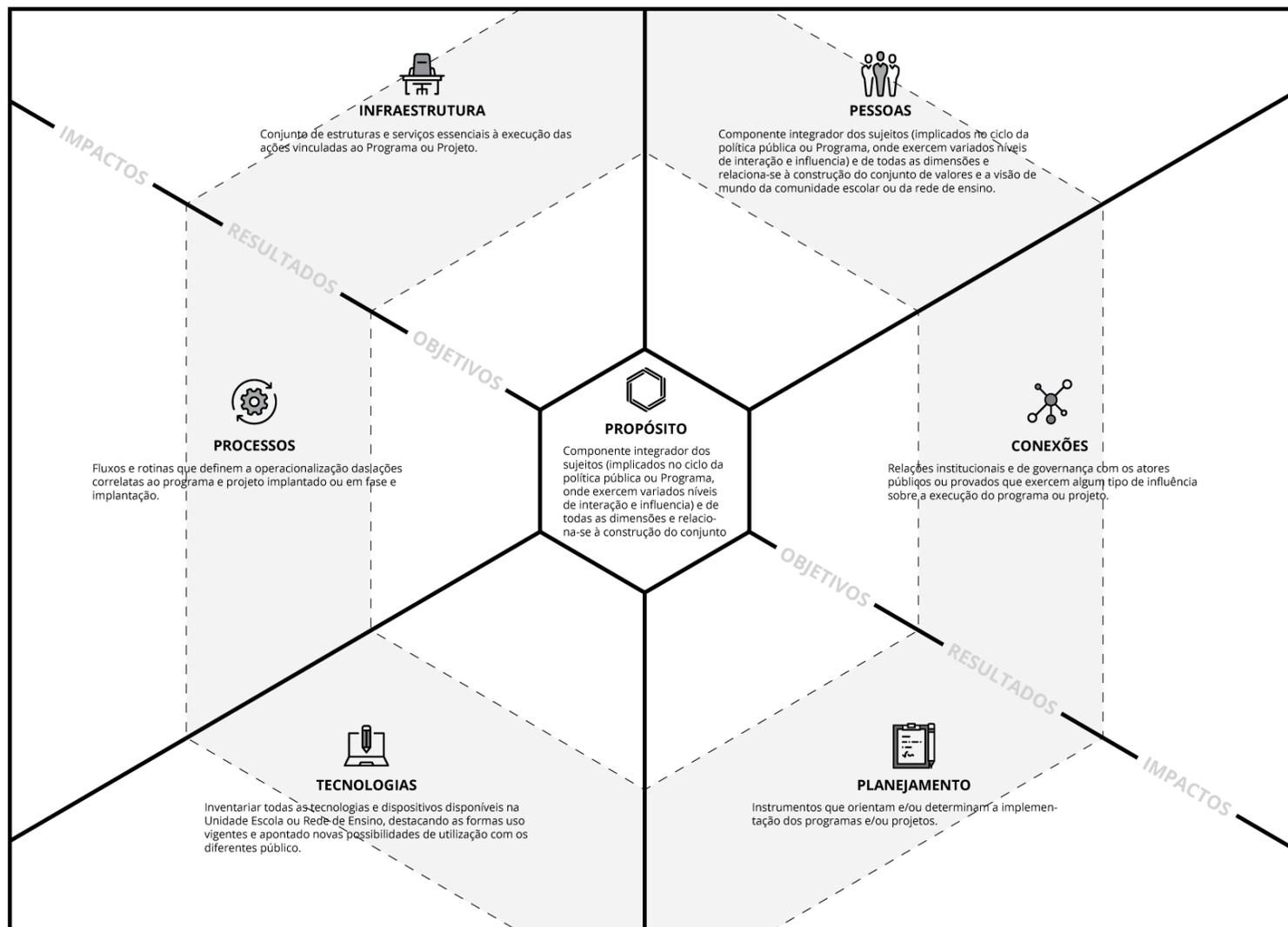
Fonte: elaboração própria (2016).

Exceto a primeira oficina intitulada “Pessoas e Propósito”, a consecução dos temas será definida ao término de cada encontro. A ordem de prioridade para seleção

das categorias temáticas deve ser sinalizada pelo grupo, e para cada uma delas constará atividades práticas que devem ser realizadas no intervalo entre oficinas, para apresentação no início da oficina posterior.

Ao término do ciclo de oficinas, ter-se-á no hexágono a síntese com o encadeamento de todas as decisões tomadas pelo grupo (ver Fig.25). Importa salientar que o detalhamento será registrado em painéis ilustrativos de cada categoria temática, de onde após exercício de priorização, serão elencados os dados que comporão a síntese final, que deve ser mantido em visível para toda a comunidade escolar ou rede de ensino.

Figura 25 - Ilustrativo da aplicação da metodologia Atairu



Fonte: elaboração própria (2016).

5.1.6.3 Contexto de aplicação

Para a condução do conjunto de oficinas serão necessários no mínimo 10 integrantes de uma comunidade escolar, ou, em caso de uma rede de ensino, que estes sejam de diferentes áreas que integram uma SME. O grupo precisa ser heterogêneo e deve contemplar: diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e pais.

O desenho metodológico proposto foi pensado de modo a ser útil nos seguintes contextos:

Grupo 1 - para escolas ou redes que se encontram em fase de tomada de decisão quanto à implantação de um determinado programa ou projeto;

Grupo 2- para escolas ou redes que já avançaram no planejamento, e já se encontram em fase de implantação do projeto ou programa;

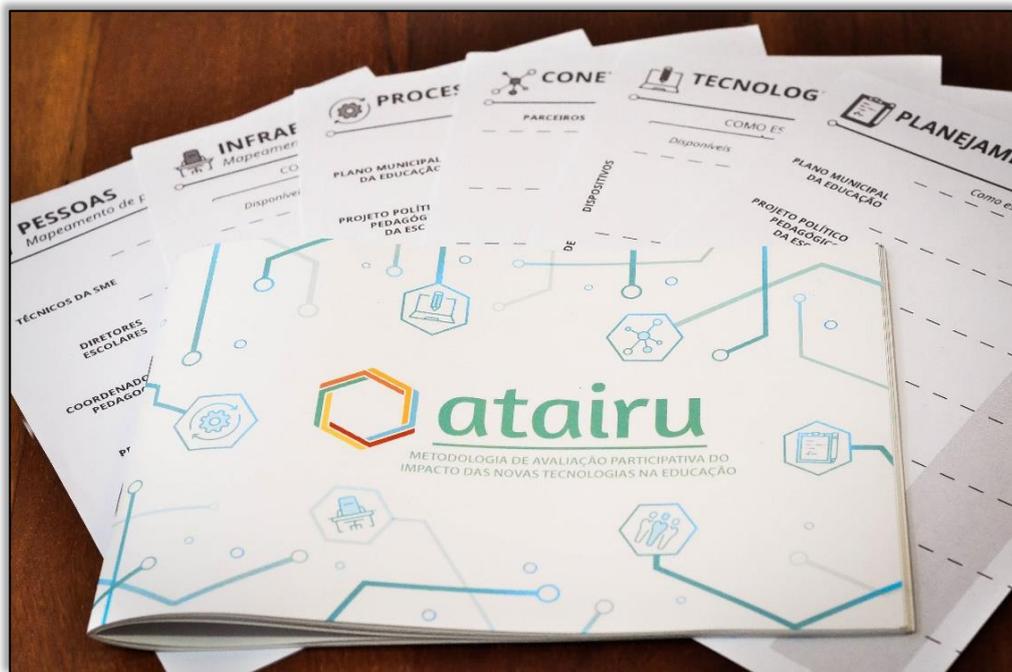
Grupo 3 - para escolas ou redes que já tenham cumprido um ciclo de implementação de projeto ou programa e tenham interesse em avaliar os avanços decorrentes da iniciativa implementada.

A decisão pelo formato citado decorre da constatação da inexistência de cultura de avaliação orientada para resultados e para análise dos possíveis impactos das ações implementadas, em especial daquelas que utilizam as tecnologias digitais, além do mais, a falta de dados históricos das iniciativas dificulta a realização de outros estágios ou tipologias de avaliação mencionados neste trabalho, conforme aponta a cadeia de impacto apresentada em seções anteriores.

5.1.6.4 Suporte didático

A condução das atividades será suportada por um guia prático contendo as sugestões de atividades, bem como referenciais teóricos e práticos para viabilizar a ampliação do repertório de práticas e do léxico avaliativo, de modo a favorecer a atuação autônoma dos sujeitos envolvidos (ver Fig. 26 e 27).

Figura 26 – Guia instrucional e fichas de trabalhos individuais



Fonte: acervo do autor (2016).

Figura 27 – Painéis para elaborações coletivas

PLANEJAMENTO INTEGRADO						
RESULTADOS						
Objetivos	Qualitativos		Quantitativos	Ações	Prazo	Responsáveis
PESSOAS						
TECNOLOGIAS						
INFRA						
CONEXÕES						
PROCESSOS						
PLANEJAMENTO						

AVALIAÇÃO DE IMPACTO						
RESULTADOS						
Qualitativos		Quantitativos		Mudanças significativas	Indicadores	Fontes de informação
Previstos	Realizados	Previstos	Realizados		Meios de verificação	
PESSOAS						
TECNOLOGIAS						
INFRA						
CONEXÕES						
PROCESSOS						
PLANEJAMENTO						

Fonte: acervo do autor (2016).

A mediação das oficinas contará com o uso de técnicas de visualização móveis (por meio de *post-it*) e confecção de painéis ilustrativos (impressos em variados tamanhos – do A0 ao A4), uso de diferentes linguagens (audiovisual – como músicas, filmes, documentários, acesso a plataformas digitais) e instrumentos dinâmicos de registros (formulários digitais e redes sociais digitais).

5.1.7 Resultados esperados

Espera-se que, com suporte do guia de aplicação da metodologia Atairu, cujo enquadramento técnico refere-se ao desenvolvimento de material didático e instrucional, integrantes de equipes técnicas, gestores, professores, pais/responsáveis e estudantes de escolas públicas do ensino fundamental:

- **dinamizem processos autônomos** de avaliação com ênfase no impacto do uso das tecnologias digitais no ensino público.
- **agreguem elementos qualitativos** às suas estratégias de escolha a acompanhamento de projetos vocacionados ao uso das tecnologias.
- **elaborem indicadores** capazes de **mensurar a efetividade** no uso das tecnologias digitais nas escolas em que atuam;
- **estruturem Observatórios de Tecnologias Digitais na Educação**, de modo a impulsionar o uso contextualizado e ampliar o reconhecimento práticas de autoria dos sujeitos que integram as comunidades escolares que integram redes públicas municipais de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de tais possibilidades, vimos que nas relações estabelecidas entre tecnologia e inovação na escola, anteriormente mencionadas, muitas vezes a tecnologia aparece como panaceia e traz falsas expectativas de resolução dos problemas da educação, criando certos mitos em torno das práticas, na perspectiva da mídia-educação.

Bonilla e Fantin (2015, p. 135)

A relação entre as tecnologias digitais e a educação destaca, no âmbito da sociedade da informação, uma infinidade de possibilidades com vista à implementação de inovações para as diversas instituições existentes, inclusive a escola, instituindo não somente novas situações comunicativas entre os sujeitos, mas também novas formas de pensar, de elaborar o conhecimento e articulá-lo à realidade, e, possivelmente transformá-la.

Indubitavelmente, a educação além de possuir uma natureza polissêmica, torna-se um ponto de convergência entre os diversos recursos existentes e/ou latentes na sociedade, refletindo, assim como noutros espaços instituídos, um movimento de trânsito constante, de integração, envolvimento e formação de pares, tensões, crises, rupturas. Enfim, um espaço onde coexistem as diferenças, e onde se entrelaçam relações de poder, o que inclui o processo de tecnologização da sociedade, impostos pelas políticas globais ditadas pelas grandes corporações transnacionais.

Desde a década de 2000, a sinergia entre estas áreas foi assumida como uma prerrogativa para impulsionar o Brasil a novos patamares de desenvolvimento, alinhando-se, portanto às tendências globais, implicando *a posteriori* na formulação de uma série de políticas e programas de incentivo e democratização das TIC em todo o âmbito social, sobretudo nas escolas, onde têm incidido políticas de informatização, que pressionam a revisão das propostas curriculares, a formatação de programas de formação tecnológica para apropriação dos códigos, e o desafio de contribuir efetivamente para a formação de cidadãos e não exclusivamente de consumidores.

Em diferentes níveis de sofisticação, espera-se que as tecnologias digitais acelerem a reformulação de espaços e práticas no âmbito da educação. Ocorre, porém, que o enfoque no planejamento e na implementação, acontece de forma descasada de metodologias e instrumentos de avaliação de impacto aplicadas às políticas públicas, em especial as educacionais, suportadas por tecnologias digitais,

sobretudo as que tem um enfoque participativo, resultando assim, na baixa percepção dos resultados delas oriundos.

As políticas educacionais devem garantir mecanismos capazes de assegurar a qualificação dos profissionais da educação, a fim de que estes tenham condições efetivas de facilitar, no itinerário educacional, ações que articulem as linguagens oral, escrita, digital, cinematográfica, musical, televisiva, radiofônica, imagética, dentre outras, pois fora do espaço escolar, o processo de imersão e exposição dos estudantes a estas linguagens tem sido balizado com demasiada intensidade, e, talvez por isso, estes tenham-nas dotado de significados amplamente positivos, já que o jogo da sedução para o consumo, pouco abre possibilidades para negação de seus ícones mercadológicos.

A pesquisa teve por objetivo estimular a reflexão sobre a transversalidade da avaliação em todas as fases do ciclo de políticas públicas, a qual, em tese, deve ser assumida como um compromisso de todos os implicados na política, dos formuladores aos destinatários, e assumida como um componente da dinâmica interna da Secretaria Municipal de Educação.

Com o método Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi possível identificar as Representações Sociais dos sujeitos da rede municipal, acerca da relação entre políticas públicas, tecnologias digitais e avaliação de políticas públicas nas escolas da rede municipal de Valença-BA.

Os DSCs sintetizados desvelam a inexistência de uma cultura de avaliação mais ampla, permanecendo seu foco, quase que exclusivamente, nos aspectos relativos à infraestrutura, notadamente no tocante à garantia da presença de equipamentos nos ambientes escolares, como se apenas esta medida bastasse para a operacionalização de um novo modelo tecnológico na rede municipal. Destaca-se que tal situação torna mais difícil e complexa a percepção dos envolvidos quanto à multidimensionalidade do impacto das referidas políticas.

À implantação de políticas que estimulam o uso das tecnologias digitais também estão associadas ao baixo domínio instrumental dos atores envolvidos nestas iniciativas. Ou seja, apesar da avaliação das políticas públicas assumir maior importância, o reconhecimento da necessidade de se avaliar programas, projetos e políticas não se traduz no cotidiano da Administração Pública, que, na prática, normalmente limitam-se ao atendimento de exigências legais ou dos investidores.

Ademais, o monitoramento e avaliação das referidas práticas carecem de maior

aderência e reconhecimento técnico e político, visando a consolidação e a percepção de resultados e impactos positivos. Para isso, faz-se mister a superação da perspectiva instrumental-formal que impera e prejudica a condução e a consolidação de resultados estruturantes, e o investimento no desenvolvimento das capacidades locais para fazer a autogestão dos seus processos, por meio da adoção de práticas qualificadas e potencializadoras da participação dos atores envolvidos.

A efetividade das ações envolvendo o uso das tecnologias digitais na educação requer a participação e o engajamento de diferentes atores, em algumas ou todas as etapas (como a definição das questões, coleta, análise dos dados, julgamento e formulação das recomendações). Para tanto, é essencial que aqueles que atuam na implementação das iniciativas, ou delas sejam destinatários, atuem nos processos de avaliação.

O Sujeito Coletivo expressou nos seus discursos três problemáticas que são recorrentes na rede, e que também interferem em iniciativas desta natureza em outros contextos, são elas: a falta de qualificação para o uso das tecnologias digitais na educação, a falta de infraestrutura adequada e a baixa suficiência dos equipamentos e dispositivos. Por mais que conheçam e saibam como fazer, as condições concretas em que atuam os profissionais da educação, e onde os estudantes também compartilham a presença, não ofertam condições mínimas de infraestrutura para a obtenção do êxito nas iniciativas.

Se desejam inovar, faltam-lhes formação para que identifiquem as oportunidades e aproveitem-nas no tempo certo. Se adquirem dispositivos, ainda que em número reduzido, faltam-lhes espaços adequados e seguros para a realização dos trabalhos. Quando conseguem aliar formação, dispositivos e espaços, faltam-lhes estrutura suficiente para envolver os estudantes ávidos para estabelecerem novas conexões com o conhecimento e com os seus pares. Essa situação emblemática distancia os sujeitos implicados do ideal de futuro a que foram por muito tempo expostos. O encanto, o entusiasmo e a proatividade do contato inicial, aos poucos, dão lugar à frustração, desmotivação e a descrença em conquistas de resultados positivos.

Cientes de que as tecnologias digitais não têm o mesmo poder e rapidez para provocar grandes transformações, conforme veiculado nas diversas mídias impressas e/ou digitais, sobretudo as que pressionam a área educacional, os sujeitos da rede fazem o que podem, e articulam modestas ações visando a mitigação de alguns

problemas, a começar pelas unidades escolares onde atuam.

Os programas e projetos pulverizados, fragmentados e, em sua maioria, personificados (com ganhos mais pessoais que coletivos), refletem a disputa por espaços de poder de grupos sociais, políticos e econômicos, distorcem ou inibem os parcos resultados latentes com a presença das tecnologias digitais, entretanto, abrem precedentes para a problematização, revisão dos processos de planejamento, gestão e condução de ações avaliativas capazes de evidenciar mudanças oriundas do contato ainda superficial com as tecnologias digitais, assemelhando-se a processo de inclusão digital.

O estudo apontou a avaliação participativa, multidimensional e presente em todas as fases do ciclo de políticas públicas, como uma alternativa viável para desencadear processos de aprendizagem organizacional e de otimização de fluxos e rotinas de trabalho, cujos retornos tendem a ser positivos para todos.

Como resultado, lança bases teórico-práticas para o desenvolvimento de um protótipo de metodologia de avaliação que visa, em essência, ampliar as reflexões acerca das implicações do uso das tecnologias digitais nas redes públicas de ensino, bem como mapear e definir estratégias de fortalecimento das competências locais instaladas nas redes de ensino ou comunidades escolares.

Espera-se que após o ciclo de validação, a metodologia Atairu ganhe utilidade ao permitir a avaliação em profundidade das políticas existentes, ao tempo em que também contribua para o esforço de prospecção de cenários das novas políticas que surjam no contexto nacional, notadamente no âmbito municipal.

Limitações do trabalho

Os pedidos para desligar o gravador durante algumas entrevistas, a excessiva preocupação com o conteúdo e a forma dos discursos (se estavam, ou não, falando a “coisa certa”), a sensação de insegurança para abordar determinadas situações (por suposto não autorizadas), as tentativas de encontrar culpados para as situações que consideravam desviar do que seria correto e a dificuldade em compartilhar documentos, mostrou na prática como a avaliação ainda é uma questão delicada, complexa e cercada por desconfortos na Administração Pública, tanto para quem busca elementos para compreensão do contexto, quanto para quem se sente avaliado.

Os alinhamentos iniciais apontavam como finalidade da pesquisa a elaboração do protótipo da metodologia, do qual os colaboradores dos discursos também seriam coautores. O viés propositivo e construtivista do argumento inicial não foi suficiente para conquistar a confiança dos envolvidos para avançar na constituição de um processo colaborativo de construção do conhecimento com potencial para auxiliar na gestão de situações próprias da rede municipal, bem como de contextos externos similares.

Dentre os fatores restritivos ao longo da pesquisa, registram-se: (1) limitação de acesso a documentos institucionais (portarias, resoluções, leis, programas, projetos, etc.), inclusive pelo portal da Prefeitura, em especial para acessar documentos de gestões anteriores; (2) dificuldade de liberação e conciliação de agendas para a realização das entrevistas com profissionais de área de tecnologia da informação, prestadores de serviços da prefeitura, que ao longo dos últimos quatro anos efetivaram ações de modernização da infraestrutura tecnológica das secretarias do governo municipal; (3) incompatibilidade de agenda para a realização das entrevistas com os pais e/ou responsáveis. Importa ressaltar que esse grupo despontava como um diferencial nos planos iniciais da pesquisa tendo em vista que os estudos nesta área, em sua maioria, não incluem esse segmento. A escuta desse público seria fundamental para aprofundar algumas dimensões de impacto das tecnologias digitais na educação “para além muros” das escolas; e (4) não realização do grupo focal, que seria destinado à apresentação dos dados parciais da pesquisa e elaboração colaborativa do protótipo da metodologia de avaliação. Neste encontro, pretendia-se consolidar o mapeamento de práticas de avaliação adotadas no município, e prospectar novas, buscando identificar os atores que seriam envolvidos nos processos, definir valores que norteariam as práticas de avaliação de impacto na SME, modelos operativos, bem como indicadores de impactos e formas de verificação.

Pelos motivos expostos, o protótipo da metodologia de avaliação, diferentemente da intenção inicial, de ser resultante de um processo colaborativo, foi elaborado pelo pesquisador, que baseou os fundamentos da referida, nos DSCs sintetizados a partir das entrevistas individuais e coletivas realizadas, bem como das análises do PME.

Aprendizados pessoais

A adequação do projeto inicial constituiu-se como um desafio para a pesquisa, já que requereria a aproximação de contextos de atuação diferentes do habitual, transitados pelo pesquisador e a apropriação do léxico do campo de avaliação de políticas públicas. Essa transição foi essencial, uma vez que o estudo pretendia verificar como um repertório associado a área de Responsabilidade Social Empresarial poderia contribuir para a avanços na condução de avaliações de projetos que utilizam tecnologias na educação pública. Logo, seria uma visão externa, trazendo um aporte conceitual e metodológico potencialmente indiferente à realidade a que se pretendia contribuir, no caso o contexto educacional.

Ter redimensionado o objeto da pesquisa para a área de avaliação de políticas públicas exigiu tempo, presença e diálogos frequentes com os sujeitos que as materializam, fossem eles proponentes, implementadores ou destinatários. O método DSC foi um grande contributo à formação do pesquisador e favoreceu no contexto da pesquisa, a fluidez das entrevistas individuais e coletivas, pois os colaboradores dos discursos, sentiram-se confortáveis em expressar suas posições acerca das categorias exploradas pela pesquisa. A partir dos DSCs foram evidenciadas as complexidades, as incertezas e os desafios que cercam a Administração Pública, quando o assunto em questão é avaliação.

O método DSC trouxe oportunas reflexões sobre os fatores que impulsionam, mas também que restringem o potencial transformador de algumas políticas públicas. Durante a pesquisa, ao compreender a dinâmica de alguns processos internos, emergiram algumas ideias para a definição do protótipo de metodologia proposta, que foram ganhando corpo, à medida que em que se ampliava o acesso ao referencial teórico.

Ajustar os tempos e ritmos da pesquisa à dinâmica do Campo Social pesquisado foi um grande exercício, principalmente nesse período onde mudanças intensas ocorreram em todo o país, em decorrência da abrupta transição de governo no âmbito federal que afetaram a dinâmica dos municípios, sobretudo, no período eleitoral.

Vale registrar que, no itinerário onde o crescimento acadêmico é muito grande, e num curto espaço de tempo, o desenvolvimento pessoal também ocorre de forma

equivalente. Negociação, escuta ativa, empatia e diálogo foram competências desenvolvidas ao longo do trabalho.

O Campo Social indicou que a ineficiência ou ineficácia de algumas iniciativas na Administração Pública, se dão mais pela ausência de sentidos e significados compartilhados pelos sujeitos nele implicados, que pela falta informação, formação e instrumentos.

Pelos motivos expostos, o protótipo da metodologia resultante deste trabalho configura-se como um ponto de partida para a definição compartilhada de propósitos comuns, e a partir deles o desencadeamento de processos de escuta ativa dos atores implicados na rede de ensino e/ou comunidades escolares, sendo capaz de gerar uma sequência de reflexões com potencial para reverberar no planejamento e na definição de marcos para a condução de avaliações participativas dos projetos, programas e políticas que utilizam as tecnologias digitais na educação pública, de modo que os sujeitos, além de Agentes da mudança, reúnam as competências necessárias para viabilizá-las, percebê-las e comunicá-las de forma qualificada, considerando os contextos e os limites temporais definidos.

Desafios profissionais

Em face do estímulo constante de modernização do ensino, principalmente pelos vieses das políticas públicas e por meio de parcerias institucionais estabelecidas pelas SME ou Escolas, seja com o setor privado, seja com OSCs, vislumbra-se uma interessante ambiência para validação da Atairu, metodologia de avaliação participativa de impacto de iniciativas suportadas por tecnologias digitais na educação, bem como para sua replicação.

Pretende-se, a partir desse protótipo, identificar potenciais parceiros dispostos a viabilizar sua aplicação, de modo que ele se consolide numa solução viável e que permita aos públicos que pretendam utilizá-la estabelecer processos autônomos e participativos de monitoramento contínuo dos resultados, efeitos e impactos decorrentes das suas ações.

Futuramente, a médio prazo, almeja-se avançar na construção de modelo complementar ao proposto, porém como uma abordagem experimental, para que, além de identificar os sinais das mudanças e dos impactos, os implicados nos processos, objetos de futuras avaliações, tenham condições de mensurá-las.

Em ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, opta-se pelo uso de métodos cocriativos e transdisciplinares, a exemplo do Design Thinking, por fortalecer a empatia, a prática e por valorizar as potencialidades dos contextos e atores para construções de soluções viáveis. Esse será um campo de aprofundamento de estudos e experimentações de técnicas com aderência à proposta apresentada.

O processo de validação da metodologia Atairu priorizará a combinação entre pensamento estratégico em avaliação de políticas públicas e execução de processos criativos para gerar impacto social positivo. Vislumbra-se a partir desse entendimento duas possibilidades para o pesquisador: (i) aprofundar estudos em avaliação de políticas públicas, em um programa de doutorado; e, em concomitância, (ii) estruturar e consolidar um modelo de negócio social que atenda de forma qualificada as demandas no setor público e/ou privado, de modo a garantir a sua sustentabilidade financeira.

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.
- ALBURQUERQUE, F.; ZAPATTA, T. A importância da estratégia de desenvolvimento local/territorial. In: DOWBOR, L.; POCHMANN, M. (Org.). **Políticas para o desenvolvimento**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.
- ARMANI, D. **Como elaborar projetos?** Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo, 2009. (Coleção Amencar).
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009.
- BARRETO, R. P. Tecnologias da Informação e Comunicação e Políticas Públicas: uma aproximação possível. In: BONETI, L. W.; ALMEIDA, N. P.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Inclusão Sociodigital: da teoria à prática**. 2. ed. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.
- BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v. 3. n. 1. p. 251-268, jun. 2013.
- BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BONILLA, M. H.; PRETTO, N. L. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.
- BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.
- _____. Projeto UCA: Dimensão Social das práticas. In: QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 147-185.
- BONILLA, M. H. S.; FANTIN, J. S. Olhares sobre a prática pedagógica com o projeto UCA. In: QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 99-145.
- BOULLOSA, R. F.; RODRIGUES, R. W. Avaliação e Monitoramento em Gestão Social: Notas Introdutórias. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, EAUFBA, Salvador, v. 3, n. 3, set./dez. 2014.

BOULLOSA, R; TAVARES, E. **Avaliação e monitoramento de projetos sociais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

BRANDÃO, C. A busca da utopia do planejamento regional. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 120, p. 11-31, jan./jun. 2011.

BRANDÃO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. Da construção de capacidade avaliadora em iniciativas sociais: algumas reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 361-374, jul./set. 2005.

BRASIL. **Balço de Governo 2003-2010**. Cidadania e inclusão social. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010. cap. 9, p. 425-453. v. 2, livro 4. Disponível em: <https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro4/4.6_Inclusao_Digital.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Nota técnica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_conceptualDEB.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Território Baixo Sul da Bahia**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixosulba/one-community?page_num=0>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CALIL, L. P. Indicadores: o desafio de evidenciar mudanças. In: Otero, M. R. (Org.). **Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais**. São Paulo: Peirópolis, 2012. p. 21-41.

CARVALHO NETO, E. S.; CRUZ, F. N.; HETKOWSKI, T. M. Sociedade da informação: TIC e programas de inclusão digital. In: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 85-103.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Senac, 2008.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CHAVES, H. L. A. Avaliação de políticas públicas: entre a estratégia governamental e a agenda do capitalismo contemporâneo. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas Públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

CHIANCA, T.; MARINO, E.; SCHIESARI, L. **Desenvolvendo a Cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Global, 2001. (Coleção Gestão e Sustentabilidade).

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: Criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

COTTA, T. C. Metodologias de Avaliação de Programas e Projetos Sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun. 1998.

DAGNINO, R.; DIAS, R. B. Visões sobre a política pública: gestores, avaliadores e analistas. In: COSTA, G.; DAGNINO, R. (Org.). **Gestão Estratégica em Políticas Públicas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013. cap. 15, p. 357-369.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUARTE, S. H. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. A. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez. 2009.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev. 2003.

_____. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais – evoluções e tendências. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, abr. 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, J. P. A avaliação participativa. In: Otero, M. R. (Org.). **Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais**. São Paulo: Peirópolis, 2012. p. 21-41.

GARCÍA, J. P.; GALLEGO, S. Y. R. El enfoque argumentativo para el análisis de políticas públicas desde la perspectiva de Frank Fischer. **Forum – Revista Departamento de Ciencia Política**, Medellín, v. 2, n. 6, p. 51-62, jul./dez. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-26, set./dez. 2009.

HETKOWSKI, T. M. Dialética interna – Tecnologias da Informação e da Comunicação e formação de professores. In: NASCIMENTO, A, D.; HETKOWSKI, T. M. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Tradução técnica Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. **Estimativa da população de Valença-BA**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293290>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **PPP - Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 36, p. 251-275, jan./jul. 2011.

_____. Avaliação. In: BOULLOSA, R. F. (Org.). **Dicionário para a formação em Gestão Social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014. p. 24-27.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOHNSON, G. A.; SILVA, M. A. Avaliação de políticas públicas: desafios latino-americanos. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas Públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

LIMA JUNIOR, A. S.; HETKOWSKI, T. M.; NOVAES, I. L. Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação. In: NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Gestão, Tecnologias e Educação: construindo redes sociais**. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2011, p. 27-68.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LASCOURMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 9, n. 18, p. 19-44, jul./dez. 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo - a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa; 20).

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

_____. O pensamento coletivo como soma qualitativa. **Faculdade de Saúde Pública da USP**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/soma%20qualitativa%209%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS; 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009.

MARTIN, A. S. A organização das escolas e os reflexos da rede digital. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRELLES, F. S. **26ª Pesquisa Anual do Uso de TI**. São Paulo: FGV-EAESP-CIA, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v. 33, supl.1, p. 83–92, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOKATE, K. M. Convertiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 89-134, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educacional).

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MOURA, M. S.; GIANNELLA, V. A Arte de Escutar: Nuances de um Campo de Práticas e de Conhecimento. **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social - ENAPEGS**, Porto Alegre, 2016.

NAKAGAU, M. **Ferramenta: mapa de empatia para empreendedores**. Movimento Empreenda. Disponível em: <http://cms-empreenda.s3.amazonaws.com/empreenda/files_static/arquivos/2015/01/20/ME_Mapa_de_empatia_para_empreendedores.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016

NERI, M. C. (Coord.). **O início, o fim e o meio digital**: cobertura, capacidades e convergência. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.

NOVAES, I. L.; BRANDÃO, B. P. C. A avaliação institucional no contexto dos sistemas de educação básica. In: NOVAES, I. L.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Gestão, tecnologias e educação**: construindo redes sociais. Salvador: EDUNEB, 2012.

NOVAES, I. L.; CARNEIRO, B. P. B. A avaliação institucional no contexto dos Sistemas da Educação Básica. In: NOVAES, I. L.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Gestão, tecnologias e educação**: construindo redes sociais. Salvador: EDUNEB, 2012.

PINHO, J. A. G. Sociedade da Informação, Capitalismo e Sociedade Civil: reflexões sobre política, internet e democracia na realidade brasileira. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 98-106, jan./fev. 2011.

PORTO, T. M. E. As tecnologias na escola. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, M.; RIVOTELLA, P. C. **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder organizadores. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRETTO, N. L.; COELHO, L. A. As interfaces da implementação do projeto UCA na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Org.). **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 33-69.

PRETTO, N. L. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação de professores).

PRETTO, N. L. Os descaminhos das políticas públicas de Tecnologia da Informação no Brasil. In: _____. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 33-36.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./out. 2012.

ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs**: aprendendo a valorizar as mudanças. Tradução Tisel Tradução, interpretação Simultânea Escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez: ABONG; Oxford, InglaterraOxfam, 2002.

ROESCH, S. M. A. Avaliação: Gerar conhecimento tecnocrático ou capacidade local? In: FISCHER, T. (Org). **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e da comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, P. L. V. A. C.; CARVALHO, A. M. G. Sociedade da informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2009.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHOMMER, P. C. Desenvolvimento Local: reconfiguração de papéis e governança para a coprodução do bem público. In: BRITO, F.; Borges, Z. (Coord.). **Ecossistema do desenvolvimento local no Brasil**: diálogos sobre a relação e o papel do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil organizada. [S.l.]: ICE/FGV, 2013. p. 20-31.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, P. L. S. Possibilidades metodológicas para avaliar sistematicamente programas governamentais: reflexões a partir da experiência latino-americana. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas Públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

SILVEIRA, S. A. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 43-66. v. 1.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUZA, L. M. Efeitos e impactos em políticas públicas. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas Públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração internet**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TERRIBILI FILHO, A. **Indicadores de gerenciamento de projetos**: monitoração contínua. São Paulo: M. Books do Brasil, 2010.

THOENIG, J-C. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 54-70. abr./jun. 2000.

TREVISAN, A.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

VALENÇA. Prefeitura Municipal de Valença. Secretaria de Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação 2015-2025. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Valença-BA**, Poder Executivo, Valença, ano VII, n. 1328, 22 jun. 2015a. p. 2-165.

VALENÇA. Extrato de Relatório de Execução Física e Financeira de Termo de Parceria Projeto: Caia na Rede. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Valença-BA**, Poder Executivo, Valença, ano VII, n. 1228, 10 mar. 2015b. p. 46-47.

VERGARA, S. C. Entrevista. In: _____. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos de pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIANNA, I. L.; AMARAL, E. F. L. Utilização de metodologias de avaliação de políticas públicas no Brasil. In: AMARAL, E. F. L.; GONÇALVES, G. Q.; FAUSTINO, S. H. R. (Org.). **Aplicações de técnicas avançadas de avaliação de políticas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 15-38.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE ACESSO



PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
ESTADO DA BAHIA - BRASIL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SEMEC

Valença, 25 de fevereiro de 2016.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação no uso das suas atribuições vem através deste autorizar o acesso do **Sr. FABRICIO NASCIMENTO DA CRUZ**, RG **08.888.888-64**, CPF **011.020.165-51**, Pesquisador pela instituição de Ensino UFBA, a fim de que o mesmo possa desenvolver sua pesquisa nas unidades escolares Municipais do Ensino Fundamental II **Augusta Messias Guimarães, Padre José de Souza de Jesus Oliveira e Dario Galvão de Queiroz**.

Ciente do pronto atendimento agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,


Maria Vanuzia de Jesus Oliveira
Secretária Municipal De Educação

Maria Vanuzia de Jesus Oliveira
Secretária de Educação
Fortaria nº 014/2015



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO I – POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Como a rede municipal formula suas políticas educacionais?
2. E como as implementa? Você participa desse processo? Como?

BLOCO II – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

3. As políticas educacionais que utilizam as tecnologias digitais contribuem para a melhoria da educação?
4. Quais são os usos das tecnologias digitais na rede municipal, nas escolas e para o estudo?
5. Uma ação bem-sucedida...
6. Pontos a desenvolver...
7. De que forma a rede se organiza para qualificar seus profissionais para o uso das modernas tecnologias digitais?

BLOCO III – AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

8. Como você classifica o grau de importância de práticas avaliativas das políticas educacionais? Como tal visão se materializa no cotidiano da rede de ensino?
9. Como a rede avalia o impacto das políticas, programas e projetos que utilizam as tecnologias digitais na educação?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA	
<p>OBJETIVO GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos e rotinas referentes a seleção, implementação e avaliação de impacto de projetos com ênfase tecnológica em contextos educacionais. <p>PÚBLICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretores Escolares (05), - Coordenadores Pedagógicos (05), - Professores (05) <p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas Públicas - Tecnologias Digitais na Educação - Avaliação de Políticas Públicas 	<p>TÉCNICAS EMPREGADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de Escuta. - Entrevista: coletiva, semiestruturada, face à face. <p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linha tempo contendo as políticas/projetos tecnológicos que utilizam tecnologias no município; - Mapa de processos que envolveram a elaboração e a implantação dos supracitados. - Mapeamento de práticas avaliativas adotadas para os projetos de tecnologia, destacando: saberes, competências e atores. <p>MEIOS DE VERIFICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença; - Memorial fotográfico
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS
Introdução - ALINHAMENTO DE EXPECTATIVAS	Duração: 20 min
<ul style="list-style-type: none"> - Boas Vindas! - Por que estamos juntos? Boas-vindas e apresentação do objetivo da entrevista coletiva. - O facilitador disponibilizará várias imagens que representam a vida contemporânea. Os participantes serão provocados a escolherem imagens que mais lhes chamarem a atenção e que demonstrem de alguma forma a sua relação com as tecnologias. - Durante as apresentações pessoais, os participantes deverão responder à seguinte pergunta: Como defino a minha relação com as tecnologias na educação? - As falas dos participantes serão registradas em post it e fixadas no papel flip-chart. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel Flip-chart; - Pincel atômico; - Crachás - Papel A4 - Papel metro - Imagens - Revistas - Data-show
Painel 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS	Duração: 40 min
<ul style="list-style-type: none"> - O facilitador abrirá o primeiro painel com enfoque no ciclo de políticas públicas. Fará alguns acordos com os participantes à luz da metodologia da Roda de Escuta. Para reforçar a dinâmica de condução irá sensibilizá-los fará a leitura compartilhada do conto “O mito do espelho”. - Em seguida, será apresentada questão central do primeiro painel: Como são formuladas, implementadas, acompanhadas e avaliadas as políticas públicas na rede municipal de Valença? - Os participantes registrarão suas respostas em post-it antes de compartilharem as respostas oralmente. - Em seguida, serão provocados a manifestarem como eles participam dos processos relatados (considerando os seus âmbitos de atuação) e que outros atores são implicados no processo. 	<p>Texto: o Mito do Espelho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datashow; - Papel Flip-chart; - Tarjetas coloridas - Pincel atômico.

<p>Questões-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês participam desse processo, dentro do seu âmbito de atuação? - Que outros atores são envolvidos nesse encadeamento de processos? - Por fim, serão provocados a construir um painel apontando políticas educacionais que deram avaliam como exitosas e outras que consideram que foram falhas. 	
<p>Painel 2 – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO</p>	<p>Duração: 60 min</p>
<ul style="list-style-type: none"> - O segundo painel terá como foco a abordagem da relação dos profissionais presentes com a condução das iniciativas que tem como foco o uso das tecnologias na educação. A discussão terá como lastro a linha do tempo que será elaborada, a fim de mapear quais os programas/projetos ou políticas já foram implantadas na rede municipal. - Tal construção viabilizará as reflexões sobre a questão central desse painel: Como as tecnologias digitais contribuem para a elevação dos índices educacionais da rede municipal? - Após a análise da linha do tempo, os participantes deverão formar subgrupos, e serão provocados a refletirem e construir posicionamentos em respostas às seguintes questões: “As tecnologias digitais chegaram na minha escola da seguinte forma ...”; “... foi assim que nos organizamos para o novo momento da escola”; “... assim defino a presença das tecnologias em minha escola”; ... o que tenho feito para melhor utilizar as tecnologias digitais nas escolas onde atuo? - Por fim, os participantes deverão retornar para a linha do tempo, e classificar algumas iniciativas que eles consideram positivas e/ou negativas envolvendo o uso das tecnologias e identificando as variáveis que influenciaram em tais resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel Flip-chart; - Pincel atômico; - Crachás - Papel A4 - Papel metro - Imagens - Revistas
<p>Painel 3 – AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	<p>Duração: 60 min</p>
<ul style="list-style-type: none"> - O terceiro painel objetiva a mapear práticas de avaliação adotadas pelos profissionais nas iniciativas que utilizam tecnologias na educação. Para este momento, apresenta-se como questão central: Como a rede avalia o impacto dos programas e projetos que utilizam as tecnologias digitais na educação? - Os participantes serão provocados a refletir sobre os usos da avaliação para as iniciativas mapeadas na linha do tempo. Para a formulação desse painel, eles deverão apontar: <ol style="list-style-type: none"> (1) Os instrumentos utilizados; (2) Os formuladores desse instrumento; (3) Os operacionalizadores; (4) A periodicidade da aplicação. - Para concluir a entrevista coletiva será elaborado um painel onde os participantes, deverão indicar: <ol style="list-style-type: none"> (1) A percepção sobre impacto das tecnologias na educação (o que mudou nas escolas com a presença das tecnologias?) (2) Valores, conhecimentos e competências são essenciais para a condução de um processo de avaliação? (3) Quais são os atores envolvidos nos processos de avaliação de impacto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel Flip-chart; - Pincel atômico; - Crachás - Papel A4 - Papel metro - Imagens - Revistas
<p>ENCERRAMENTO/COMUNICAÇÃO DOS PRÓXIMOS PASSOS</p>	

APÊNDICE D – SÍNTESE DOS DSCs

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO - VALENÇA-BA

CATEGORIA	IDEIAS-CENTRAIS	ANCORAGENS	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
FORMULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Busca de alinhamento institucional Representatividade. Implementação de políticas públicas como o maior desafio 	<ul style="list-style-type: none"> As metas e objetivos da educação municipal estão em consonância com outras esferas; A coisa vem pronta e a gente tem que trabalhar em cima daquilo. O envolvimento na formulação da política pública aumenta a democracia. 	Necessidade de ampliação da participação e alinhamento com outras políticas
IMPLEMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Busca de convergência Resistência e negociação. 	<ul style="list-style-type: none"> A princípio é aquela resistência, mas quando eles fazem, fazem bem feito! 	Comunicação qualificada como fator crítico para aderência ou repulsa às novas Políticas Públicas, Programas e Projetos.
CONTRIBUIÇÕES/TIC	<ul style="list-style-type: none"> A-Transição para o novo paradigma educacional 	<ul style="list-style-type: none"> As pessoas estão conectadas o tempo inteiro seja num aparelho celular, ou no computador. A escola não pode ficar fora disso! O uso das TIC nas nossas escolas acontece a passo de tartaruga 	Melhoram a aprendizagem dos estudantes
USOS/TIC	<ul style="list-style-type: none"> Ações desarticuladas distorcem a percepção dos resultados Desencontros de expectativas Incorporação de dispositivos tecnológicos na didática 	<ul style="list-style-type: none"> Tudo que você faz na sua sala de aula diferente é um avanço Não cabe ao professor trabalhar sem essas tecnologias. 	Falta de uma abordagem integrada do uso das TIC nas escolas.
AÇÕES POSITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> Uso das TIC incentivado por de terceiros Necessidade de abordagem integrada das TIC na educação Ausência de sistemática de acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> Alguns levaram adiante, outros voltaram a mesma metodologia de sempre. O impacto positivo seria a melhoria do processo de ensino Seria leviano em dizer que temos resultados significativos 	As parcerias condicionam a execução das políticas educacionais que fomentam o uso pedagógico das TIC nas escolas.
FRAGILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> Baixos investimentos em qualificação dos profissionais Insuficiência dos equipamentos Limitada coerência entre discurso e prática. Necessidade de uma política de formação 	<ul style="list-style-type: none"> Perde-se muito tempo na instalação da aparelhagem, ou na condução dos estudantes até a sala de informática. A gente ainda não faz um uso dessas novas tecnologias de forma capenga e insuficiente 	Baixo investimento em infraestrutura e qualificação das equipes limitam os avanços na área
QUALIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Incentivo por Parceiros Concepção ingênua da formação docente para o uso das TIC 	<ul style="list-style-type: none"> Os projetos de capacitação para o uso das tecnologias têm que ser para todos Todo curso de licenciatura tem disciplina de novas tecnologias 	As formações para uso das TIC devem ser contínuas e para todos!
AVALIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação deve incorporar todo o ciclo da política Falta de sistemática de avaliação Apropriação de ferramentas da avaliação para melhoria dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> Quando não se realiza avaliações, o planejamento está fadado ao fracasso A avaliação, na verdade, não é usada apenas no final do processo Não existe uma proposta onde as ações do município sejam avaliadas sistematicamente. 	Não se avalia a presença das TIC na educação, prioriza-se as avaliações externas
AVALIAÇÕES DE IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> Baixa percepção do impacto Estranhamento frente aos possíveis impactos Avaliação multidimensional 	<ul style="list-style-type: none"> Então essa é uma forma [avaliação de impacto] de colocar a nossa escola em evidência. 	Caminho para reconhecer e evidenciar as conquistas

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

APÊNDICE E – REGISTRO FOTOGRÁFICO

1. Imagens cedidas pela SME demonstrando o uso de alguns recursos tecnológicos nas escolas que enviaram representantes para as entrevistas.



2. Registro da pesquisa de campo



Reunião de alinhamento com a Secretária e Técnicos da SME | Jul/2015



Reunião do Fórum Municipal de Educação | Dez/2015



Entrevista Coletiva com Diretores de Ensino | Abr/2016

PROJETO O FUTURO CHEGOU E @GORA?
Fortalecimento de competências locais em avaliação de impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

Vamos avançar no diálogo sobre a avaliação de impacto das TICS na educação pública?

Conto com a sua presença!

Local: Secretaria de Educação de Valença
Data: 07 de julho de 2016.

MANHÃ
08h30 – 10h: Estudantes
10h30 – 11h30: Professores

TARDE
14h – 15h: Coordenadores Pedagógicos
15h30 – 16h30 – Diretores

MESTRANDO:
FABRÍCIO NASCIMENTO DA CRUZ
E-mail: fabrizio83@hotmail.com
Telefone: 71 999955012

Convite – Entrevistas | Jul/2016



Entrevista Coletiva com Estudantes | Jul/2016



Entrevista Coletiva com Coordenadores Pedagógicos | Jul/2016