



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BA:
AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO**

GLAUBER CASSIANO

SALVADOR

2020

GLAUBER CASSIANO

**AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BA: AS
POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE
EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Barbara Coelho Neves

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Grupo de Pesquisa: LTI Digital.

Bolsa FAPESB nº: BOL0568/2020

SALVADOR

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cassiano, Glauber.

Avaliação da capacidade das políticas públicas de educação do município de Cachoeira-BA : as potencialidades das tecnologias digitais no processo de emancipação do sujeito / Glauber Cassiano. - 2020.

141 f. : il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Barbara Coelho Neves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Política e educação - Cachoeira (BA) - Avaliação. 2. Tecnologia digital - Política governamental - Avaliação. 3. Equidade em educação. 4. Emancipação social. I. Neves, Barbara Coelho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título

CDD 379.8142 - 23. ed.

GLAUBER CASSIANO

**AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BA: AS
POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE
EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

*nº

Salvador, 29 de janeiro de 2021.

Banca examinadora

Barbara Coelho Neves – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Universidade Federal da Bahia.

Reginaldo Souza Santos _____

Doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

Universidade Federal da Bahia.

Verônica Sofia Ficoseco _____

Doutora em Comunicação pela Universidade Nacional de La Plata-UNLP Argentina..

Universidade Federal da Bahia.

Maria Cleide R. Bernardino _____

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília-UNB.

Universidade Federal do Cariri.

A

Deus, O Eterno, por ser nosso Criador, Mantenedor, Redentor, Pai e Amigo.

Miralda, mãe querida, pelo cuidado e amor incondicional.

Laura e Luna, filhas amadas, por terem dado um novo sentido a minha existência.

Morgana, esposa fiel, por ser uma mão ajudadora nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais...

A Deus por ser a representação máxima do amor e que na pessoa de Jesus Cristo e do Espírito Santo encontrou-me em meio a tantos e faz-me sentir vontade de viver, forças para lutar e coragem para vencer, assim como, ajudar ao meu semelhante sem nada esperar em troca.

A Barbara Coelho Neves, minha orientadora tão querida, tão inteligente, tão capaz, tão brilhante e tão especial. Não há palavras para descrever em sua plenitude a minha gratidão por ter me abraçado como orientando, pelos conselhos, pelos *insights*, pelas dicas e pelas riquíssimas e assertivas orientações. A senhora como orientadora e amiga superou todas as minhas expectativas, não me canso de dizer obrigado!

A Reginaldo Souza Santos, a quem tenho profunda admiração profissionalmente, academicamente e pessoalmente. Um amigo que Deus me deu. Um homem de muito valor, sempre muito atencioso, gentil e de uma humildade sem precedentes. Uma verdadeira mente brilhante a quem tenho como referência.

A Maria Cleide R. Bernardino, por ter aceitado o desafio de avaliar nosso trabalho. Suas contribuições deram um brilho técnico e assertivo a nossa pesquisa. Sinto como se fosse abençoado pela rica contribuição advinda de seu parecer.

A Marta Lícia T. B. de Jesus, por ter se debruçado sobre nosso trabalho com tamanho afinco e ter identificado itens que precisavam de melhorias. Suas contribuições deram corpo, forma e maior clareza ao nosso estudo. Sua capacidade de enxergar o que faltava foi sublime.

A Elizabeth Matos Ribeiro, professora, amiga, incentivadora, ajudadora e parceira de trabalhos científicos na Escola de Administração da UFBA. A senhora me ajudou a sonhar, e sonhar grande, agora como consequência, estabeleci que o céu é o meu limite.

A Edson de Oliveira Pinto, por ser o meu Pastor. Além de amigo e pai 'adotivo'. Obrigado por sempre acreditar em mim e no meu potencial, obrigado por ser um exemplo de humano.

A José Adilson Cassiano, meu irmão de sangue. Um bom exemplo para a vida, sempre pronto a me ajudar, principalmente nas horas mais difíceis dessa vida. Obrigado mano, você é do bem.

Aos meus colegas da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação e do grupo de pesquisa Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sócio Digital (LTI Digital), pelos constantes diálogos e debates enriquecedores em torno da minha pesquisa.

Ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFBA, pelo apoio, a infraestrutura, a qualidade e a simpatia dos seus professores, pesquisadores e funcionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro e sobretudo o estímulo proporcionado pela seleção do meu projeto.

A todos aqueles que entrevistei, pela confiança em prestarem seus depoimentos, a doação do seu tempo, enfim, pela generosidade.

Muito obrigado por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante, da maior importância para meu crescimento como ser humano e profissional.

Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade.

Theodor Adorno (2003, p. 169)

RESUMO

CASSIANO, Glauber. **Avaliação da capacidade das políticas públicas de educação do município de Cachoeira-Ba:** as potencialidades das tecnologias digitais no processo de emancipação do sujeito. 2020. Orientadora: Barbara Coelho Neves. 141 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

O tema desta pesquisa é a avaliação da capacidade de oferta das políticas públicas educacionais imbricadas ao nível de adoção das tecnologias digitais, no processo de emancipação do sujeito. A categoria em que a pesquisa está situada é um estudo de caso do tipo instrumental e descritivo. A pesquisa se desenvolveu no contexto da produção de bens e serviços públicos no município de Cachoeira-BA, mais especificamente no âmbito da oferta das políticas de educação imbricadas com as tecnologias digitais no ensino básico. O objetivo desta pesquisa visou avaliar a capacidade de oferta das políticas públicas educacionais imbricadas com as tecnologias digitais como potenciadoras da emancipação política dos sujeitos. Especificamente, foram analisados os desafios impostos à (re)definição e execução de novos padrões de gestão das políticas educacionais, compreendendo as inter relações existentes entre Estado, Sociedade e Mercado. Estimou-se a CPBS-Capacidade de produção de bens e serviços e o IP-Índice de produtividade do conjunto das escolas. Por fim, foi apreciado o nível de adoção de tecnologias digitais de cada escola e do conjunto das escolas. O tipo de pesquisa adotado foi o empírico, sendo realizado um levantamento de dados a partir das publicações governamentais e relatórios técnicos junto ao INEP, IBGE, MEC, SEI-BA e *in loco* nas escolas, secretaria de educação de Cachoeira e do estado da Bahia, seguido de uma análise documental, tendo uma abordagem quantitativa e qualitativa, e método de caráter indutivo. Quanto às técnicas utilizadas para coletar os dados, estas consistiram basicamente na observação assistemática e na análise da documentação. Os resultados alcançados indicaram que: a capacidade ociosa da educação pública no município tem problemas estruturais; a comunidade política está impregnada de patrimonialismo e autoritarismo; há falta de um planejamento estratégico de médio e longo prazo; não havia nenhuma escola pública que tivesse aderido ao Programa de Inovação Educação Conectada; a zona rural tem uma presença significativa no cômputo final, tanto do número de unidades escolares, quanto no número de alunos efetivamente matriculados; há baixo grau de especialização das escolas; há mesclagem das idades e tipo de ensino respectivamente em um mesmo ambiente/turno; há mescla de alunos com faixa etária diferente na mesma sala de aula; há uma grande capacidade ociosa do sistema de ensino, principalmente nas escolas públicas; não há insuficiência da oferta de vagas na educação do município quando da perspectiva geral, no entanto, quando separado por níveis de ensino, a educação infantil encontra-se com a capacidade ociosa negativa; o segmento da educação infantil e do ensino médio se encontram deficitários; que o índice de produtividade é de 0,77; e que o nível de adoção das tecnologias digitais referente ao território do município é emergente. Dito isto, concluiu-se que o pensar e o agir denominados neste estudo como Administração Política em Cachoeira, encontram-se em muitos momentos desarticulados, descontextualizados e em direções opostas, e que do ponto de vista dos governantes locais, era mais importante exercer uma política voltada para a manutenção do poder, do que se deixar guiar orientados sempre pela finalidade do bem-estar da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Políticas Públicas – Educação. Tecnologias Digitais – Educação. Políticas Públicas Educacionais – Avaliação. Políticas de Educação - Cachoeira - Bahia.

ABSTRACT

CASSIANO, Glauber. **Capacity evaluation of public education policies in the city of cachoeira-ba**: the potential of digital technologies in the subject's emancipation process. 2020. Advisor: Barbara Coelho Neves. 141 f. il. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

The theme of this research is the evaluation of the ability to offer educational public policies intertwined with the level of adoption of digital technologies, in the process of emancipation of the subject. The category in which the research is located is an instrumental and descriptive case study. The research was developed in the context of the production of public goods and services in the city of Cachoeira-BA, more specifically in the scope of the offer of education policies intertwined with digital technologies in basic education. The objective of this research was to evaluate the ability of public educational policies to offer, intertwined with digital technologies as enhancers of the subjects' political emancipation. Specifically, the challenges imposed to the (re) definition and implementation of new standards for the management of educational policies were analyzed, understanding the interrelations between State, Society and Market. The CPBS-Capacity for the production of goods and services and the IP-Productivity Index for all schools were estimated. Finally, the level of adoption of digital technologies by each school and the set of schools was assessed. The type of research adopted was the empirical one, being carried out a survey of data from governmental publications and technical reports with INEP, IBGE, MEC, SEI-BA and in loco in schools, education department of Cachoeira and the state of Bahia, followed by a documentary analysis, taking a quantitative and qualitative approach, and an inductive method. As for the techniques used to collect the data, these basically consisted of unsystematic observation and analysis of the documentation. The results achieved indicated that: the idle capacity of public education in the city has structural problems; the political community is steeped in patrimonialism and authoritarianism; there is a lack of medium and long-term strategic planning; there was no public school that had joined the Connected Education Innovation Program; the rural area has a significant presence in the final computation, both in the number of school units and in the number of students actually enrolled; there is a low degree of specialization in schools; there is a mixture of ages and type of education respectively in the same environment/shift; there is a mix of students of different age groups in the same classroom; there is a large idle capacity of the education system, mainly in public schools; there is no shortage of vacancies in education in the city from the general perspective, however, when separated by levels of education, early childhood education has a negative idle capacity; the segment of early childhood education and high school are in deficit; that the productivity index is 0.77; and that the level of adoption of digital technologies for the municipality's territory is emerging. That said, it was concluded that the thinking and acting referred to in this study as Political Administration in Cachoeira, are in many times disarticulated, decontextualized and in opposite directions, and that, from the point of view of local governments, it was more important to exercise a policy aimed at maintaining power, than letting oneself always be guided by the purpose of the well-being of the academic community.

Keywords: Public Policies – Education. Digital Technologies – Education. Public Educational Policies – Evaluation. Education Policies - Cachoeira - Bahia.

RESUMEN

CASSIANO, Glauber. **Evaluación de la capacidad de las políticas públicas de educación en la ciudad de Cachoeira-Ba:** el potencial de las tecnologías digitales en el proceso de emancipación del sujeto. 2020. Asesora: Barbara Coelho Neves. 141 f. Il. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2020.

El tema de esta investigación es la evaluación de la capacidad de ofrecer políticas públicas educativas entrelazadas con el nivel de adopción de tecnologías digitales, en el proceso de emancipación del sujeto. La categoría en la que se ubica la investigación es un estudio de caso instrumental y descriptivo. La investigación se desarrolló en el contexto de la producción de bienes y servicios públicos en la ciudad de Cachoeira-BA, más específicamente en el ámbito de la oferta de políticas educativas entrelazadas con tecnologías digitales en la educación básica. El objetivo de esta investigación fue evaluar la capacidad de oferta de las políticas públicas educativas, entrelazadas con las tecnologías digitales, como potenciadores de la emancipación política de los sujetos. En concreto, se analizaron los desafíos impuestos a la (re) definición y implementación de nuevos estándares para la gestión de las políticas educativas, entendiendo las interrelaciones entre Estado, Sociedad y Mercado. Se estimaron la CPBS-Capacidad para la producción de bienes y servicios y el IP-Productivity Index para todas las escuelas. Finalmente, se evaluó el nivel de adopción de tecnologías digitales por cada escuela y el conjunto de escuelas. El tipo de investigación adoptada fue la empírica, realizándose un relevamiento de datos de publicaciones gubernamentales y informes técnicos con INEP, IBGE, MEC, SEI-BA e *in loco* en escuelas, departamento de educación de Cachoeira y el estado de Bahía, seguido de un análisis documental, con enfoque cuantitativo y cualitativo, y un método inductivo. En cuanto a las técnicas utilizadas para la recogida de datos, estas consistieron básicamente en la observación y análisis no sistemático de la documentación. Los resultados obtenidos indicaron que: la capacidad ociosa de la educación pública en el municipio tiene problemas estructurales; la comunidad política está impregnada de patrimonialismo y autoritarismo; falta una planificación estratégica de mediano y largo plazo; no había ninguna escuela pública que se hubiera unido al Programa de Innovación en Educación Conectada; el área rural tiene una presencia significativa en el cómputo final, tanto en el número de unidades escolares como en el número de alumnos efectivamente matriculados; hay un bajo grado de especialización en las escuelas; hay una mezcla de edades y tipos de educación respectivamente en el mismo entorno/turno; hay una mezcla de estudiantes de diferentes grupos de edad en el mismo salón de clases; existe una gran capacidad ociosa del sistema educativo, principalmente en las escuelas públicas; no hay escasez de vacantes en educación en el municipio desde la perspectiva general, sin embargo, cuando se separa por niveles educativos, la educación infantil tiene una capacidad ociosa negativa; el segmento de educación de la primera infancia y bachillerato presenta un déficit; que el índice de productividad es 0,77; y que está emergiendo el nivel de adopción de tecnologías digitales para el territorio del municipio. Dicho esto, se concluyó que el pensamiento y el actuar referido en este estudio como Administración Política en Cachoeira, están en muchas ocasiones desarticulados, descontextualizados y en direcciones opuestas, y que, desde el punto de vista de los gobiernos locales, era más importante ejercer una política orientada a mantener el poder, que dejarse guiar siempre por el propósito del bienestar de la comunidad académica.

Keywords: Políticas Públicas – Educación. Tecnologías digitales – Educación. Políticas Públicas Educativas – Evaluación. Políticas educativas - Cachoeira - Bahia.

GRÁFICOS E FIGURAS

		f.
Gráfico 1:	Panorama dos alunos matriculados entre 2005 e 2018.	24
Gráfico 2:	Panorama das escolas com ensino infantil ativas entre 2010 e 2018.	25
Gráfico 3:	Panorama das escolas com ensino fundamental ativas entre 2005 e 2018.	26
Gráfico 4:	Panorama das escolas com ensino médio ativas entre 2005 e 2018.	27
Gráfico 5:	Estimativa do investimento público em educação no Brasil até 2024.	28
Figura 1:	Mapa de Cachoeira-BA.	98
Gráfico 6:	Sistema educacional: dispersão do nível de adoção de tecnologia.	124

QUADROS E TABELAS

		f.
Quadro 1:	Investimento público em educação no Brasil.	28
Quadro 2:	Descrição conceitual dos métodos aplicados.	41
Tabela 1:	Sistema Educacional: vinculação por esfera de governo e localização.	107
Tabela 2:	Sistema educacional: natureza do ensino por unidade escolar.	109
Tabela 3:	Sistema educacional: quantidade de escola por turno de funcionamento.	111
Tabela 4:	Sistema educacional: estrutura da oferta, da demanda e da capacidade ociosa.	112
Tabela 5:	Sistema educacional: quantidade de vagas ofertadas por escola.	115
Tabela 6:	Sistema educacional: déficit ou superávit (D/S) em educação.	117
Tabela 7:	Sistema educacional: diagnóstico do nível de adoção de tecnologia.	120

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CO	Capacidade Ociosa
COVID-19	CoronaVirus Disease-2019
CPBS	Capacidade De Produção De Bens E Serviços
DE	Demanda Efetiva
DR	Demanda Residual
DS	Demanda Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADBA	Faculdade Adventista da Bahia
FLICA	Festa Literária Internacional de Cachoeira
GPO	Gestão Por Projetos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBA	Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Índice de Produtividade
LTI-Digital	Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital
M&A	Monitoramento e Avaliação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Publica

NPM	New Public Management
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE	Oferta Efetiva
ONU	Organização das Nações Unidas
OTec	Observatório Tecnologia na Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAP	Programa de Estudos Aplicados em Administração Política
SEI-BA	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCM-BA	Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia
TD	Tecnologias Digitais
UCA	Um Computador Por Aluno
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA	36
2.1	TEORIA CRÍTICA DO CONHECIMENTO, DO MÉTODO E DA PESQUISA....	36
2.2	DIMENSÕES DO DELINEAMENTO DA PESQUISA	39
2.3	MÉTODO E DESENHO METODOLÓGICO DE ANÁLISE.....	43
2.4	ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS	49
3	REVISÃO DE LITERATURA	50
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, UMA FORMA DE COMBATER AS DESIGUALDADES SOCIAIS E PROMOVER A EQUIDADE NA ESCOLA.....	50
3.1.1	Educação, Justiça Social e Equidade acima da Crise Fiscal	52
3.1.2	Benefícios da Efetividade das Políticas Educacionais	56
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO: UM CONTRAPONTO AO IDEÁRIO DO GERENCIALISMO.....	61
3.2.1	‘Finalidade’ como Pressuposto da Avaliação das Políticas Educacionais	63
3.2.2	Políticas Educacionais e uma Forma Distinta de ‘Ler o Mundo’	67
3.3	AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	78
3.3.1	Tecnologias Digitais no Contexto Educacional: Desafios e Possibilidades	79
3.3.2	Tecnologias Digitais e a Emancipação do Sujeito	83
3.3.3	Políticas Públicas Educacionais que Transformam a Realidade Social	85
3.3.4	Um Contraponto à Razão Instrumental	90
3.3.5	Mudança tecnológica como base para uma Nova Civilização	93
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
4.1	BREVE CARACTERIZAÇÃO DE CACHOEIRA	97
4.2	RELAÇÃO PESSOAL DO PESQUISADOR COM O MUNICÍPIO	100
4.3	ESTRUTURA, CARACTERÍSTICAS, LOCALIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE CACHOEIRA.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	137

1 INTRODUÇÃO

A introdução desta dissertação apresenta o tema, o objeto de estudo, a problematização, o paradigma, o quadro teórico e empírico, os objetivos, relevância e as principais justificativas que se ajustaram na origem do desejo desta investigação.

O tema deste estudo é a avaliação da capacidade de oferta das políticas públicas educacionais imbricadas ao nível de adoção das tecnologias digitais, no processo de emancipação do sujeito. De maneira intrínseca, o assunto abordado foi as políticas educacionais relacionadas às tecnologias digitais. No contexto das discussões da cibercultura, esta dissertação se encontra na perspectiva do cibereticismo. Na compreensão de tecnologia, se enquadra no contexto da cultura digital com viés político.

Em tempos de desenvolvimento dessincronizado entre as diferentes regiões e países do mundo, em que a ideia de ajuste e equilíbrio fiscal determina as pautas políticas dos governos, dialogar sobre políticas (sociais) educacionais e, elaboração de proposições de gestão a partir das mesmas, parece nos expor ao ridículo diante dos gestores públicos e dos agentes do capitalismo monopolista. Isso não quer dizer necessariamente que estejamos descontextualizados e insensíveis as necessidades de avanços na legislação, ao que parece, está mais para um despropósito daqueles que não estão vivendo a realidade dos fatos sociais expostos diariamente pela mídia.

Na perspectiva de um marco histórico, houve um tempo em que a riqueza passou a ser valorizada e respeitada como um bem supremo e as antigas instituições sociais foram pervertidas para se justificar a aquisição de riquezas pelos meios mais depravados possíveis (ENGELS, 1984). Havia claramente a necessidade de se conter o antagonismo entre os povos deste tempo, faltava uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas, mas que assegurasse também a propriedade privada, antes tão pouco estimada (ENGELS, 1984). Uma instituição que pudesse mediar as relações sociais sob a ótica de um contrato social pautado na justiça, na coletividade e na preservação da dignidade das pessoas. “E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado” (ENGELS, 1984, p. 119).

A sociedade foi crescendo a cada dia, e com ela também cresceu os conflitos e as complexidades para se administrá-la; muitos eram os males que surgiam à vista de todos e que não se podiam conter ou suprimir. Novos grupos foram surgindo e novos órgãos para defesa de seus interesses também, e foram instituídos no seio do Estado ofícios públicos de todas as

espécies. Na medida em que as insatisfações sociais foram surgindo e aumentando a cada etapa do desenvolvimento social, ficava evidente a necessidade de intervenção social para conter a nascente divisão da sociedade em classes. É neste momento que nascem as **políticas sociais**, como um dos ofícios públicos no seio do Estado, ou seja, nascem a partir da insatisfação social quanto às relações de produção e distribuição, sobretudo da ‘distribuição’ (ENGELS, 1984).

As políticas públicas sociais se desenvolvem com a necessidade de impulsionar o desenvolvimento e de promover a inclusão social de determinadas partes de uma população. A política pública social enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica se desenvolve nos Estados Unidos da América. Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências (SOUSA, 2006). As políticas públicas sociais repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade (BOBBIO, 2000). Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUSA, 2006, p. 26).

As políticas educacionais estão dentro do escopo das políticas públicas sociais. Pesquisadores como Claus Offe (1984), consideram ser fundamental a compreensão da concepção de política social; Offe (1984) destaca que quando se focaliza as políticas educacionais, os fatores envolvidos para aferição do seu sucesso ou fracasso são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. A política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. Nas sociedades capitalistas modernas, a origem da política social se dá em forma de um processo de mediação entre interesses conflituosos: exigências, necessidades, integração social, integração sistêmica, conflito de classe e crises do processo de acumulação (HOLFLING, 2001).

Quanto a avaliação de políticas públicas, podemos afirmar que não há uma única definição a seu respeito, no entanto, nos agrada o pensamento de Marília Ramos e Letícia Schabaach, ao afirmarem que “[...] é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e, do controle social sobre a efetividade da ação do

Estado (RAMOS; SCHABAACH, 2012, p. 1272). Visando melhor contextualização do cenário brasileiro neste contexto, as autoras afirmam que,

[...] no Brasil, o crescente interesse dos governos com a avaliação está relacionado às questões de efetividade (alcance das metas, aferição dos resultados esperados e não esperados dos programas) ou eficácia (à maior produção, maior eficácia), à eficiência (a um menor custo de produção, maior eficiência), ao desempenho e à accountability da gestão pública. A avaliação permite ao governante certo conhecimento dos resultados de um dado programa ou projeto, informação essa que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou a implementação das ações públicas, fundamentar decisões, promover a prestação de contas. Em nível acadêmico, estudos nessa área vêm proliferando, embora a atenção maior seja dada aos processos de formação da agenda e formulação das políticas, em detrimento da implementação, da avaliação e do monitoramento (RAMOS; SCHABAACH, 2012, p. 1273).

Portanto, fica evidente que é inerente à avaliação, a demonstração de determinados resultados, sejam eles **superavitários** ou **deficitários**. Desta forma, nota-se que em um contexto de governo neoliberal, a ideia única e exclusivamente positivista do ponto de vista técnico, torna-se um elemento determinante na condução das políticas públicas educacionais. Isto é, a visão extrema dos resultados matematicamente auferidos passam a ser o fator primário e único da implantação, implementação, manutenção ou extinção da política pública educacional. Nessa perspectiva, os elementos subjetivos e os ganhos sociais de médio e longo prazo não são considerados e muito menos citados como relevantes para diminuição das desigualdades sociais.

O modelo educacional contemporâneo precisa acompanhar as dinâmicas da sociedade que experiencia a transformação digital. Para tanto, as políticas públicas educacionais são essenciais para tensionar um diálogo sobre as tecnologias digitais e a Internet, entre as realidades pedagógicas, os governos e a sociedade. Percebe-se um consenso quanto a adesão das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, ao se discutir sobre, o que implantar (artefatos que priorizam exclusivamente o aspecto técnico ou o aspecto sociocultural), e a estratégia de como implementar, acaba-se o consenso (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). Entra em campo o conflito de interesse e as ideologias que acabam gerando um ponto de tensão e consequentemente atraso no processo.

A tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1) (LÉVY, 1993). Segundo o próprio Lévy, as tecnologias digitais surgiram no século XX e revolucionaram a indústria, a economia, a sociedade; além do que devemos ter em mente de

que a tecnologia digital é contraposta à tecnologia analógica, que dependia de meios materiais diferentes para existir.

Na percepção de Ribeiro (2014), na atualidade, nossos telefones empregam tecnologia digital, assim como as agências bancárias de quem somos correntistas, grande parte do painel de nossos carros, as urnas em que votamos em nosso país, grande parte da informação que lemos e suas plataformas, entre muitas outras coisas. A autora considera que isso significa que crianças bem pequenas já convivem com esses sistemas, operando com tecnologias digitais como máquinas fotográficas, celulares, jogos que permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital (RIBEIRO, 2014). Portanto, implica, além de tudo, saber que crianças que já nasceram inseridas nessa cultura passam a pensar e agir com esses dispositivos, quer a escola queira ou não.

As tecnologias digitais no contexto das políticas educacionais, possuem grande potencial para auxiliar o sujeito em uma aprendizagem ativa e inovadora. As tecnologias mais interessantes estão hoje integradas nos *smartphones*, celulares conectados à Internet. É importante ressaltar que as tecnologias digitais já estão nas mãos de muitos gestores, professores, alunos e famílias. Celulares, tablets e *notebooks* nos ajudam a acessar as informações que precisamos, a desenvolver projetos, a conversar de várias formas, a compartilhar nosso conhecimento, a tirar dúvidas, participar de discussões, falar em público, escrever melhor (MORAN, 2012).

Desse modo, este texto dissertativo entende o conceito de tecnologia na perspectiva social e contextualizada em cenários educacionais como artefato sociocultural. De acordo com Heinsfeld e Pischetola (2019, p. 205), os principais elementos na interpretação da tecnologia como “artefato sociocultural diz respeito à ideia de que a evolução e o desenvolvimento dos artefatos não refletem somente uma evolução técnico-econômica, mas também as relações entre os sistemas e os ambientes em que se inserem.” Nesse sentido, as tecnologias se aprimoram e se transformam no seu movimento constante e intrínseco com a sociedade. Neste movimento, os sujeitos ao interagirem com a tecnologia também se transformam. Consoante a isso, quando tal dinâmica é percebida de forma consciente pelo indivíduo, chama-se de posicionamento crítico podendo levá-lo à emancipação.

Enfim, para os dias atuais, no tocante ao desenvolvimento e a formatação das instituições e condutas, consideramos que haja a necessidade de políticas de Estado que visem encontrar um ponto de convergência e equilíbrio entre as políticas educacionais, as tecnologias

digitais e a emancipação do sujeito. Em outras palavras, estamos considerando que a educação em seu sentido amplo, também tem a capacidade de engendrar ganhos de capital humano geral e específico que conseqüentemente impactam na produtividade, e que as novas tecnologias podem potencializar o processo de criação e inovação. Assim sendo, caberia ao sujeito emancipado (esclarecido técnica e politicamente) fruto da política educacional imbricada com as tecnologias digitais, mediar o processo de criação de um ciclo permanente de desenvolvimento que seja o mais homogêneo possível.

O termo **emancipação**, tal qual nós conhecemos na língua portuguesa é uma tradução do termo em alemão *Aufklärung*, cunhado por Imanuel Kant, o qual determina que o processo de emancipação intelectual é resultado, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes, etc.), (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim sendo, talvez pudéssemos popularmente dizer que um cidadão emancipado politicamente é um cidadão **livre voar**, ou seja, autônomo diante dos padrões psicológicos sociais que caracterizam o ridículo conforme o pensamento descrito pelo sociólogo austríaco Peter L. Berger (1986) em seu livro *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*.

Nas palavras de Adorno (2003), um cidadão consciente é um cidadão emancipado politicamente, isto é, a superação por meio do esclarecimento dos falsos conceitos impostos pela indústria cultural, assim como, de todo e qualquer fator externo a vida humana que tente aprisioná-lo politicamente. A emancipação política é um estado intelectual que engendra no sujeito uma capacidade que lhe permite compreender a sociedade em seu conjunto (NOBRE, 2004).

Segundo Marcuse (1973), em seu estado de emancipação política, “o indivíduo passa a ser sujeito livre de sua própria vida”. Marcos Nobre (2008, p. 34), após se debruçar e interpretar a obra de Herbert Marcuse, concluiu que, a emancipação política depende da negação determinada da tecnologia que foi herdada pela sociedade industrial, já que essa é uma tecnologia de dominação, depende também, portanto, de uma mudança qualitativa da própria racionalidade, pois por esta e outras razões oriundas do capitalismo monopolista a emancipação política encontra-se “bloqueada”.

Em suma, os custos humanos no âmbito educacional brasileiro são imensos, crianças sem escola, sem professores, sem livros, sem merenda, sem acesso a dispositivos tecnológicos que potencializam seu processo de ensino e aprendizagem. A redução destes custos humanos

poderia reduzir o fosso entre ricos e pobres e entre gêneros, no entanto, para que isso ocorra é necessário que haja esclarecimento, autonomia, engajamento profissional, mas também político. Digamos, é necessário formarmos educacionalmente cidadãos emancipados politicamente. Para tanto, estamos convictos de que avaliar a capacidade da oferta de políticas públicas educacionais imbricadas a adesão das tecnologias digitais é uma proposição que pode potencializar o alcance de um estado social com níveis mais satisfatórios em termos sócio-político-econômico.

Os economistas irão olhar para a educação como mais um processo de poupança e investimento capazes de potencializar o processo de produtividade de um país. Naturalmente o processo de avaliação das políticas educacionais e suas mais diversas derivações serão alvo de interesse dos mais diversos grupos sociais. Portanto, não é trivial pesquisar sobre esse assunto tão sensível e estratégico para o desenvolvimento social, pois a educação em seu sentido amplo impacta diretamente em áreas consideradas vitais da vida humana, isto é, saúde, segurança etc. Resta-nos saber sobre quais rumos seguirá a avaliação de políticas educacionais imbricadas com as tecnologias digitais.

No dia 20/06/2019 às 10h07 minutos, foi publicado um pequeno artigo no *site* Rede Brasil Atual¹ que trazia como título ‘Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que educação brasileira ainda não é para todos’. No corpo do artigo havia alguns dados estatísticos que considero extremamente alarmantes, tais como o que apontava que 40% dos brasileiros com mais de 25 anos não tem ensino fundamental, 2/3 das crianças estão fora da creche e, o persistente analfabetismo é três vezes maior entre os negros. Estes dados que foram coletados em 2018, definitivamente nos dão a entender que a educação brasileira ainda não é para todos e de que ainda não fomos capazes de atender às necessidades educacionais dos brasileiros de todas as idades.

O artigo mencionado no parágrafo anterior aponta que em 2018 havia cerca de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não foram alfabetizados e que a dívida histórica do país com a educação de seu povo é ainda maior com a população negra, ou seja, enquanto 3,9% da população branca com 15 anos ou mais é iletrada, o percentual sobe para 9,1% entre os negros da mesma faixa etária. Entre os brasileiros analfabetos com mais de 60 anos, 10,3% são brancos e 27,5% são negros. Além disso, entre outros dados negativos, 40% das pessoas com mais de 25 anos não chegaram a concluir essa etapa da educação básica; 30,7% dos alunos

¹ Rede Brasil Atual www.redebrasilatual.com.br.

do ensino médio estavam defasados em relação idade/série ou fora da escola e, outros 46% não trabalhavam, não se qualificavam para o trabalho e muito menos trabalhavam.

O artigo conclui sua exposição estatística dos dados demonstrando que parte integrante do ensino básico, a educação infantil, definitivamente ainda é para poucos. Segundo o IBGE, 34,3% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches. E da faixa etária de 4 a 5 anos, 92,4% frequentavam a pré-escola.

No último censo realizado em 2010 pelo IBGE, a pesquisa indicou que em Cachoeira-BA, a taxa de escolarização entre crianças da faixa etária de 6 a 14 anos de idade era de 97,8%, portanto ainda havia algo a ser perseguido no tocante à universalização do ensino para esta faixa etária. O censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018 apresentou que as matrículas do ensino infantil foi de 1.232, o ensino fundamental foi de 5.126 e para o ensino médio foi de 1.358, perfazendo um total de 7.716. Em comparação às matrículas efetivadas no ano de 2005 fica evidente um fenômeno decrescente, já que em 2005 o ensino infantil matriculou 1.226 alunos, o ensino fundamental matriculou 7.734 alunos, e o ensino médio matriculou 2.031 alunos, sendo um total de 10.991. Se fizermos um cálculo simples, veremos que a diferença entre a quantidade de alunos matriculados em 2005 e 2018, é de 3.257 alunos matriculados a menos, portanto houve uma diminuição na quantidade de alunos em sala de aula, assim como, no número de estabelecimentos escolares reduziu de 55 unidades em 2005 para 46 em 2018. O censo do IBGE de 2010 apresenta um outro dado bastante alarmante, ou seja, de um total de 27.147 pessoas de 10 anos ou mais de idade que deveriam estar na escola no início, meio ou fim dos seus estudos, no tocante a frequência à escola, 7.987 pessoas frequentavam a escola e, 19.160 pessoas não frequentavam a escola.

Desta forma, considerando que os dados acima apresentam uma diminuição na efetividade da matrícula escolar do ensino básico, das escolas municipais, estaduais e privadas no município de Cachoeira-BA, assim como, as constantes alegações do Estado de que **não há recursos a mais** além dos quais já foram aplicados na educação no Estado brasileiro e mais especificamente no município de Cachoeira-BA, estabelecemos o seguinte problema: Como a avaliação da capacidade de oferta das políticas públicas educacionais, imbricadas ao nível de adoção das tecnologias digitais, evidencia a oferta potencial de uma educação emancipadora do sujeito do ensino básico, no município de Cachoeira-BA?

Consideramos como pressuposto básico a vivência plena da cultura digital na escola, que só será possível quando a articulação entre as políticas públicas educacionais, a conexão de

Internet apropriada, o uso das plataformas digitais, a formação de professores e as práticas pedagógicas forem coesas, dinâmicas e avaliadas constantemente, visando a emancipação política dos envolvidos.

Em sua pesquisa no contexto das políticas educacionais, Alavarse et al., (2013, p. 191), destacam que as avaliações de políticas educacionais “[...] podem ser utilizadas de forma a alimentar uma análise dos dados que permita às redes e escolas reunir condições para avançar nos seus projetos pedagógicos e na qualidade do ensino oferecido”. De antemão Silva (2016, p. 36) se debruçando sobre o mesmo tema, propõe o conceito de efetividade educacional como fim da avaliação de políticas educacionais, por esta “[...] pretender abranger não apenas a dimensão econômica como também as dimensões sociais e políticas na avaliação das políticas públicas”. Curiosamente o estudo de Silva (2018, p. 447-448) afirma que a **educação escolar** não é um caminho para emancipação do sujeito, não que este esteja afirmando ser a educação sem importância, para ele “[...] a produção econômica e social da realidade atual não permite brechas para se chegar a uma consciência emancipatória”, sendo assim, “[...] a emancipação não se dá por meio da educação[...]” mas, “sim pela supressão do sistema que objetivamente a obstruí”.

Compreendendo a dimensão dos estudos acima apresentados, esta pesquisa tem como premissa que a avaliação da capacidade da oferta de políticas públicas educacionais imbricadas as tecnologias digitais podem influenciar e potencializar o processo emancipatório do sujeito no âmbito do ensino básico (escolas municipais, estaduais e privadas) no município de Cachoeira-BA, de tal maneira que este sujeito se imponha sobre os processos ideológicos hegemônicos da semiformação e da semicultura oriundos do capitalismo monopolista.

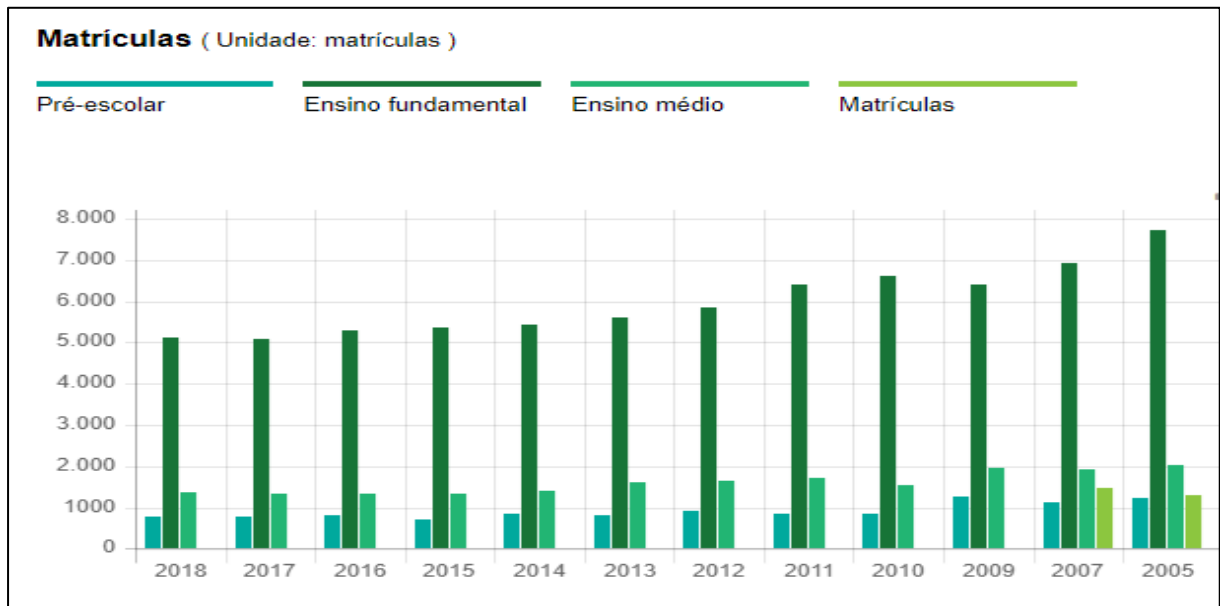
Semiformação é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Podemos afirmar que a semiformação é uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela (MAAR, 2003). Em seu sentido formativo podemos chamar a semiformação de semicultura conforme referenciado na **Dialética do Esclarecimento** por Adorno e Horkheimer. Em termos mais práticos, poderíamos afirmar que as pessoas se encontram alienadas em grande parte em função da baixa e insuficiente capacidade cognitiva de enxergar o mundo sob uma ótica reflexiva e crítica. Isso ocorre naturalmente em decorrência da falha no processo formativo que perpassa a família, a escola e a sociedade em geral.

Quanto ao capitalismo monopolista, também chamado de capitalismo financeiro, corresponde a um tipo de economia em que o grande comércio e a grande indústria são

controlados pelo poderio econômico dos bancos comerciais e outras instituições financeiras. Segundo Nobre (2004) o capitalismo monopolista é oriundo do capitalismo concorrencial, na qual uma alta e crescente concentração do capital em uns poucos conglomerados econômicos acabou por exigir intervenções profundas do Estado na economia com o objetivo de estabilizar as relações de mercado.

Considerando as informações contidas no gráfico 1, percebe-se claramente que houve uma diminuição na quantidade de alunos matriculados no município de Cachoeira-Ba, ou seja, o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2005 estava na casa dos 10.000 alunos, no entanto em 2018 este quantitativo encontrava-se aproximadamente com um pouco mais que 7.000 alunos distribuídos em todas as escolas municipais, estaduais e privadas.

Gráfico 1: Panorama dos alunos matriculados entre 2005 e 2018.



Fonte: IBGE (2019).

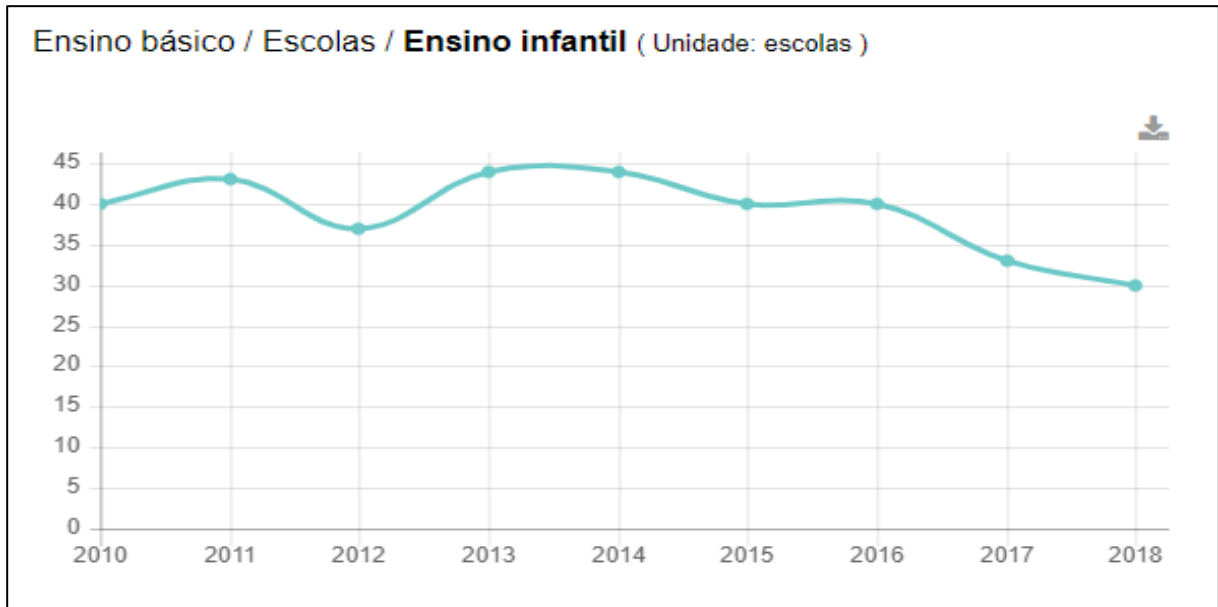
Link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama> - acessado em 21/10/2019.

Os próximos três gráficos corroboram com o movimento decrescente apresentado no gráfico anterior, ou seja, nota-se um acentuado decréscimo na quantidade de escolas que ofertam o Ensino Infantil e Fundamental, e no Ensino Médio há um leve acréscimo entre os anos de 2005 e 2011; logo em seguida ocorre uma baixa no ano de 2012 e depois fica estabilizada entre os anos 2013 e 2018. Em números gerais fica evidente uma diminuição das unidades escolares ativas no município de Cachoeira-BA.

A linha do gráfico 2 aponta que entre os anos de 2010 e 2012 houve uma certa irregularidade no número de escolas ativas que forneciam apenas a educação infantil no município, esta variação gira em torno de um quantitativo mínimo de 33 e no máximo de 44

escolas aproximadamente funcionando: já entre 2013 a 2015 a tendência de queda da linha é contundente, chegando a casa de 30 escolas apenas que ofertavam a educação infantil para o município de Cachoeira-BA.

Gráfico 2: Panorama das escolas com ensino infantil ativas entre 2010 e 2018.



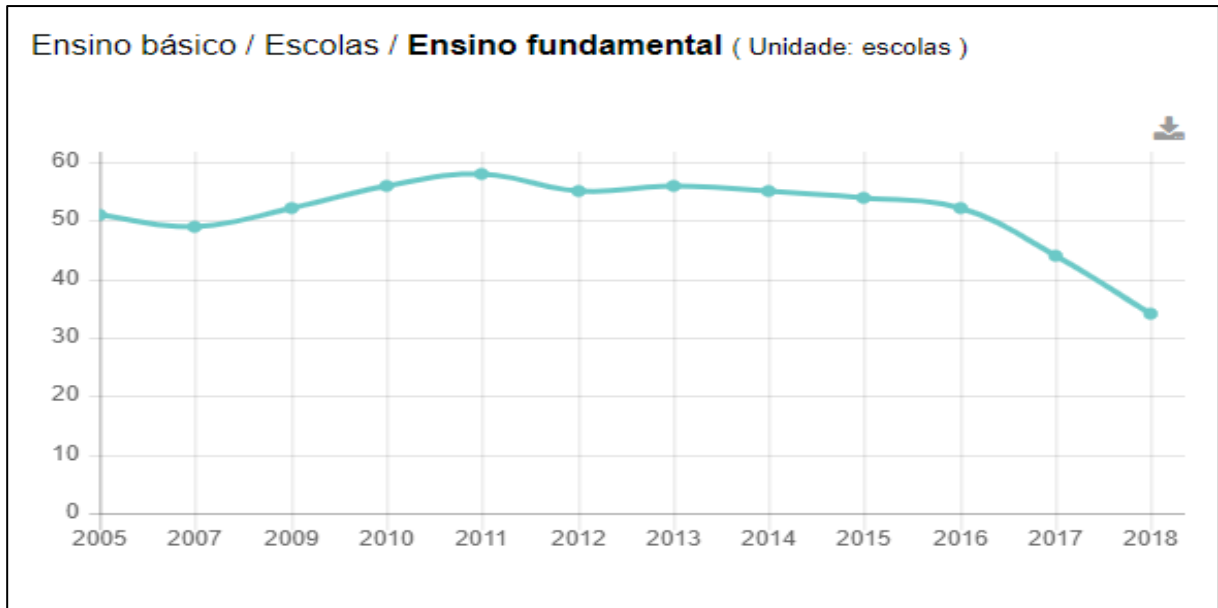
Fonte: IBGE (2019)

Link:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/pesquisa/13/78117?indicador=77893&ano=2018&tipo=grafico> – acessado em 21/10/2019

No Ensino Fundamental a realidade não é diferente do ensino infantil, note no gráfico 3 que entre o ano de 2005 e 2011 o município alcança a marca de aproximadamente 58 escolas ofertando este nível escolar para a comunidade, no entanto a partir de 2012 a curva do gráfico toma um outro direcionamento, ou seja, passa a cair, chegando a casa de aproximadamente 32 escolas possíveis para matrícula no ensino fundamental, o que demonstra uma diminuição na quantidade de escolas que ofertavam este nível de ensino no município no ano de 2005 por exemplo.

Gráfico 3: Panorama das escolas com ensino fundamental ativas entre 2005 e 2018.



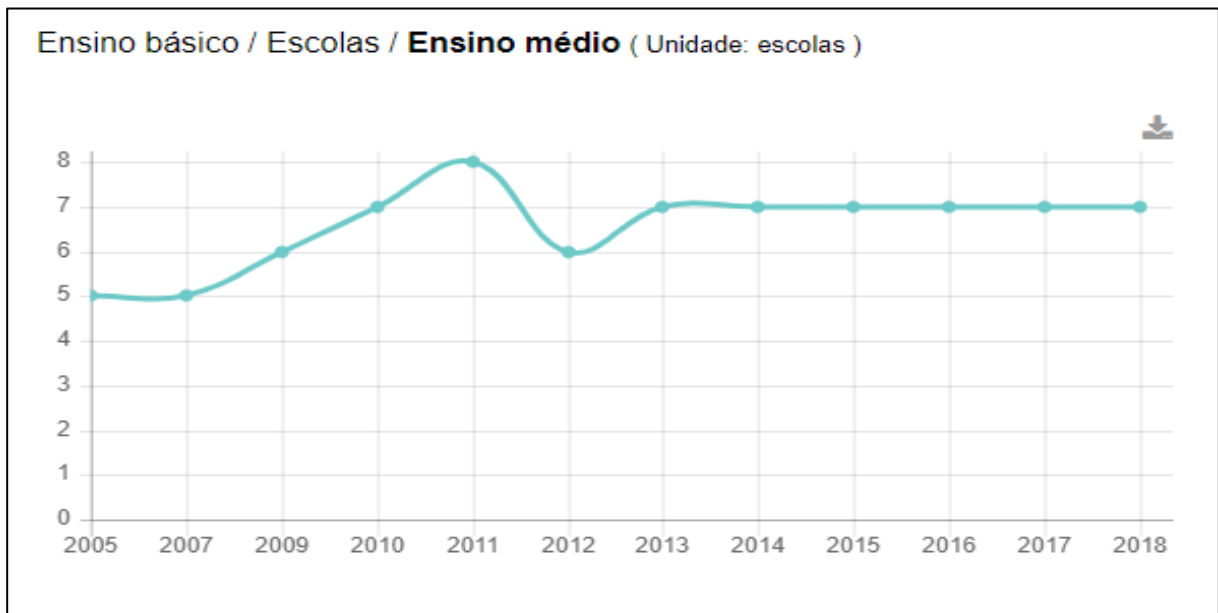
Fonte: IBGE (2019)

Link:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/pesquisa/13/78117?indicador=5950&ano=2018&tipo=grafico> – acessado em 21/10/2019

A curva do gráfico 4, no tocante ao número de escolas que ofertavam o Ensino Médio apresenta algumas diferenças em comparação ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental. Entre os anos de 2005 e 2011 a linha do gráfico apresenta uma certa linearidade crescente, chegando a oito escolas, caindo para seis escolas em 2012, aumentando para sete unidades em 2013 e, mantendo este quantitativo até o ano de 2018, o que demonstra que tal fenômeno tem influência direta da diminuição no quantitativo referente ao Ensino Fundamental. Ou seja, se o quantitativo de escolas do Ensino Fundamental diminui, logo temos uma menor oferta de vagas, com isso há menos alunos se deslocando do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que acarretará naturalmente em uma estagnação ou até mesmo diminuição da necessidade de escolas para o nível do Ensino Médio. Ao que parece, esta é uma das razões pela qual a linha do gráfico se mantém estável.

Gráfico 4: Panorama das escolas com ensino médio ativas entre 2005 e 2018.



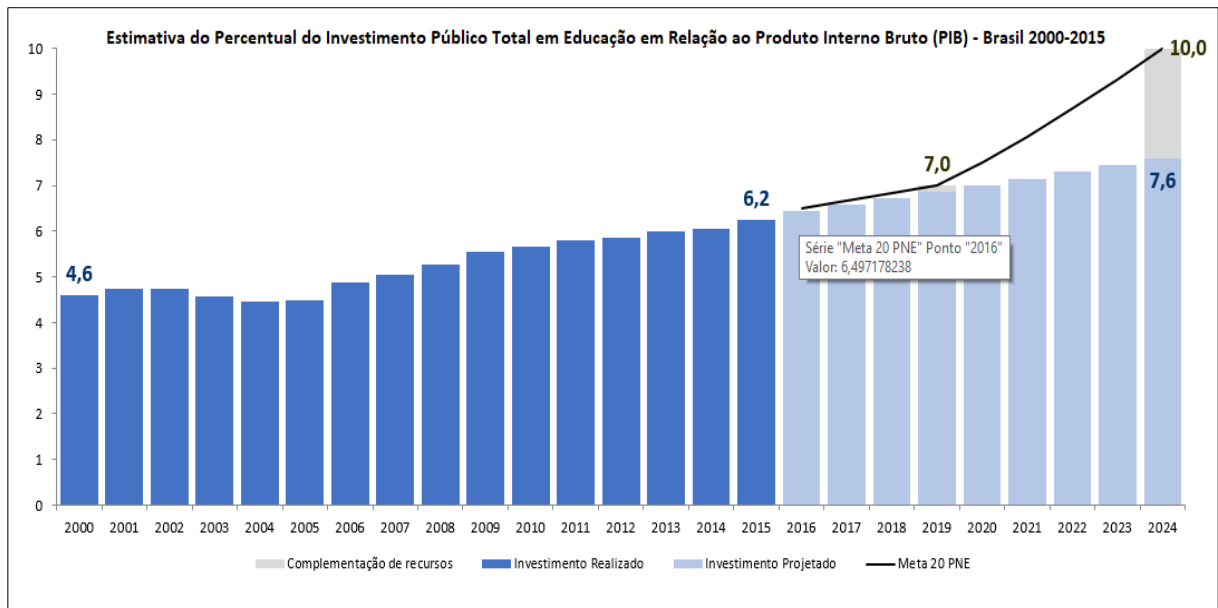
Fonte: IBGE

Link:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/pesquisa/13/78117?indicador=5955&ano=2018&tipo=grafico> em 21/10/2019

A falta de maiores investimentos na educação brasileira é um tema recorrente no contexto político contemporâneo. Considerando a série histórica apresentada no gráfico 5 e no quadro 1 sobre o percentual do Produto Interno Bruto (PIB), que é investido em educação, o Brasil vem em uma dinâmica crescente, ou seja, saindo de 4,6% no ano 2000 e chegando a 6,2% no ano de 2015 se considerarmos todos os níveis de ensino. Considerando apenas o ensino básico, temos uma mudança, isto é, parte de 3,7% no ano 2000 e chega-se a 4,9% no ano de 2015. Comparando este percentual ao de países considerados líderes em desenvolvimento educacional, tais como, Finlândia (6,7%), Islândia (7,3%) e Noruega (8,1%) em 2015², assim como, o caminho a ser percorrido até alcançar a meta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para países desenvolvidos que é de 10% do PIB, é perceptível a verificação de uma considerável distância a ser percorrida pelo Estado brasileiro no sentido de fazer da educação brasileira um expoente a nível mundial e ao mesmo tempo contribuir das mais diversas formas em seus mais diversos setores da nação.

² Fonte desses dados OECD: <<http://www.oecd.org/latin-america/data/education-skills.htm>>.

Gráfico 5: Estimativa do investimento público em educação no Brasil até 2024.

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.
Acessado em 25 de maio de 2020 às 15:21.

Atualmente o Brasil investe uma parte relativamente alta tanto de seu Produto Interno Bruto (PIB) quanto do total de gastos públicos na educação. Porém, o gasto por aluno ainda está atrás da maior parte dos países parceiros e da OCDE. Uma outra informação relevante está relacionada a proporção percentual entre um país como o Brasil e a Inglaterra por exemplo, a diferença entre o valor monetário das moedas desses dois países representa um fator determinante para não compararmos os percentuais de igual para igual, ou seja, se faz necessário guardar as devidas proporções.

Quadro 1: Investimento público em educação no Brasil.

Estimativa do Percentual do Investimento Público <u>Total</u> em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2015							
Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais						
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	0,9

2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,7	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1
2015	6,2	4,9	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.
Acessado em 25 de maio de 2020 às 15:29.

Contrariando este movimento crescente (mas ainda fora das recomendações dos especialistas da área) do percentual de investimento do PIB em educação no território nacional, o município de Cachoeira-Ba apresenta entre os anos de 2018 e 2019, dados que nos dão a entender em primeira instância que houve uma diminuição da aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino. Até 31 de dezembro de 2018 foram aplicados R\$ 12.355.450,02, já até 31 de dezembro de 2019 foram aplicados exatos R\$ 12.033.373,57, contabilizando uma diferença a menor no valor de R\$ 322.076,45 dos gastos com educação no município de Cachoeira-BA, segundo dados apresentados pelo Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia (TCM-BA) que podem ser acessados via portal www.tcm.ba.gov.br; estaríamos diante de uma perda da capacidade de financiamento da educação neste município?

No tocante ao nível de adoção de tecnologias digitais no âmbito do sistema escolar no município de Cachoeira-BA, conforme proposto no objetivo desta pesquisa descrito nas páginas 33 e 34; identificamos em consulta realizada no dia 21 de outubro de 2019, às 16:34, no portal www.educacaoconectada.mec.gov.br que nenhuma escola no município de Cachoeira-BA, foi

selecionada para receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Educação Conectada, assim como, não aparecem na lista de escolas que realizaram adesão ao Programa de Inovação Educação Conectada do governo federal.

Cabe aqui uma explicação para melhor entendimento do paragrafo anterior. Segundo as diretrizes disponíveis no portal do Programa de Inovação Educação Conectada, tanto as redes de ensino públicas quanto as escolas públicas podem aderir ao Programa de Inovação Educação Conectada. Para tanto, o interesse e a iniciativa deve partir da rede ou da escola, basta em primeiro lugar executar o procedimento de **adesão** diretamente no portal, em segundo lugar proceder com a realização do **diagnóstico** por meio do aplicativo disponibilizado pelo programa nas principais *APP Store's*, e em terceiro lugar realizar a confecção do **plano local de inovação**. Sendo assim, no caso do município de Cachoeira-BA, não havia nenhuma das escolas públicas que tenham aderido ao Programa de Inovação Educação Conectada para o período letivo de 2018.

Dito isto, a respeito do contexto das escolas e a adesão ou não ao Programa de Inovação Educação Conectada, vale ressaltar que este fato não nos impede de realizar o processo de diagnóstico para se saber o nível de adesão das tecnologias digitais conforme proposto como objetivo específico 'c' desta pesquisa.

O pressuposto epistemológico orientador desta pesquisa são os estudos da Teoria Crítica, tendo como principais características o diagnóstico do presente e a perspectiva da emancipação do sujeito em resposta à indústria cultural, ao capitalismo, à racionalidade técnica e a hipertrofia da superestrutura.

Propõe-se desafiar o determinismo histórico e estrutural, além das interpretações predeterminadas por meio da hermenêutica crítica. Segundo Habermas (1997), a teoria crítica reconstrói a pluralidade dos movimentos por emancipação, em torno da reivindicação de direitos legítimos mobilizados por lutas, por reconhecimento em que se explicitam a interdependência e as relações recíprocas entre política e direito. O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (ADORNO, 2003).

Segundo o próprio Adorno (2003), emancipação do sujeito significa o mesmo que conscientização, racionalidade, esclarecimento, ou seja, **liberdade da menoridade** em meio a

uma realidade onde as pessoas recebem uma pressão inimaginável da organização social tal qual conhecemos e pelo controle planejado da indústria cultural. Seu pressuposto básico é uma sociedade livre das amarras da semiformação oriundas da formação educacional pautada na racionalidade técnica, ou seja, um ser humano autônomo politicamente. Adorno não está se referindo apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como o ser social e, se tratando de democracia, a emancipação política é um dos seus pressupostos.

A indústria cultural é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo. O termo foi desenvolvido para denominar o modo de produzir cultura no período industrial capitalista; ele designa inclusive a situação da arte na sociedade capitalista, marcado por modos de produção que visam sobretudo o lucro. É a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo. Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a indústria cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como cada um de seus elementos, às condições que representam seus interesses.

A indústria cultural traz em seu bojo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora de ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo sistema. Aliada à ideologia capitalista, e sua cúmplice, a indústria cultural contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza. A indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural como forma de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Diante do conceito apresentado é possível inferir que a vontade do homem moderno é externa a ele, com isso, nos parece um movimento natural que o homem deixe de exercer uma cidadania ativa e autônoma.

A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação, “ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 62). A racionalidade técnica é dominante não apenas por moldar a economia, o sistema político ou a burocracia estatal, ela também faz parte da socialização, do processo de aprendizado e da

formação da personalidade (NOBRE, 2004). A racionalidade técnica desenvolvida no capitalismo é uma racionalidade articulada em função da dominação da natureza e do próprio homem (NOBRE, 2008). Para melhor fechar o entendimento, faço uso das ideias de Gomes (2010), ao afirmar que a racionalidade técnica está voltada para adaptação e o conformismo à situação vigente.

Segundo Deitos (2014, p. 19), superestrutura são as “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, e os meios de comunicação” que se desenvolvem sob a estrutura social. Para Marx (1993), trata-se da estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica, que é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Um exemplo disso é o Estado, que para pôr em prática o conceito acima, ora se utiliza de uma estratégia que demanda o uso da força, ora demanda o uso da ideologia.

Segundo Adorno (2003) a pergunta "O que significa elaborar o passado?" requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 2003, p. 49).

Estudos (OLIVEIRA, 2005; MATTELART, 2007; CASTELLS, 2013) apontam para convergência entre os aspectos educacionais e as tecnologias digitais. Também endossam como exemplo o trabalho de Neves e Fernandes (2018), sobre Políticas públicas e a promoção da saúde por meio da leitura. Partindo deste pressuposto é possível apontar variados benefícios que o investimento em políticas educacionais pode promover. Como tem sido apontado por outros estudos (DOURADO, 2007; MATTELART, 2002), os avanços da gestão como campo científico tem caminhado impulsionando o reconhecimento do seu papel social e político como campo profissional. Contudo sua aceitação tem permanecido limitada ao exercício das funções operacionais voltadas, essencialmente, às exigências do desenvolvimento do sistema econômico, em uma perspectiva tecnicista. Desse modo, entende-se que o campo da gestão pode aportar relevantes contribuições para os estudos críticos em avaliação de políticas públicas educacionais (SANTOS, 2009).

Ramos e Schabaach (2012) destacam que a avaliação de políticas públicas **sociais** (grifo do autor) é uma fase imprescindível do planejamento estatal, um instrumento importante para

a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, e do controle social. Nesse contexto, Souza (2009, p. 19) aponta “a avaliação das políticas (educacionais) sociais como uma das estratégias técnicas de enfrentamento da crise fiscal e do déficit público que limitam o financiamento dos programas sociais”. “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972). Programas de avaliação em larga escala devem ser utilizados como indicadores para uma política de melhoria da qualidade da educação e das condições de atuação docente, porém a exposição de resultados sem a devida ponderação dos fatores sociais tem levado apenas a um “ranqueamento” dos sistemas escolares, ou pior, um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais (DAROS JR, 2013). As políticas (sociais) educacionais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado (AZEVEDO, 2004). É importante fortalecer o movimento contra hegemônico, para resistir às investidas neoliberais que vendem diagnósticos infundados a respeito da efetividade das políticas sociais tal como as políticas educacionais. Portanto, é contestável pensar em emancipação política do sujeito no ambiente escolar, em plena Era da Informação, sem uma ação imbricada no que concerne à articulação política, ao financiamento e a gestão das políticas públicas educacionais em sinergia com as tecnologias digitais.

As relações sociais da era da informação são determinadas em grande escala pelas tecnologias digitais; as novas formas de interação do sujeito promoveram dinamismo e agregaram um determinado estoque de conhecimento aos atores sociais (NEVES, 2018). Desta forma, o maior dos desafios talvez seja canalizar e potencializar estes elementos cognitivos, visando gerar materialidade da instrução recebida pelos atores sociais (AREA, 2006). Tenório e Ferreira (2010) chamam a atenção para a devida medição da qualidade da educação que permeia os ambientes de formação cognitiva e de aplicação do conhecimento nos ambientes educacionais e na gestão pública.

Aproveitando-se da relevante influência das tecnologias digitais, que estão presentes no cotidiano da sociedade atual, creio ser possível identificar as potencialidades delas no tocante à emancipação política do sujeito no ensino básico das escolas municipais, estaduais e privadas no município de Cachoeira-BA.

Diante da problemática apresentada elaborou-se a seguinte pergunta norteadora: Qual a oferta das políticas educacionais e o nível de adoção das tecnologias digitais adotadas no

processo de ensino e aprendizagem visando ofertar uma educação emancipadora no ensino básico do município de Cachoeira-BA?

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa visou avaliar a capacidade de oferta das políticas públicas educacionais imbricadas com as tecnologias digitais como potencializadoras da emancipação política dos sujeitos do ensino básico no município de Cachoeira-BA.

Especificamente, pretendeu alcançar os objetivos a seguir no município de Cachoeira-BA, a partir de:

- a) Analisar os desafios impostos à (re)definição e execução de novos padrões de gestão (política) das políticas educacionais, compreendendo as interrelações existentes entre Estado, Sociedade e Mercado.
- b) Estimar a CPBS-Capacidade de produção de bens e serviços, ou seja, se ela é deficitária, superavitária ou ótima, a partir do IP-Índice de produtividade do conjunto das escolas no município selecionado.
- c) Apreciar a partir da métrica desenvolvida para Programa de Inovação Educação Conectada, o nível de adoção (emergente, básico, intermediário ou avançado) de tecnologias digitais de cada escola e do conjunto das escolas no município selecionado.

Espera-se, inicialmente, contribuir para a consolidação dos estudos produzidos na área da Política e Gestão da Educação no tocante à avaliação de políticas públicas educacionais desenvolvidos no GT 05 - Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Esse estudo está alinhado com as discussões da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Vale salientar que também corrobora com o projeto de monitoramento e avaliação (M&A) da Rede do Observatório Tecnologia na Escola (OTec), que acompanha o Programa Educação Conectada e outras pesquisas no âmbito do Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital).

A hipótese de pesquisa, os resultados esperados, assim como, os objetivos traçados neste estudo possuem aderência ao escopo de produção científica do GT-5 da ANPED, que tem como ementa o campo de confluência de estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino.

Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional.

Espera-se colaborar para reafirmar as bases teórico-metodológicas orientadoras dessa pesquisa como uma contribuição importante da Universidade para avançar nos estudos diagnósticos (muito comuns no campo da gestão), assumindo compromissos em apresentar proposições que ajudem a (re)orientar as ações do poder público comprometidas com as transformações no campo da gestão social do ensino básico nos municípios. Além do mais, pensamos que este tipo de pesquisa é uma forma concreta de aproximação da academia junto à sociedade, é uma maneira diferente de engendrar mais materialidade as produções intelectuais oriundas dos ambientes teóricos-filosóficos (salas de aula, bibliotecas etc.) da universidade. Consideramos esse movimento como uma espécie de “ganha-ganha”, em que a própria universidade pode se beneficiar do diálogo com a sociedade para melhor incrementar o seu ensino e pesquisa.

Espera-se colaborar com a proposição de tecnologias digitais comprometidas, inicialmente, em auxiliar o sujeito em seu processo de emancipação na sociedade da Era da Informação. Evidenciando as potencialidades das ferramentas pedagógicas digitais no processo de viabilização da construção de novos caminhos para a educação concernente ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias, incluindo a formação de professores mais contextualizados, preparados e versáteis, aptos a manusear esses recursos a fim de aprimorar o processo educacional. O uso das tecnologias digitais torna possível a aquisição e a ampliação de conhecimentos e a criação de ambientes de aprendizagem pautados em uma óptica digital que facilita o processo de desenvolvimento intelectual do aluno dentro e fora da sala de aula.

2 METODOLOGIA

Optamos por separar a seção da metodologia em quatro partes, ou seja, na primeira parte apresentamos uma breve explanação da teoria crítica do conhecimento, do método e da pesquisa com o objetivo de apresentar para o leitor um pouco da perspectiva metodológica da teoria crítica que norteou esta pesquisa.

Na segunda parte, tratamos das dimensões do delineamento da pesquisa a fim de dar clareza a todo o percurso metodológico desde as características teórico-metodológico em que está fundada esta pesquisa até os procedimentos de coleta e tratamento dos dados.

Na terceira etapa, estabelecemos o método e desenho metodológico de análise aplicado aos dados e informações obtidas no início, meio e fim da pesquisa, ou seja, traçamos uma perspectiva conceitual capaz de apresentar de forma clara e assertiva os resultados deste estudo.

Por fim, na quarta e última parte elencamos de forma sintetizada as etapas dos procedimentos que perpassam toda a pesquisa, desde o primeiro ao último passo. Enfim, acreditamos ter estabelecido um bom percurso metodológico para o pensar e o executar desta pesquisa.

2.1 TEORIA CRÍTICA DO CONHECIMENTO, DO MÉTODO E DA PESQUISA

Cerca de 70 anos após seu desenvolvimento em Frankfurt, na Alemanha, a teoria crítica mantém sua capacidade de perturbar e desafiar o *status quo*. Tais reações vibrantemente polares indicam no mínimo que a pesquisa por meio da teoria crítica ainda é importante. Podemos ser contra a pesquisa mediante a teoria crítica ou a favor dela, mas, especialmente na atual conjuntura histórica, não podemos ficar sem ela.

De fato, a pesquisa qualitativa e quantitativa que enquadra seu objetivo no contexto de preocupações teóricas críticas ainda produz, em nossa opinião, inegavelmente rico conhecimento, o tipo de informação e *insight* que perturba instituições e ameaça derrubar regimes soberanos da verdade.

As pesquisas a partir de uma concepção crítica podem descrever e medir com precisão qualquer dimensão do comportamento humano. Mesmo em meio a algumas formas de dominação emergindo de uma cultura pós-Iluminismo alimentada pelo capitalismo, esses

críticos veem na teoria crítica um método para liberar temporariamente o trabalho acadêmico dessas formas de poder (HAYES, 2011).

Dadas as mudanças sociais e tecnológicas da última metade do século que levou a novas formas de produção e acesso à informação, críticas teóricas argumentam que questões de autodireção e igualitarismo democrático deveriam ser reavaliados. Um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa quantitativa crítica e qualitativa crítica fundamentadas em teoria envolve o domínio muitas vezes negligenciado da interpretação da informação.

Considerando que informação também é conhecimento, para efeitos didáticos, é comum no meio científico dividir a Teoria do Conhecimento em geral e especial. A primeira, pesquisa as referências do pensamento ao objeto de forma geral e ampla, enquanto a segunda cuida de investigar a conceituação fundamental de como nosso pensamento se refere aos objetos (SANTOS, 2011). Enfim, Immanuel Kant é quem dá uma grande e significativa contribuição à Teoria do Conhecimento pelos princípios expostos em 1781, na obra ‘Crítica da Razão Pura’.

De acordo com Santos (2011, p. 46), “conhecer e saber são vocábulos que têm origem no latim, ‘sapere’ e ‘cognascere’, respectivamente”. O autor acrescenta que,

São sinônimos e estão intimamente relacionados com o termo conhecimento. Enquanto saber e conhecer significa ter a posse de informações, ter noção e ideia de algo que se relaciona com o mundo envolvido, o conhecimento significa prática da vida, consciência de si mesmo e ato ou efeito de saber e conhecer de forma metódica e organizada.

A título de lembrança, nunca é tarde para salientar que o saber envolve experiência, maturidade, prudência competência e honestidade que servem de base para todo pesquisador. Se tratando do universo científico especificamente, mais do que nunca,

o saber como categoria metodológica, provoca o desaparecimento de preconceitos, mitos, lendas, superstições e misticismo. É, portanto, a superação de obstáculos. Assim, o saber busca a verdade, a razão, e proporciona a prova de fatos e teorias (SANTOS, p. 2011).

Assim sendo, podemos alcançar a distinção do que é e do que não é ciência, ou seja, a cientificidade do discurso vem pelo saber organizado.

Considerando as formas de conhecer, Santos (2011) afirma que ao defrontar o mundo exterior com o seu ‘eu’ interior, o homem se expressa por meio dos processos cognitivos, e assim, lenta e gradativamente, ele conhece e domina os fenômenos naturais, metafísicos, bem como os produzidos no contato com o ambiente e as instituições. Portanto, é por meio da interação entre intuição e razão que se estrutura o saber metododizado. O que é vivenciado, o que apenas é teórico ou conceitual, entre o concreto e o abstrato.

Ao contemplar o universo, a natureza e as coisas que o cerca, o ser humano passa por um processo de encantamento e curiosidade. A partir daí inicia-se o processo de conhecimento, de discernimento “que termina por produzir o saber de forma metódica e organizada” (SANTOS, 2011, p. 47). Sendo assim,

Ao materializar-se, este saber e conhecer toma a forma do senso comum, da ciência, da filosofia, da religião, que correspondem aos tipos de conhecimentos distintos: o senso comum ou conhecimento empírico; o conhecimento religioso; o filosófico; e o científico. Estes são os tipos mais comuns de conhecimento (SANTOS, 2011, p. 47).

Uma vez tratadas as questões e definições a respeito da informação e do conhecimento, nos concentramos agora no método. O método, segundo René Descartes (1996), é o caminho a seguir para chegar à verdade nas ciências; de acordo com Ackroff: é uma Forma de relacionar técnicas e alternativas para a ação científica; já para Jolivet: É a ordem que se deve impor aos diferentes processos para se chegar a um fim. Muitas são as definições, e palavras como caminho, ordem, atividade e chegar a um fim determinado se destacam.

Basta pensarmos em realizar alguma ação do nosso cotidiano como por exemplo fazer uma atividade física, uma viagem, comprar um eletrodoméstico, fazer a festa de aniversário de um filho, etc., para que a mente desenvolva e organize processos mentais para auxiliar a execução. Por essas e outras que Santos (2011), conclui que nenhuma atividade humana prescinde do uso do método, do simples ato de preparar um almoço até as atividades para se colocar uma nave girando em torno da Terra. O método surge como resultado de uma perplexidade, momento quando o ser humano se vê frente a um problema que carece de solução. O método é parte da lógica material ou lógica dialética e visa alcançar resultados.

Enfim, a importância da utilização de métodos se dá ao fato de que este engendra economia de tempo, de recursos, e fornece segurança na execução para se chegar a um determinado resultado pretendido.

Por fim, para melhor fecharmos esse bloco, gostaríamos de tecer alguns comentários a respeito da pesquisa. Segundo Santos (2011, p. 187) “é por meio da pesquisa que se pode alcançar novos conhecimentos de forma metódica”. Ou seja, o que antes permanecia obscuro e em segundo plano, após a execução dos procedimentos técnicos da pesquisa vem à tona, o homem redescobre verdades. A pesquisa, como meio de ligar teoria e prática, investigação e profissão, é característica da educação contemporânea. No entanto, é importante sempre lembrar que a pesquisa é uma dádiva da Idade Média e do Renascimento.

É de fundamental importância no empreendimento da pesquisa, estabelecer o rigor científico devido, pois há registrado na história uma coleção de desalentos para a sociedade devido à falta deste elemento fundante da pesquisa científica. Além disso, a falta dos pressupostos éticos e morais e um comportamento pouco equilibrado do pesquisador, dos detentores do poder e dos usuários de seus resultados, podem culminar em uma visão distorcida da ciência ao invés de produzir o bem comum.

Pensando nisso, devemos ter em mente que “a pesquisa deve ser vista sempre como uma expectativa de acumulação do saber organizado para o desenvolvimento de uma consciência crítica e isenta de vícios” (SANTOS, 2011, p. 188). Enfim, para fins conceituais, acreditamos ser salutar mencionar duas definições de dois grandes cientistas, sobre pesquisa, pois bem, Rodolfo Mondolfo (1949) nos diz que a pesquisa surge no momento em que se toma consciência de um problema e nos sentimos impelidos a buscar sua solução. Já os estudiosos Cervo e Bervian (2002) dizem que a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos.

Na busca das verdades que possam trazer alívio às suas preocupações e permanentes interrogações sobre os porquês da vida, o ser humano tem por base para realizar sua pesquisa, a origem, os objetivos e o fim último. Dito isto, o ser humano pesquisa para explicar fenômenos, criar instrumentos, equipamentos e máquinas, para alcançar objetivos pré-determinados, ou seja, o homem pesquisa para desenvolver, para melhorar o nível de vida e muitas vezes para dominar (SANTOS, 2011).

2.2 DIMENSÕES DO DELINEAMENTO DA PESQUISA

O tipo de pesquisa adotado é **empírico**, sendo realizado um **levantamento** com o apoio da metodologia de **estudo de caso** do tipo instrumental e descritivo, tendo como **abordagem quantitativa e qualitativa** e método de **caráter indutivo**. Quanto às técnicas utilizadas para coletar os dados, estas consistiram basicamente na **observação assistemática** e na análise da **documentação**, a partir das publicações governamentais e relatórios técnicos de **fontes primárias e fontes secundárias**.

Na filosofia, **empirismo** é uma teoria do conhecimento que afirma que o conhecimento sobre o mundo vem apenas da experiência sensorial. O método indutivo, por sua vez, afirma que a ciência como conhecimento só pode ser derivada a partir dos dados da experiência.

Segundo André (2013, p. 98) “o conhecimento gerado pelo Estudo de Caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. De acordo com Santos (2011, p. 192) o Estudo de Caso “é o estudo que analisa com profundidade um ou poucos fatos, com vistas à obtenção de um grande conhecimento com riqueza de detalhes do objeto estudado”. Quanto a abordagem quantitativa podemos defini-la como uma classificação do método científico que utiliza diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações para um determinado estudo. Ela é realizada para compreender e enfatizar o raciocínio lógico e todas as informações que se possam mensurar sobre as experiências humanas (SEVERINO, 2014). Já no caso da abordagem qualitativa, costuma-se considerar todas as que são diferentes da pesquisa estatística e do experimento científico, isto é, entrevistas abertas, grupos de discussão ou técnicas de observação de participantes etc. As fontes primárias são descritas como fontes mais próximas à origem da informação ou ideia em estudo. Fontes primárias proporcionam, aos pesquisadores, ‘informação direta, sem mediação sobre o objeto em estudo’. Podem conter pesquisa inédita ou informações não publicadas em nenhum outro lugar. Por fim, as fontes secundárias são meios de informações e dados que já foram coletados por outras fontes. Revistas, livros, dados de importação e exportação, dados de produção, estatísticas e censos governamentais são alguns exemplos de fontes secundárias.

Quanto à coleta de dados foi feita, inicialmente, uma análise documental com base no levantamento de indicadores secundários e primários referente a oferta de políticas de educação imbricadas as tecnologias digitais nas escolas municipais, estaduais e privadas no município de Cachoeira-BA, tomando como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira-BA, pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, e pelos gestores das escolas privadas existentes no município de Cachoeira-Ba.

A seguir, descrevemos os métodos utilizados segundo os procedimentos, instrumentos e formas de registro dos dados coletados, ao mesmo tempo sinalizaremos quais destes métodos atenderam aos respectivos objetivos específicos proposto neste estudo.

Para a coleta de dados que visasse atender ao objetivo específico ‘b’ e ‘c’ desta pesquisa foram realizados os **procedimentos de levantamento e documental**, através dos **instrumentos denominados formulário estruturado e roteiro de análise**, APP “EducaçãoConectada”, tendo

como formas de registro uma **tabela estruturada** para a **tabulação**. Para a coleta de dados que visasse atender ao objetivo específico ‘a’ desta pesquisa foi realizado o **procedimento/técnica** da **observação assistemática**, através do **instrumento** denominado **diário de campo** (observação não estruturada) e **entrevista** não estruturada, tendo como forma de registro um **diário** (para registro de conversas informais com o pessoal das secretarias, professores, técnicos, políticos e leigos da comunidade).

A seguir, no quadro 2, para melhor compreensão do percurso metodológico, estabelecemos uma breve conceitualização dos procedimentos, instrumentos e forma de registros utilizados na pesquisa.

Quadro 2: Descrição conceitual dos métodos aplicados

Quadro Teórico-explicativo		
Procedimentos / Instrumentos / Forma de registro	Conceituação	Autor
Pesquisa-levantamento	Refere-se aos estudos interrogando-se, de forma clara e direta, indivíduos dos quais se objetiva saber o comportamento. Os pontos positivos são o conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e quantificação. Os pontos negativos são a pouca profundidade, limitado grau de entendimentos sobre mudanças no grupo pesquisado e ênfase que se dá aos aspectos percebidos com mais facilidade.	(SANTOS, 2011)
Pesquisa documental	É trabalhada com base em documentos que não receberam tratamento de análise e síntese. Embora se identifique com a pesquisa bibliográfica, esta só se realiza sobre documentos analisados e pertencentes a autores que deram o estudo pronto e acabado. As vantagens deste tipo de pesquisa são a confiança nas fontes documentais, como essenciais para qualquer estudo, o baixo custo e o contato do pesquisador com documentos originais. Entre as desvantagens estão a falta de representatividade e a subjetividade dos documentos.	(SANTOS, 2011).
Formulário estruturado	É usado quando o pesquisador pretende do informante respostas mais amplas e com maiores detalhes. O formulário pode ser aplicado a qualquer tipo de informante, o qual não escreve,	(SANTOS, 2011)

	apenas responde. É flexível, permite ao entrevistador formular a indagação, caso seja necessário, e permite coletar dados mais numerosos e complexos que no questionário.	
Roteiro de análise	Serve para facilitar o tratamento dos dados coletados. Basicamente a análise das informações segue uma sequência lógica e sistemática. As três operações da análise das informações são: a preparação dos dados que serve para descrever e agrupar aqueles dados que possuem similaridades; a análise das relações entre as variáveis que tem a finalidade de elucidar particularidades dos dados; e a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças.	(QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998)
Tabela estruturada	É uma representação matricial, isto é, em linhas e colunas, tantas quantas a aplicação que se queira dar. Existem tabelas unidimensionais que têm apenas colunas ou apenas linhas. Mas o mais comum é encontrar-se tabelas bidimensionais. Uma tabela apresenta os dados e é usada para ver os detalhes e comparar os valores. Pode-se filtrar linhas não desejadas utilizando os filtros. Também pode-se classificar a tabela, clicando no título de cada coluna, etc.	(QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998)
Tabulação	é o ato de organizar. Sendo assim, podemos afirmar que a tabulação de dados, então, é a transformação de todos os dados e informações coletadas em fontes primárias e secundárias que possam ser analisados(as) para, assim, ter potencial de se tornar um suporte importante nas tomadas de decisões, assim como, chegar-se a alguma conclusão.	© MICROSOFT 2020
Observação assistemática	É aquela que acontece sem prévio planejamento e sem qualquer tipo de controle. Pode ser chamada de observação ocasional, simples ou não estruturada. O saber humano se utiliza desse tipo de observação para estudar determinados fenômenos processando-se conjecturas e ações para transformar uma observação simples em um trabalho empírico de vulto.	(SANTOS, 2011)
Diário de campo	(observação não estruturada). É um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário de	© WIKIPÉDIA 2020

	campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.	
Diário	Aqui mencionado não difere muito do diário de campo, ambos são complementares, ou seja, é um instrumento que tem bastante significado para o pesquisador estudante, uma vez que possibilita o armazenamento de algumas informações e anotações pessoais desenvolvidas a partir do contato com a realidade e das vivências percebidas nas atividades teórico-práticas da pesquisa.	(QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998)

A seguir, traçaremos o desenho metodológico de análise utilizado para inferência sobre os dados coletados.

2.3 MÉTODO E DESENHO METODOLÓGICO DE ANÁLISE

A pesquisa utilizou como estratégia para **avaliar a capacidade da oferta de políticas públicas de educação** as referências teórico-metodológicas desenhadas e aplicadas pelo Programa de Estudos Aplicados em Administração Política (PROAP/UFBA). Essa estratégia de avaliação, foi anteriormente testada com sucesso para avaliar a realidade de um município baiano e um alagoano – Itabuna-BA, e Arapiraca-AL, tendo à frente da pesquisa o Professor Doutor Reginaldo Souza Santos (Professor titular da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia) e equipe.

Para o tratamento dos dados foi utilizada uma equação simples que permitiu fazer o cruzamento das variáveis e indicadores que conformam o que se denomina de capacidade de **demand**a (real e potencial) e capacidade de **oferta** (real e potencial) que permitiu, pois, medir a capacidade da oferta de políticas públicas educacionais do ensino básico das escolas municipais, estaduais e privadas no município de Cachoeira-BA.

Em seguida destacamos alguns resultados e conclusões dentre os vários que foram inferidos e que permearam estes dois casos mencionados no parágrafo anterior, visando auxiliar você leitor, no processo de apreensão desse método de análise.

No **caso de Itabuna-BA**, cotejando os parâmetros técnicos oficiais com os índices de oferta efetiva e demanda efetiva de vagas no sistema educacional do município, foi percebido que o resultado apresentou um índice de ociosidade alarmante. Se a essa ociosidade fosse

acrescentada a parte da demanda social que é, de fato, atendida (coberta) pelo sistema privado, chegar-se-ia a um patamar de ociosidade vagas aluno/ano mais alarmante, ainda.

Seguindo-se a isso, depois de sistematizar todas as observações acerca do funcionamento do sistema educacional de Itabuna, conclui-se³ de que é inconcebível que a atuação do Estado ainda esteja em uma situação de deficiência e desarticulação como a que se comprovou no estudo. Os achados da pesquisa permitiram inferir que as políticas educacionais itabunenses parecem, na atualidade, mais comprometidas em problematizar a vida dos que mais necessitam de uma ação pública de qualidade (os mais pobres) do que em atender e suprir, efetivamente, suas necessidades, especialmente as mais cotidianas como as políticas em questão analisadas.

Os achados também demonstram, pois, que há sempre espaço para o agravamento da qualidade das políticas públicas de educação nos municípios brasileiros e do setor público em geral. Essa constatação, além de revelar a ausência de uma boa Administração Política (de um projeto de nação e/ou de um projeto de sociedade) voltada para alcançar o bem-estar da população, especialmente dos mais necessitados, demonstra justamente o avesso dessa expectativa, visto que o propósito do Estado e de que parte expressiva da sociedade brasileira tem sido orientado pelo fundamentalismo ‘marginal’ do chamado ‘ideário liberal’.

Por fim, para fechar este caso, concluiu-se, pois, ser um equívoco a ação do Estado não ser guiada, orientada sempre pela **finalidade do bem-estar da sociedade!** Visto que este deveria ser, pois, o parâmetro de referência para a ação pública!

Quanto ao **caso de Arapiraca-AL**, os dados mostraram⁴ claramente que, em tese, existe uma capacidade ociosa no sistema educacional como um todo. Com isso, cai por terra a tese consagrada de que há necessidade de expansão do sistema pelo lado da oferta de vagas – razão pela qual os candidatos consagram os seus programas essa necessidade, e que passa a ser o carro-chefe das propostas de campanha.

Também foi possível inferir que não é possível avaliar o gerenciamento de uma unidade escolar, tomando por base o índice de matrícula, quantidade de escolas, etc.; estes apenas servem como subsídios importantes. Portanto, a administração não deve ser apenas observada,

³ Relatório de pesquisa anexado e publicado em: Administração política e políticas públicas: em busca de uma nova abordagem teórico-metodológica para a (re)interpretação das relações sociais de produção, circulação e distribuição. Cad. EBAPE.BR, v 15, nº 4, Artigo 11, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2017.

⁴ Relatório final apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, referente a Chamada Pública CNPq/ FAPEAL nº 08/2015. Intitulado como: Pressupostos Teórico-Metodológicos para a Concepção, Implantação e Desenvolvimento de Estudos Conjunturais em Administração: Projeto Piloto.

compreendida e explicada fazendo-se um confronto entre uma meta e o escore alcançado; o que é relevante é observar, compreender e explicar como ocorreram as ações durante o ato de fazer, de executar.

Em seguida, depois de sistematizar todas as observações acerca do funcionamento de todo o sistema público de educação dos municípios componentes da amostra, concluiu-se ser inconcebível que a atuação do Estado seja dessa forma: uma política, uma intervenção que parece feita para problematizar mais ainda a vida de quem cotidianamente necessita dela.

Por conseguinte, as falhas encontradas no gerenciamento das políticas de educação, mesmo que sejam corrigidas plenamente, ainda assim elas são limitadas para possibilitar ao cidadão mais liberdade para decidir o seu destino e viver num estado de bem-estar civilizado para os padrões modernos.

Por fim, fechando este caso, infere-se que uma política de educação só tem significado para os pobres se estiver (ou for) acompanhada de uma política de distribuição que possibilite a cada um adquirir as condições materiais para aprender essas relações, apreender as conexões e se curar. E só há um caminho e um instrumento: Direcionar os esforços intelectuais da Administração Política para a construção de um Projeto de Nação!

O uso desta metodologia, de fato, permite demonstrar a possibilidade de um município, estado ou país deterem uma enorme capacidade de produção de bens e serviços instalada que se vier a funcionar plenamente será suficiente ou quase para atender a demanda da sociedade; e que, ao contrário do que é afirmado convictamente por governos, homens de negócios e acadêmicos oficializados, com os níveis atuais de produção de riqueza e de arrecadação de tributos, o Estado tem condições, sim, de financiar a universalização, com qualidade, de bens e serviços públicos a todos.

Esse efeito pode estar ocorrendo no setor de educação de Cachoeira-BA. Por isso julgamos necessário medi-lo. Essa aferição pode ser feita mediante um levantamento censitário e demonstrada através de uma equação simples, contendo os seguintes elementos (variáveis e indicadores). Além do mais, os resultados alcançados fornecerão insumos que nos permitirá inferir sobre os dados, possibilitando-nos encontrar similitude ou dessemelhança aos casos de Itabuna-BA e Arapiraca-AL.

A métrica proposta por esta metodologia de análise consiste basicamente em seguir com os seguintes parâmetros:

Para a oferta de bens e serviços,

$CPBS = OE + CO$, onde

CPBS é o indicador dado pela capacidade de produção de bens e serviços – esta capacidade de produção de bens e serviços é determinada pelos parâmetros técnicos quando construída a escola, [...];

OE é a oferta efetiva; e

CO é capacidade ociosa.

Para se saber se esta capacidade de produção de bens e serviços é adequada à demanda (necessidade) da sociedade, temos que determinar essa demanda (necessidade), que pode ser demonstrada através da seguinte relação:

$DS = DE + DR$, onde

DS é a demanda social (que pode ser maior, menor ou igual à capacidade de produção de bens e serviços);

DE é a demanda efetiva: a) para a educação, alunos efetivamente matriculados;

DR é a demanda residual.

Considerando que DR é um resíduo, o mesmo pode ser determinado da forma que segue:

$DR = DS - DE$.

E como pode ser determinada a demanda social (DS)?

No caso da área de Educação, para se determinar ou saber a demanda social de um município no Estado da Bahia foi utilizado as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), censo através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Dessa forma, para determinar o déficit ou superávit e o índice de produtividade do Estado em [...] e educação, ter-se-á que fazer o seguinte procedimento:

Déficit ou Superávit (D/S) = $DS - CPBS$, onde

$DS > CPBS$ (Déficit)

$DS < CPBS$ (Superávit)

$DS = CPBS$ (Ótimo)

Índice de produtividade (IP) = OE / CPBS

Quanto à estratégia para **avaliar a capacidade da oferta das tecnologias digitais**, utilizamos as referências teórico-metodológica elaboradas e aplicadas com êxito em algumas escolas no território nacional pelo Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido, aplicado e monitorado em parceria entre o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e MEC-Ministério da Educação. A Iniciativa BNDES Educação Conectada - implementação e uso de tecnologias digitais na Educação, conforme dito acima, é fruto da parceria entre o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Ministério da Educação (MEC) e se insere no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. O monitoramento é realizado pelas instituições parceiras por meio da Rede de Instituições que compõem a Rede do Observatório Tecnologia na Escola (OTec), do qual o Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital) faz parte.

A métrica utilizada visa apresentar o nível de adoção de tecnologia da escola, ou seja, a) nível emergente, b) nível básico, c) nível intermediário ou d) nível avançado. O tratamento dos dados é realizado por meio de um aplicativo denominado **Educação Conectada**, em que o usuário (pesquisador) deve preencher informações e dados acerca dos equipamentos e recursos tecnológicos digitais que a escola possui e a maneira como utiliza a conexão de Internet para que o aplicativo calcule em que nível a escola está.

O nível de adoção de tecnologia é considerado **emergente** quando ainda está em fase inicial de implantação ou implementação, isto é, não há dados e informações suficientes para a realização de um cruzamento da dimensão tecnológica com a dimensão pedagógica, enfim, as escolas estão apenas começando a introduzir o uso de computadores e tecnologias em seus processos.

O uso da tecnologia é considerado **básico** quando ela é utilizada de forma limitada por professores e alunos, muitas vezes restrita ao laboratório de informática ou no uso de projeções de conteúdo em sala de aula e para processos administrativos e acesso a sistemas da secretaria, apenas para gestão. No nível **básico**, basta um acesso a Internet conectando o laboratório, sala dos professores e áreas administrativas da escola.

No nível **intermediário** a tecnologia é facilitadora dos processos de ensino e gestão, permitindo acesso e produção de conteúdo, com uso frequente em sala de aula, por meio de

equipamentos móveis. Neste nível, a Internet precisa estar presente em todas as salas de aula, além dos espaços já citados, e no nível avançado em todos os espaços da escola.

Já no nível **avançado**, a tecnologia está presente no dia a dia do aluno, seja com *kits* móveis, projetos como o **Um Computador por Aluno** (UCA), ou alunos e professores utilizando seus próprios equipamentos (celulares, *tablets*, *notebooks*), uso de tecnologias inclusivas, trabalhos com robótica, impressão 3D, etc. A Internet, no nível avançado, precisa estar disponível em toda a escola, via wifi, para alunos e professores.

O Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à Internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.

Para isso, o Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação.

A realidade brasileira é um desafio para as metas do Programa de Inovação Educação Conectada que pretende capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente escolas e redes de ensino públicas.

Sua implementação está estruturada em três fases: (1) indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; (2) expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados; e (3) sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada.

No caso desta pesquisa o que pretendemos é nos utilizar apenas da metodologia de análise do **nível de adoção das tecnologias digitais** que este programa oferece e não analisar o programa em si no município de Cachoeira-BA; se as escolas aderiram ou não ao programa. Até mesmo porque não é possível as escolas privadas aderirem ao programa. No entanto, diagnosticar o nível de adoção de tecnologia das escolas privadas podem servir como parâmetro e referência para as mais diversas formas de análises.

Conforme dito anteriormente, a ideia é realizar um levantamento de dados para identificar o seu nível de adoção de tecnologia, e de posse dos resultados gerados poder inferir sobre tais resultados relacionando-os com a oferta das políticas educacionais. Naturalmente o

resultado gerado não deixa de ser um instrumento de caráter público que pode subsidiar a escola e a rede pública ou privada no planejamento de ações que busquem melhorar o nível de adoção de tecnologia, como a contratação de serviços de internet, a aquisição de equipamentos para a infraestrutura interna e o uso de recursos educacionais digitais. Alunos, professores, equipe gestora e pedagógica tendem a ser beneficiados com melhores condições para realizar trabalhos administrativos, pedagógicos e didáticos em todos os ambientes escolares.

2.4 ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS

Para fins didáticos e sistemáticos, listamos a seguir as etapas dos procedimentos. Procedimento é o modo como algo é executado, ou seja, como é feito o processo de determinada coisa. Este termo também pode ser usado para se referir a maneira como alguém deve agir numa situação específica. Para tanto, segue em ordem de execução:

1ª etapa: identificação da metodologia de análise dos dados coletados;

2ª etapa: consulta técnica aos portais detentores dos dados secundários e primários (INEP, IBGE, SEI-Bahia);

3ª etapa: visita técnica *in loco* a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira-Ba e Secretaria Estadual de Educação da Bahia para coleta de dados;

4ª etapa: visita *in loco* e realização de contato via *e-mail*, telefone, e *WhatsApp* com as unidades escolares privadas.

5ª etapa: entrevistas aleatórias com representantes da política, do comércio, da gestão pública, da educação e da comunidade em geral.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção foi construída harmonicamente a partir de três elementos fundantes da nossa pesquisa. Na primeira parte buscamos elucidar como as políticas educacionais podem ser utilizadas no combate das desigualdades sociais com efeitos duradouros na geração de equidade no ambiente escolar. Pontos como elevar a educação, a justiça social e a equidade acima da crise fiscal, assim como, uma breve explanação dos benefícios da efetividade das políticas educacionais foram trabalhados concomitantemente. Na segunda parte, apresentamos as políticas educacionais como um contraponto ao ideário do gerencialismo, valorizando seu potencial emancipatório e destacando a singularidade de sua finalidade na transformação social como pressuposto básico frente às avaliações de caráter mercadológico. Por fim, na terceira e última parte desta seção, destacamos as potencialidades das tecnologias digitais no processo de emancipação do sujeito no contexto educacional. Discutimos os desafios e as possibilidades da implementação, manutenção e resultados oriundos do imbricamento da educação e as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, tendo como pano de fundo a emancipação do sujeito, a transformação da realidade social e a perspectiva da mudança tecnológica como base para uma nova civilização.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, UMA FORMA DE COMBATER AS DESIGUALDADES SOCIAIS E PROMOVER A EQUIDADE NA ESCOLA

A desigualdade social no Brasil é marcada essencialmente pela desigualdade econômica, isto é, enquanto muitos vivem na extrema miséria, outros poucos detêm condições de vida incomensuravelmente opostas, o que dá a entender uma heterogeneidade na distribuição da renda.

Políticas educacionais consubstanciadas na lógica do mercado não possuem potencial amenizador das desigualdades sociais; estas tendem a dirimir gradativamente o direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros de receberem formação educacional pública como garantido pela Constituição Federal de 1988. Ainda neste contexto, acredito que “[...] a garantia dos direitos humanos está intrinsecamente relacionada à noção de justiça social” (SILVA, 2016, p. 29).

A nação brasileira está marcada por verdadeiras barbáries no tocante a utilização dos recursos públicos destinados para a educação; experiências negativas que passam desde desvios deles na merenda escolar, até a aplicação indevida em programas que servem apenas como uma forma de garantir a manutenção do poder pelos partidos políticos. Adorno (2003) declara que a lei objetiva do desenvolvimento, oriunda do capitalismo monopolista, aliena a memória e esgota o fôlego da humanidade, fazendo-a adaptar-se ao existente. Partindo dessa conjectura, parece adequado impor resistência frente às tentativas de formação de consensos que visam nos fazer acreditar que um futuro próspero no Brasil passa primeiramente pela redução do orçamento público destinado às políticas educacionais. Portanto, cabe mais uma vez citar Adorno (2003, p. 49), quando este propõe que “[...] o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou [...]”. Em outras palavras, o exercício da recordação de forma reflexiva e crítica, assim como, um posicionamento político ativo são uma das condições *sine qua non* para não esquecermos o preço que a nossa nação pagou pela falta do devido financiamento da educação e o mal-uso dos recursos públicos destinados às políticas educacionais até o presente momento.

Sabemos que não é fácil governar um país continental como o Brasil, “a administração pública brasileira ainda sofre de ineficiência, ineficácia, descontinuidade; patrimonialismo de um lado, burocratismo do outro” (SECCHI, 2017, p. 11), e agora, mais precisamente sofremos com os efeitos do ideário da **Nova Gestão Pública** no contexto das políticas educacionais. A forma com que esta realidade se apresenta nos faz acreditar que nunca antes, foi tão necessário no seio da escola, o uso e aplicação da razão comunicativa (HABERMAS, 1997), “a escola, finalmente, é a arena para a constituição da cidadania e, através dela, da democracia” (FERREIRA, 2000, p.66).

Para tanto, também coaduno com o pensamento de que um sistema escolar equitativo possui três características básicas, ou seja: a) os estudantes são levados a produzir de acordo com seu potencial (independentemente de sua classe social, lugar de residência, gênero ou etnia); b) as necessidades de todos os estudantes são supridas e; c) há suporte para que a maioria dos estudantes alcancem resultados “robustos”, (PERRY, 2009, p. 80).

Porém, ao atender as demandas do capital, o Estado brasileiro não investe e não rege as políticas educacionais como deveria e como é recomendado por especialistas e pelas experiências exitosas de países desenvolvidos, com a desculpa de que há uma perca da capacidade de financiamento em detrimento da crise fiscal, assim como, outros fatores de **menor relevância**.

3.1.1 Educação, Justiça Social e Equidade acima da Crise Fiscal

Os sonhos e os desejos possuem uma capacidade muito grande de nos mover e a esperança é um elemento fomentador que alimenta continuamente aos que pretendem alcançar algo na vida. Certa vez em um culto religioso em uma determinada igreja evangélica, um pregador declarou que: **enquanto há vida, deve haver esperança**. Em outra ocasião, em uma conversa entre amigos, alguém disse: **conselho é bom, mas não enche a barriga, em outras palavras, ter esperança é importante, mas é preciso mais do que sentimento, é preciso ação frente às demandas dos mais necessitados espiritualmente, materialmente e emocionalmente**.

Com isso queremos chamar a atenção para a realidade da atual organização social, não precisamos ir muito longe para presenciar o gigantesco nível de injustiça social, de miséria e, de **barbáries** entre os humanos. Segundo Cury (2002, p. 246 e 262), a educação é um elemento com substancial potencial para reverter esta realidade, pois “sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana”. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

A maioria das pessoas acredita no potencial da educação. Além disso, há documentos, leis e tratados que reconhecem e garantem o direito e o acesso a esse bem fundante, dessa forma entendemos que também o legitima. A Organização das Nações Unidas (ONU) o faz por meio do art. XXVI de 1948 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, assim como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (CURY, 2002). A luz do pensamento de Adorno (2003, p. 148), a materialização desse direito é o primeiro passo da “preparação para a superação permanente da alienação” do sujeito.

É fundamental que tudo esteja registrado e votado nas instâncias políticas que conduzem o país, pois se trata de meios de garantia, visto que é muito comum ver governos se esquivando de tais responsabilidades mediante escusas por incapacidade administrativa e de financiamento da expansão da oferta, como é o caso brasileiro atual no contexto das políticas educacionais. O propósito das políticas educacionais não deve perder de vista seu ideário de “socialização de gerações mais iguais e menos injustas”, e grande parte disso perpassa por uma ação política articulada e permanente, refletindo a respeito foi então que Cury (2002, p. 247) afirmou que,

“[...] todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”.

No caso brasileiro a educação escolar é uma função do Estado e, é por meio da materialidade desse bem público que o governo pode fazer com que todos os seus cidadãos usufruam da igualdade de oportunidades tendo um diferencial na luta de cada dia. Ao mesmo tempo, o Estado deve cuidar para que este direito individual se torne restrito, passando a ser um privilégio de poucos (CURY, 2002). Além do exposto acima, todo governo, se bem entendesse deveria acelerar o passo no sentido de aprimorar e ampliar o nível de investimento nas políticas educacionais, pois “[...] a organização do mundo se converteu a si mesma imediatamente. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2003, p. 143).

A educação em seu sentido é um elemento catalisador de uma **racionalidade plena**, capaz de abrir espaço para a garantia dos direitos subjetivos individuais e coletivos. No contexto escolar, bom seria que a educação não desvirtua se do propósito inicial de engendrar no indivíduo a capacidade de se autogovernar, de tornar-se dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres (CURY, 2002). Para tanto é convidativo o pensamento de Giroux (1982), quando nos propõe abandonarmos,

A crença de que a interpenetração da ciência e da tecnologia representa o progresso, que os métodos quantitativos e matemáticos devem receber o status de mais alto nível de raciocínio e que a noção de que o progresso social encontra expressão na busca por formas mais sofisticadas de engenharia social ainda permeia o pensamento das escolas americanas (GIROUX, 1982, p. 91).

Mais do que o direito de ter acesso à escola, a educação em seu sentido mais amplo é um direito do cidadão de ser educado. Sabe-se que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos (MARSHALL apud CURY, 2002, p. 249). Em minha concepção, um Estado que entende a exigência e a natureza da cidadania, não se esquivava da responsabilidade de educar suas crianças, mas assume um papel protagonista e efetivo na condução das políticas educacionais. Segundo Adorno (2003, p. 116) “[...] não devemos esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”.

Antes de qualquer outra coisa, vejo a educação como um caminho que leva o indivíduo a emancipação política (CURY, 2002); entendem emancipação política como conscientização e racionalidade, além de autonomia política e liberdade das amarras que o oprime e que o limita

(ADORNO, 2003). Para tal, no contexto das políticas educacionais é fundamental que o Estado cumpra com seu papel no tocante por exemplo ao princípio da igualdade. Para melhor me expressar sobre o princípio da igualdade me apego ao pensamento de Cury (2002) que afirma ser a igualdade,

[...] o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias (CURY, 2002, p. 255).

Na prática, “preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, as elites dos países latino-americanos desconsiderarão a importância efetiva da educação”, contrariando qualquer pressuposto que coadune com a igualdade ou equidade no seio da sociedade (CURY, 2002, p. 258). Por conseguinte, a experiência humana é reduzida a um reflexo passivo dos imperativos ideológicos da lógica do capital e de suas instituições. Uma forma de contrariar este movimento de formação de consenso hegemônico neoliberal é aderir a ideia de que as escolas são mais do que meras reflexões ideológicas dos interesses dominantes da sociedade mais ampla. São também instituições relativamente autônomas que têm uma relação particular com a sociedade mais ampla, marcada não apenas pela dominação e docilidade, mas também pela contestação e resistência. As escolas são núcleos sociais cuja particularidade é caracterizada por uma luta contínua (GIROUX, 1982).

Entretanto, a garantia do acesso à escola por meio de políticas educacionais efetivas não garante uma mudança substancial na pirâmide educacional, nem muito menos determina mudanças significativas na pirâmide da distribuição de renda e da riqueza. Na sociedade do conhecimento é preciso ter atenção quanto a igualdade de oportunidades também dentro da escola, caso contrário estaremos apenas deslocando o problema de um lugar para outro, ou seja, resolvemos o problema do acesso, da oferta, mas percebe-se que a desigualdade permanece dentro da escola, onde os níveis de aprendizado e reprovação muito bem exemplificam isso. Em outras palavras, quero dizer que as políticas educacionais deveriam observar todo o processo da educação escolar desde a entrada do sujeito até a sua entrega junto à sociedade. Para tanto, uma parte substancial desse processo de equidade dentro da escola passa pelas mãos dos professores e, em muitos casos é evidente que para que o propósito da equidade seja alcançado “naturalmente será necessária uma educação dos educadores” (ADORNO, 2003, p. 46).

Para fechar esse entendimento, é pertinente o pensamento de Cury (2002, p. 261), quando assegura que “desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais

se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo”.

Nos últimos anos fala-se muito da necessidade de um ajuste fiscal no Brasil, ao mesmo tempo, os governos se aproveitam para se apegar a este movimento alegando diminuição da capacidade de financiamento das políticas educacionais. O grande questionamento a se fazer talvez seja se o Brasil vai continuar refém dos rentistas do capital financeiro ou vai priorizar a construção de um sistema de proteção social, com expansão do investimento, principalmente no sistema educacional.

Vejamos como as coisas se configuraram até o presente momento. Pós-Constituição de 1988, as unidades federativas e os municípios passaram a ter maiores responsabilidades frente as políticas sociais. As políticas neoliberais inviabilizaram os investimentos sociais para alimentar as despesas com o pagamento de juros e amortização da dívida pública, privilegiando a elite rentista financeira. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais exigem maior aporte do Distrito Federal, estados e municípios, não há uma criação ou aporte de receitas fiscais adicionais. Isso posto, fica evidente em uma simples e básica análise de que não será dessa forma que iremos mais longe de onde já chegamos (SALVADOR, 2014). Segundo Giroux (1982), esta dinâmica nos fará regredir no tempo, quando as escolas no início do século eram vistas como fábricas, os estudantes como matérias-primas e as questões educacionais relativas a conhecimento, valores e relações sociais eram reduzidas à linguagem da neutralidade, técnica e raciocínio estrito de meios-fins.

A constituição de 1988 descentralizou a arrecadação tributária, sem fazer o mesmo no tocante às responsabilidades de execução das políticas educacionais, logo, sem essas correspondências alguns estados e municípios não conseguiram arcar com as novas atribuições. Desta forma o ideal de um federalismo cooperativo não passou de uma utopia, o qual expôs ainda mais as desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes entre os governos subnacionais (SALVADOR, 2014). Ao que tudo indica, há mais do que questões fiscais envolvidas em todo esse contexto, as ideias de Oliveira (apud SALVADOR, 2014, p.20) apontam que,

[...] a decisão sobre os objetivos de gastos do Estado e a fonte dos recursos para financiá-lo não é somente econômica, mas principalmente são escolhas políticas, refletindo a correlação de forças sociais e políticas atuantes e que têm hegemonia na sociedade.

A realidade brasileira mostra que as despesas com educação estão abaixo dos padrões internacionais dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e de alguns da América Latina, assim como, os investimentos necessários para universalização das políticas educacionais não foram prioridade no orçamento público. Na medida em que as responsabilidades dos entes federados com os gastos sociais só aumentam, a situação do federalismo brasileiro se torna ainda mais complexa (SALVADOR, 2014). Segundo Cara e Araujo (2011), o Brasil precisaria de um aporte na casa dos 10,7% do PIB na educação, para fazer cumprir o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), no entanto “[...] o profundo ajuste fiscal em curso no Brasil desde o início do século 21, como resultado de políticas neoliberais da década de 1990, constitui um forte obstáculo para este avanço nas políticas educacionais” (SALVADOR, 2014, p. 34).

O que ocorre no Brasil no tocante ao financiamento da educação é uma sabotagem ao esclarecimento e a racionalidade subjetiva, o que leva o sujeito a uma razão objetiva da barbárie, designado por Adorno (2003, p. 164) simplesmente como a falência da cultura. O que ocorre é mais complexo e profundo do que imaginamos, não nos parece haver uma falta de capacidade de financiamento das políticas educacionais, mas falta de vontade e articulação política em prol da dignidade humana, ou seja, a cultura política brasileira (principalmente), “[...] que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu com sua promessa” (ADORNO, 2003, p. 164).

O investimento financeiro alinhado aos padrões internacionais dos países desenvolvidos e as necessidades culturais regionais da nossa nação, seria o primeiro passo de superação de uma visão atrofiada de que “as escolas e o próprio processo pedagógico são vistos como fenômenos relativamente neutros, governados pelos imperativos técnicos da engenharia racional objetiva (GIROUX, 1982). Não deveríamos ignorar nem reduzir a intencionalidade quanto as questões relativas à natureza ética e política das escolas, em nome de um ajuste fiscal que visa atender exclusivamente a classe das elites formadas por personagens do capital financeiro, das grandes corporações e de descendentes da aristocracia, pois desta forma, estaríamos contribuindo substancialmente com o agravamento das desigualdades sociais no Brasil.

3.1.2 Benefícios da Efetividade das Políticas Educacionais

Para melhor compreensão do termo efetividade das políticas educacionais, consideramos a conceituação dada por Silva (2016, p. 18), que compreende “[...] a efetividade educacional como a avaliação das políticas públicas quanto à sua capacidade de articulação

entre os objetivos proclamados na legislação e as demandas educacionais atendidas à sociedade”.

Não pensamos que os alunos vão à escola apenas porque sentem vontade de ir à escola, este é um assunto que possui certo nível de complexidade e requer bastante atenção dos promotores das políticas educacionais. É certo que elementos como segurança, conforto e atenção influenciam diretamente neste processo, basta **lançarmos nosso olhar** para nossa experiência quando ali estivemos. Ninguém nasce sabendo que precisa se tornar um cidadão emancipado politicamente e que deve contribuir construtivamente com o fortalecimento da democracia de seu país, assim como, com a superação do ideário neoliberal tal qual encontra-se presente no Estado brasileiro atualmente. No entanto, este é um ideal a ser perseguido por meio da efetividade das políticas educacionais.

Segundo Rocha (2013), a organização social do presente século se estabeleceu em meio a mecanismos cada vez mais complexos e velozes de comunicação que impactam diretamente o desenvolvimento da cognição humana. O ponto negativo deste contexto é encontrado nos que coadunam com o capital monopolista que pensam que para os trabalhadores e seus filhos basta reproduzir informações e assegurar o domínio elementar da leitura, da comunicação oral e escrita e da linguagem matemática. Esta concepção é a forma mais efêmera de desprezo ao nobre e substancial potencial transformador oriundo da efetividade das políticas educacionais.

Dentre todos os benefícios oriundos de uma efetiva política educacional, consideramos a emancipação política do sujeito a mais substancial no contexto de uma democracia. Adorno (2003) considera evidente em uma democracia, a exigência de emancipação do sujeito. Em outras palavras, Adorno declara que “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 2003, p. 169), mesmo considerando que “no fundo não somos educados para a emancipação”. Ainda assim, é válido lutar contra os consensos hegemônicos por saber que tal emancipação se traduz pela capacidade de transformação dos seres humanos para moldar suas vidas enquanto apenas parcialmente limitados pelos determinantes sociais, políticos e econômicos que colocam as intervenções em sua prática (GIROUX, 1982).

A materialidade da efetividade das políticas educacionais perpassa pela consideração que a unidade educacional tem por seus alunos no tocante às suas características visíveis ou invisíveis, imediatas ou a longo prazo, isto é, “[...] A inclusão em termos educacionais supõe o respeito e a consideração das diferenças e da identidade de todos, para que se constitua uma ambiência inclusiva e aprendizagens significativas” (ROCHA, 2013, p. 43). O contrário disso

seria impor no início da socialização da criança, condições que implicaria em uma ausência de emancipação política durante toda a vida, ou seja, “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca a força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 2003, p. 178).

Em um outro pensamento, Rocha (2013) estabelece a apropriação social da cultura em sentido amplo, uma premissa de tal materialidade. A resignificação da escola ocorreria quando esta permitisse que cada criança, jovens e adultos pudessem ter acesso às condições de produção do conhecimento, de sorte a ter o domínio necessário para realizar a sua própria construção e aprender sempre em todos os campos. Considerando dar maior ênfase a esta ideia de cultura, Giroux (1982) vai dizer que esta é o exemplo da mediação entre uma sociedade e suas instituições, como as escolas, e as experiências daqueles, como professores e alunos, que estão nelas diariamente. Portanto que esta apropriação se realize no “plano material e simbólico da vida social, como direito e nunca mais como favor” (ROCHA, 2013, p. 46).

Outro elemento que assinala a efetividade das políticas educacionais é a qualidade social da educação. Isto é, “a valorização dos profissionais da educação, o que supõe: formação profissional, formação permanente e contínua, salários justos e planos de carreira” (ROCHA, 2013, p. 46). A partir desse ponto emerge uma série de outros elementos que podem agregar ou desagregar valor a este contexto, como por exemplo, a possibilidade de pensar em um currículo objeto de reflexão permanente nas escolas. Para melhor explicar este ponto, basta pensarmos na qualidade do *feedback* daquele (professor) que melhor propriedade tem para abordar tal tema já que está na linha de frente do processo formativo. Citando Kant, Adorno (2003, p. 181) vai dizer que apesar de “vivermos atualmente em uma época esclarecida, certamente não vivemos em uma época de esclarecimento”, e infelizmente este fenômeno pode estar presente entre os educadores.

Em um sistema educacional efetivo é evidente o incentivo a uma cultura de autoavaliação que perpassa todos os níveis da gestão. Segundo Rocha (2013), tudo o que for proposto com o intuito de disputar a exclusão e promover a emancipação política e cultural para formar cidadãos que exerçam uma cidadania ativa, e isso inclui os processos avaliativos internos e externos, estará contribuindo com o sentido profundo da garantia da qualidade social. Para contribuir com este pensamento é coerente afirmar que,

[...] os fins e os meios da efetividade escolar/educacional e seus modelos de gestão e o papel do Estado, cujo entendimento é central na definição, implantação e avaliação da política educacional, devem estar alinhados à noção de justiça social, de busca de garantia ao direito à

educação a todos os cidadãos, fazendo valer a legislação vigente e seus objetivos e metas anunciadas (SILVA, 2016, p. 35).

O maior desafio da efetividade das políticas educacionais talvez esteja na perspectiva de uma educação emancipadora, onde o sentido de **qualidade** pode estar relacionado aos padrões de desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas, culturais em determinada época. “Em nossa época, tal compreensão requer que os processos educacionais, de crianças, jovens e adultos, contribuam para apropriação das condições de produção cultural e do conhecimento” (ROCHA, 2013, p. 57). É na interface da dialética da dominação e da resistência e da estrutura e da agência humana que uma estratégia para a pedagogia radical deve ser fundamentada. Tal pedagogia requer um modo de crítica que é informado pela fé na possibilidade de encorajar professores e alunos com uma esperança na noção de que a mudança é possível (GIROUX, 1982).

Segundo Rocha (2013, p. 58), “a educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite”. O pensamento neoliberal contraria esta ideia e defende uma formação utilitarista e instrumental pautada nas demandas de curto prazo e estritamente técnica. Seguindo o conselho de Adorno (2003), uma forma eficaz de opor-se ao **benefício** neoliberal é propor uma educação escolar que engendre esclarecimento e racionalidade subjetiva ao aluno. Contribuindo com este entendimento, é muito pertinente a proposta de Giroux (1982), ao declarar que para que a noção de luta intelectual se torne produtiva, deve-se reconhecer que qualquer forma de pedagogia **precisa se tornar significativa antes de se tornar crítica**. Portanto,

É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza, com o conhecimento, com a cultura e consigo mesmo. A **educação de qualidade** é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social (ROCHA, 2013, p. 58).

Antes de desfrutarmos dos benefícios da efetividade das políticas educacionais, é preciso que todos os educadores entendam que os alunos precisam experimentar e engajar criticamente experiências sociais que promovam a reflexão crítica e demonstrem formas alternativas de aprendizagem coletiva (GIROUX, 1982). Buscando compreender de forma mais ampla a mensagem a ser passada por este ponto, resalto que,

[...] ao se tomar a efetividade como capacidade de atingir seu objetivo real, [...] entendemos que tal capacidade envolve não somente a qualidade desse processo quanto os recursos materiais e imateriais necessários para sua obtenção. Para isso, é necessário, dentre outros

pressupostos, superar o modelo de gestão empresarial que utiliza o critério de eficiência econômica para redução de gastos no setor público e que emperra a efetividade política, no caso a política educacional, e aderir a uma definição, proposta por Sander (2007, p. 81), de efetividade como desempenho político da administração da educação e da gestão escolar. Para ele, o conceito de efetividade supõe um compromisso real com o atendimento das demandas da comunidade (SILVA, 2016, p. 22-23).

Portanto, precisamos encarar os benefícios da efetividade das políticas públicas como algo que transcende os interesses de uma minoria elitista, que sem o devido esclarecimento a respeito de tais benefícios, atua hegemonicamente contrária à sua efetividade. No que tange a avaliação das políticas educacionais, a superação iminente de uma visão distorcida deste contexto se dará quando ao invés de olharmos para a mesma como um indicador de erros e problemas, a enxergarmos como um mecanismo de diagnóstico que visa propor melhorias e soluções que potencialize ainda mais a efetividade das políticas educacionais.

Com base em toda discussão levantada até aqui, ficou explícito que as políticas educacionais possuem potencial amenizador das desigualdades sociais no atual formato da organização social. Mas não somente no contexto coletivo, segundo Waltenberg (2013, p. 65), os benefícios da educação também se manifestam em vantagens individuais”, ou seja, “quanto maior é o nível de instrução de um indivíduo ou o prestígio do seu diploma, melhores são as perspectivas no mercado laboral e fora dele”.

O esclarecimento e a racionalidade subjetiva do sujeito são uma condição imprescindível na formação dos consensos contra hegemônicos oriundos do capitalismo monopolista e sua voraz capacidade de desarticulação da efetividade das políticas educacionais. Uma vez emancipado, o sujeito político, no contexto educacional, necessita utilizar-se da razão comunicativa, isto é, levar à promoção da capacidade discursiva do alunado, favorecer uma aprendizagem crítica do conhecimento científico e estimular o debate (HABERMAS, 1997). Para tanto, Ferreira (2000, p. 64) sob a perspectiva Habermesiana, afirma que também será necessário “promover a discussão pública sobre a racionalidade das ações escolares, estimular a reflexão que leve à crítica da sociedade e da realização de processos de aprendizagem na dimensão cognitiva e no plano político social”.

A eficiência do gasto público deve ser um alvo a ser perseguido por todos os que fazem educação em nosso país, não podemos negar este fato, seria contraditório da parte dos que promovem a educação questionar tal proposição. No entanto parece-nos inadequado a intervenção nos moldes neoliberais visando a redução dos recursos destinados às políticas

educacionais, sendo que a necessidade imanente é um dos grandes desafios que enfrentamos atualmente é de “encontrar formas de aumentar o volume de recursos destinados à educação pública” (WALTENBERG, 2013, p. 87).

Enfim, os benefícios da efetividade das políticas educacionais à luz da perspectiva sociocultural estão para além das concepções imediatistas, perpassam o curto, médio e longo prazo e se estendem por toda uma vida. No fim, tais benefícios acabam se opondo a todo e qualquer ideário tecnicista.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO: UM CONTRAPONTO AO IDEÁRIO DO GERENCIALISMO

A partir da crise pós 1930, no contexto do capitalismo, ganhou notoriedade uma concepção mais positivista, instrumentalista e racionalista, que irá ganhar maior autonomia e evidência a partir dos anos 1970, quando o capitalismo entra em outra crise cíclica. A partir deste ponto da história surge o Toyotismo (um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias; criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, ou seja, uma desenfreada corrida competitiva onde ganha-se a **competição** através do aumento da produtividade do trabalho, isto é, os meus resultados serão medidos e, a minha capacidade de competição dada, segundo os meus índices alcançados, o lucro obtido, a meta de vendas batida e, o aumento da margem de ganho no mercado, alcançado (SILVA, 2018). Desta forma, o alcance da meta quantitativa passa a ser o guia maior de todo o contexto do capitalismo monopolista.

Acreditava-se que tudo isso resultaria no estado de bem-estar da sociedade, no entanto aos poucos ainda na década de 1970 isso deixa de fazer parte do discurso do mundo corporativo, ou seja, **é o negócio e o negócio, nada mais**; perde-se a sensibilidade pela concepção de distribuição justa de renda, pela educação para todos, enfim, pelo bem-estar de todos; logo, esta responsabilidade fica a cargo do Estado.

Entretanto, quando o Estado mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da reforma da administração pública do Estado brasileiro liderada pelo novo ministro (Luiz Carlos Bresser Pereira) do novo ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (antiga secretaria da presidência), transporta essa concepção positivista,

instrumentalista e racionalista, denominada de **Gerencialismo**⁵, para si, para sua realidade, para seus processos de trabalho, para sua produção de bens e serviços públicos, que vale destacar ser uma produção que se distingue do mundo corporativo, onde os índices são apenas subsidiários para se poder qualificar melhor as políticas (educacionais) sociais que tem por finalidade engendrar bem-estar, diminuindo a desigualdade social e prover ao cidadão aquilo que lhe é constitucionalmente de direito; assim fazendo, este se contrapõe ao discurso de promotor de bem-estar social, pois suas práticas de gestão pública pautadas no gerencialismo se contradiz com os princípios que regem as políticas (educacionais) sociais (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Oliveira (2015, p. 637), “o Brasil está longe de conseguir assegurar as condições mínimas de igualdade para que os indivíduos possam participar de forma autônoma no âmbito da sociedade civil”; assim sendo, a luz do pensamento de Secchi (2017), compreendo que as políticas educacionais ocupam uma posição estratégica na condução ao êxito desse processo, utilizando-se do meio de análise adequada e empenho de esforço para que as políticas educacionais sejam mais adequadas, tenham mais benefícios de longo prazo, sejam tecnicamente consistentes, socialmente sensíveis e politicamente viáveis.

O **Gerencialismo** tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ele monitora a pretendida eficiência no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade (OLIVEIRA, 2015). Se faz necessário verificar a intencionalidade da gestão e, avaliar a partir de indicadores quantitativos e qualitativos que possam expressar a performance das políticas educacionais em um ciclo específico, entendido como critério de aferição da variação quantitativa entre o antes e o depois da execução da política (FIGUEIREDO ; FIGUEIREDO, 1986).

O problema central abordado por Adorno (2003, p. 14), foi o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções **racionais**, ou seja, “julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição”. Para este autor, é essencial “pensar a sociedade e a educação em seu devir” (ADORNO, 2003, p. 11).

⁵ Segundo Bresser Pereira (2006, p. 29), o Gerencialismo emergiu na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado; e como instrumento para proteger o patrimônio público contra os interesses do rent-seeking ou da corrupção aberta. A eficácia e eficiência por meio da aplicação de procedimentos e regras excessivamente rígidas são condições sine qua non para o êxito do Estado no contexto da globalização.

Avaliar a capacidade das políticas educacionais pautadas sob a perspectiva do gerencialismo é adotar uma estratégia neoliberal historicamente esgotada, sem princípios de justiça social, impregnada de princípios privatistas em seu modelo de gestão pública e, potencialmente capaz de engendrar desigualdades sociais sem precedentes. Os pressupostos do gerencialismo (cortes dos gastos, metas alcançadas dos diversos índices, indicadores de desempenho, descentralização administrativa, uso racional dos recursos, flexibilização dos processos etc.), para avaliar a capacidade das políticas educacionais, são incapazes de elucidar em sua plenitude a finalidade delas. Os moldes avaliativos do **Gerencialismo**, são incapazes de compreender o que o processo educativo engendra no sujeito, tais como, a capacidade de viver a vida de forma mais autônoma, despojado das **amarras que o oprime**, a capacidade de fazer suas escolhas próprias, enfim, de **ler o mundo**.

3.2.1 ‘Finalidade’ como Pressuposto da Avaliação das Políticas Educacionais

É um grande erro pensar nas políticas (sociais) educacionais como escravizantes e como um elemento de acomodação do indivíduo, que provoca a privação da liberdade e o espírito criativo e empreendedor (PERRY apud SOUZA, 1996). Em um sentido mais amplo as políticas educacionais contribuem com o processo de amenização das desigualdades sociais que permeiam a atual organização social. Limitar o financiamento das políticas educacionais como forma de cumprimento da estratégia técnica para enfrentar a crise fiscal é o mesmo que retroceder no tempo e propor a estagnação social na busca por melhores condições de vida, principalmente dos menos favorecidos.

O pragmatismo das concepções imediatistas que rondam a política brasileira é uma presa fácil para os que idealizam ganhos fáceis a curto prazo. A concepção de curto prazo não está em harmonia com um projeto de nação sólido nem muito menos com o potencial gerador de emancipação política das políticas educacionais voltadas para a formação integral do cidadão. Muitos princípios, técnicas e métodos utilizados para avaliar as políticas educacionais atualmente no Brasil, estão fundadas(os) em orientações políticas escusas e, muitas das vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas no longo prazo, para tornar-se instrumento de controle de um Estado a serviço do mercado neoliberal (SOUZA, 2009). A ênfase da avaliação das políticas públicas educacionais deveria estar em sua finalidade e não nos resultados parciais que mais visam sua desarticulação, desta forma, mais do que nunca é preciso definir a avaliação de políticas educacionais como um instrumento de desenvolvimento e de promoção do ser humano e da escola e, não como instrumento de controle e regulação.

Um sistema educativo não pode ser avaliado à luz dos mesmos princípios que conduzem uma rede de supermercados ou algo parecido, uma escola não está a serviço de um empresário ou um grupo de acionistas que espera obter seus lucros e dividendos em favor do recurso investido em uma determinada organização. Seria mais do que normal que em uma destas empresas, ao se deparar com um diagnóstico de deficiência ou insuficiência técnica de um funcionário ou um produto, executar uma solução pautada na meritocracia ou na otimização do tempo visando maior eficiência e com isso maior lucro, uma decisão mais racionalista, enérgica e abrupta fosse tomada. Se tratando de políticas educacionais, coaduno com o pensamento de Souza (2009, p. 21) de que “se um dos objetivos é a aprendizagem do aluno, a melhor modalidade de avaliação é a pública e participativa”, que contraria o pensamento citado acima, a lógica do aumento de controle do estado sobre o que se faz na escola, e as ideologias neoliberais externas.

O foco nos **resultados** e nas formas de se atingir estes, não condizem com os princípios fundantes das políticas educacionais, ou seja, não será por meio da execução restrita de regras e manuais que se alcançará a compreensão absoluta das contribuições destas para com o sujeito no tempo. Tais planilhas, *softwares*, ou o que quer que seja nesta direção, não dialogam e, não estabelecem uma interface com os marcos teóricos, políticos e de justiça nos quais estão fundadas as políticas (educacionais) sociais. A forma de contrariar este movimento desagregador da avaliação das políticas educacionais é estabelecer uma proposição política reflexiva e crítica pautada nos anseios sociais democráticos da sociedade, ainda que em sua vertente assistencialista tais políticas tenham um caráter mais paliativo do que corretivo (SOUZA, 2009). A educação universal e de qualidade se trata de um direito constitucional no Estado brasileiro, em linhas gerais, estamos falando de um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências, participação política e valores que se traduzem como um ato de intervenção no mundo (FREIRE apud SOUZA, 2004). Para se contrapor aos valores da eficácia e da eficiência oriundos da iniciativa privada, a avaliação das políticas públicas com foco na provisão de bem-estar deve no mínimo situar-se no terreno da reflexão crítica sob a qual estes valores neoliberais estão sedimentados.

Avaliar a educação em seu sentido amplo ou restrito não necessariamente se trata de uma questão técnica apenas, o viés mais apropriado da avaliação das políticas educacionais é aquele em que grande contribuição lhe é dada no sentido de lhe ofertar proposições informativas que visem seu aperfeiçoamento e melhoria da sua aplicação, sob uma perspectiva crítica reflexiva e construtiva. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), as políticas (educacionais)

sociais possuem caráter consistente de atribuição de valor, assim como, as suas consequências, ao aparelho institucional de onde as mesmas situam-se e aos atos que visam modificar o conteúdo dessas políticas.

A concepção e os critérios que devem nortear o desenvolvimento de uma avaliação de políticas educacionais com um caráter político crítico reflexivo de longo prazo e que visem a finalidade de alcance dos seus objetivos deve ser pautada no bem-estar e na cidadania (SOUZA, 2009). Utilizar somente critérios econômicos para avaliar a eficiência das políticas educacionais é o mesmo que querer ver apenas um lado da realidade sem considerar o todo. Além de problemáticos, tais critérios são polêmicos e quase sempre são conduzidos sob a batuta de grupos com interesses escusos que se utilizam da influência política para querer alcançar seus objetivos egoístas.

O uso de princípios subjetivos no contexto das avaliações de políticas (educacionais) sociais são necessários e encontram amparo político, jurídico e teórico, ou seja, não é meramente um sentimento como parece ser julgado por alguns defensores do capitalismo monopolista. Em sua essência, as agências externas tendem a estar descontextualizadas por utilizarem métodos de avaliação engessados, que englobam a realidade mundial e desconsideram os elementos regionais da cultura. Geralmente os organismos mundiais têm como primazia a fiscalização, a auditoria e o controle para avaliação de políticas educacionais, sendo assim, desprezam todo e qualquer elemento subjetivo que são fundantes na condução de tais políticas sociais.

Apesar das muitas definições de valor dadas a avaliação de políticas educacionais, podemos afirmar que “a atribuição de valor é uma característica constante e é por meio dela que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos portadores de um papel social” (SOUZA, 2009, p. 27). Este fio condutor da avaliação de políticas contrária aos que se limitam única e exclusivamente a medir quantidades, sendo que este tipo de resultado atende apenas aos que são responsáveis pela execução das políticas educacionais, os gestores. Corroborando com este pensamento é oportuno considerar que,

[...] A avaliação pública deve ser uma construção coletiva de questionamentos, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais (SOUZA, 2009, p. 28).

Quando se trata da elaboração de respostas às demandas da reestruturação do capitalismo emergente, Daros Jr. (2013) afirma que na visão da OCDE, a educação possui um papel central, a forma como isso se materializa é por meio da ênfase na preparação do indivíduo a uma economia que requer uma formação profissional habilitada para os desafios, inclusive da flexibilidade do emprego. Segundo Charlot (2007, p. 133) “a OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange a educação”. A partir do exposto fica evidente o tamanho da relevância da educação para o mundo, assim como, o quanto é sensível lidar com políticas educacionais, uma vez que a partir de sua materialidade é possível exercer influência material e imaterial sobre a ordem social do presente século.

Complementando o que foi dito acima, o Brasil nunca antes precisou tanto aprender a “elaborar o seu passado” Adorno (2003) de maneira tal que isso não mais lhe permita cair nas armadilhas neoliberais que insistem em propor fórmulas universais para questões locais; como disse anteriormente, este comportamento representa antigos vícios que de uma vez por todas precisam ser abandonados. Em seu bojo de propostas para fortalecer as políticas educacionais brasileiras, a OCDE tem o alcance das metas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Teaching and Learning International Survey (TALIS), o primeiro tem interesse no desempenho dos alunos e o segundo tem como finalidade avaliar os professores, entendendo que existe uma relação intrínseca entre rendimento escolar e formação docente. Ainda que este organismo internacional indique como prioridade a necessidade de maior investimento público na formação e qualificação do professor, assim como, melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, na prática surgem grandes contradições, ou seja, as pesquisas realizadas pela OCDE dão pouca ênfase a condições materiais (salário, plano de carreira, etc.) dos professores; quanto aos alunos “as medidas propostas não indicam uma preocupação real”, basta verificar que em sua essência a preocupação se restringe unicamente a uma formação utilitarista, negando-lhe a possibilidade de uma racionalidade crítica reflexiva e também ideológica (DAROS JUNIOR, 2013, p. 18).

Para fechar esse debate sobre a participação e influência de organismos internacionais no contexto das políticas educacionais, reitero minha concordância com a ideia de que a educação é um componente basilar na busca da estabilidade social no contexto da reorganização do capital. No entanto, considero ser preciso manter uma visão equilibrada e sinérgica a respeito do desenvolvimento econômico tendo como elemento único o investimento em tais políticas sociais conforme assegura a OCDE.

A OCDE baseia-se na experiência dos seus países signatários, pois se o investimento tiver que ser feito apenas para atingir parcialmente os objetivos educacionais da nação, ou seja, as metas estabelecidas pela lógica do capitalismo monopolista que atribuirá uma **nota** de país com condição economicamente atrativo, deixando de lado as complexidades inerentes à injustiça social no tocante ao acesso à escola, a capacidade de produção de valor imaterial oriundo de estudos mais avançados no campo das filosofias humanas e sociais, a pobreza, os aspectos nutricionais e de saúde, a infraestrutura educacional e a carência de financiamento, então incorreremos em uma série de problemas sociais sem precedentes. Enfim, é mais do que imprescindível que tenhamos uma visão segundo Daros, onde ele estabelece que,

Programas de avaliação em larga escala devem ser utilizados como indicadores para uma política de melhoria da qualidade da educação e das condições de atuação docente, porém a exposição de resultados sem a devida ponderação dos fatores sociais tem levado apenas a um **ranqueamento** dos sistemas escolares, ou pior, um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais (DAROS JÚNIOR, 2013, p. 19).

Portanto, pensar em avaliação de políticas educacionais é ter como pressuposto que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a meta de que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 119). Mesmo sabendo que o caminho a ser trilhado é árduo e longo no tocante a subjugar os mecanismos hegemônicos da racionalidade técnica, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2003, p. 121). Sendo assim, ao tomar nota sobre como e para que avaliar as políticas (educacionais) sociais, a condição essencial é considerar que a finalidade e os objetivos (fins) pelos quais estas foram instituídas estão acima dos resultados parciais (meios), ou seja, visa engendrar uma vida humana digna, um sujeito emancipado politicamente.

3.2.2 Políticas Educacionais e uma Forma Distinta de ‘Ler o Mundo’

O gerencialismo que citamos no parágrafo anterior, não surgiu especificamente no Brasil, suas bases estão em um outro continente, ou seja, na Europa, até onde se sabe mais especificamente na Inglaterra e, não necessariamente na década de 1990 conforme descrevemos no caso brasileiro. A *New Public Management* (Nova Gestão Pública), **deu seus primeiros passos** em 1979 através de um partido conservador que estava sob a liderança de Margaret Hilda Thatcher, Primeira-Ministra do Reino Unido. Daqui em diante, trabalharemos com a dicotomia entre os termos Gerencialismo e Nova Gestão Pública para melhor compreensão e aplicação ao contexto, a despeito do país em que estivermos abordando o tema.

Em sua primeira ação, o governo de direita ultraconservador liderado por M. Thatcher, propôs fundamentalmente deslocar o *welferismo* pós-guerra no Reino Unido, ou seja, “tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). No contexto educacional, seguiu-se as mesmas primícias aqui mencionadas, a educação progressista foi culpada pela **falta de disciplina** nas escolas, a autonomia dos professores e gestores escolares foram retiradas e os alunos passaram a ser avaliados por meio de testes com fins em avaliar a performance.

No entanto, a proposta de modernidade do neoliberalismo no contexto educacional não cumpriu com sua promessa de estabilidade no sistema escolar do Reino Unido, isto é, “o processo de reforma não conduziu a uma solução educacional estável; ao contrário, é um processo onde a instabilidade tem sido vivenciada por professores e jovens em um processo sentido, com demasiada frequência, como “re-desorganização”” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). A proposta de serviços aprimorados destinados aos agora recém-posicionados como clientes, não lhes foi entregue conforme prometido, muito pelo contrário, segundo Hall e Gunter, a Nova Gestão Pública inglesa,

[...]conferiu aos jovens, professores e escolas um conjunto contraditório de reformas que estão sendo atualmente **solucionadas** no contexto inglês por meio do desmantelamento, pós-NGP, de um sistema educacional público e por sua substituição por um sistema educacional privado no qual as escolas competem ferozmente em um mercado educacional onde os propósitos da educação são redutoramente simplificados a pontuações em testes (HALL ; GUNTER, p. 755).

Sendo assim, não me parece ser o controle e a prescrição aplicados ao ensino e a aprendizagem que mais visam sujeitar aos jovens e aos professores a uma camisa de força pedagógica com foco no desempenho que irá transformar o sistema educacional e produzir efetividade das políticas educacionais; “A instabilidade permanente parece determinada a continuar” no caso do Reino Unido (HALL; GUNTER, 2015, p. 755). Segundo Adorno (2003), é perceptível notar de forma potencial que a instabilidade, a desordem, o terror, dentre outros, desajustes sociais, são resultantes de medidas em que se coloca o direito do Estado e, os interesses do capital que perpassam o Estado, acima dos interesses e necessidades de seus integrantes.

No caso da Itália, anterior a chegada da Nova Gestão Pública (NGP) na década de 1990, já havia uma série de reformas aplicadas e outras ainda em andamento no sistema educacional. Os propósitos destes movimentos reformistas coadunam com os princípios da NGP, ou seja, desarticular a configuração *welfarista* do sistema educacional italiano. Com o discurso de

moldar o projeto de modernização do sistema educacional italiano o neoliberalismo, neo gerencialismo e o neoconservadorismo propunham retirar ao máximo a autonomia financeira das escolas, introduzir mecanismos mercadológicos para a provisão de financiamento das políticas educacionais, assim como, uma profunda alteração na gestão de recursos humanos; prontamente se observou que os resultados desta reforma foram extremamente controversos (GRIMALDI *et al.*, 2015).

A OCDE considerava o sistema educacional italiano rígido, ineficaz e incapaz de atender às novas demandas do mundo globalizado e tecnologicamente avançado. Baseando-se nestes pressupostos, a primeira ação do governo italiano é atribuir uma pseudo autonomia aos diretores, professores e escolas em geral. Segundo Grimaldi *et al.* (2015, p. 764) “as escolas ficaram encarregadas de delinear seu plano educacional anual, planejar projetos escolares individuais/distintivos, definir as prioridades curriculares locais e planejar, ao menos em parte, sua organização interna”, no entanto,

[...] o controle sobre a governança geral do sistema, o delineamento dos princípios gerais para a educação e o estabelecimento de níveis mínimos de desempenho, além de definir o currículo nacional e gerir os recursos financeiros e profissionais por meio de seus escritórios administrativos regionais [...]. (GRIMALDI *et al.* apud GRIMALDI; SERPIERI, 2014, p. 125).

Me pergunto que tipo de autonomia é esta. Para Grimaldi *et al.* (2015, p. 765), o caso italiano não passou de “uma reforma falida, um sistema **bloqueado** que absorveu os potenciais inovadores da autonomia das escolas e gestão local”. A NGP impregnou o sistema educacional italiano com as ideias pautadas na teoria do capital humano, na economia da educação, estatísticas, comparação e gestão de desempenho, privatização endógena e competição imitativa, assim sendo, o Estado italiano caracterizou-se como um Estado avaliativo. Entretanto, dirigir à distância, por intermédio da padronização e do controle dos resultados não determinaram novos e exitosos horizontes, pois as “preocupações com a eficácia, eficiência e empreendedorismo, gestão, responsabilidade, avaliação e aperfeiçoamento estão, cada vez mais, marginalizando, ocultando e cooptando as preocupações com o bem-estar social como a igualdade, justiça social e cidadania democrática” (GRIMALDI *et al.*, 2015, p. 775).

A experiência norueguesa com a NGP contempla algumas particularidades interessantes típicas de um país historicamente bem desenvolvido no contexto educacional, nem por isso as características marcantes do **gerencialismo** deixaram de estar presente no contexto da Noruega, ou seja, a busca por alterar os regimes e as culturas das instituições públicas de forma que estas se assemelham cada vez mais as instituições privadas na busca por lucros. É importante ressaltar

que a compatibilidade cultural pode ser um elemento potencializador ao mesmo tempo que limitante da inserção do novo (MOLLER; SKEDSMO, 2015), principalmente em países como a Noruega, onde a igualdade e a justiça são reconhecidas como uma das características distintivas no seu modelo educacional, isto é, a escola deve preparar a criança para se tornar um funcionário capaz, assim como, para desempenhar um papel construtivo em uma sociedade democrática. Isto posto, a escola deve focar na promoção da equidade e justiça social dentro e fora dela, ou seja, na comunidade mais ampla.

Na prática, “a versão norueguesa da NGP incluiu mais ênfase na descentralização e delegação de tarefas e foi acompanhada pela introdução da Gestão por Objetivos (GPO) como um sistema de governança (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 786). O discurso político centrava-se em dar mais atenção aos processos educacionais e em seus resultados, visando a busca por altos níveis de coordenação e consistência entre os vários níveis de gestão e esferas educacionais. Deste modo, “o argumento exposto foi de que o projeto de Estado do bem-estar (Welfare-State) havia transformado a autoridade local em organizações burocráticas, com pouca capacidade de resposta (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 788). A partir disso, descarrilou-se uma série de ações imbricadas com foco na desregulamentação, responsabilização, competição por eficiência e resultados por aprendizagem. À vista disso, Moller e Skedsmo chegaram à conclusão de que,

Embora a análise dos documentos evidencie que a igualdade e a cidadania ainda são elementos chave nas diretrizes do currículo nacional, as ideias gerencialistas, vinculadas à tendência de globalização no que concerne à perseguição da competição bem-sucedida na nova economia do conhecimento, estão exercendo forte influência na maneira pela qual os municípios organizam e gerem as escolas na Noruega (MOLLER; SKEDSMO, 2015, p. 794).

Inevitavelmente a realidade administrativa educacional norueguesa tornou-se mais hierárquica, assim como, houve um aumento das demandas e da autoridade municipal, em outras palavras poderíamos dizer que houve um excesso de burocracia. O movimento na NGP é internacional e global, que força os países a conduzirem seus sistemas educacionais para dentro de uma **competição da educação**, no caso da Noruega, Moller e Skedsmo (2015, p. 796) afirma que “a NGP ainda não alterou diretamente a tradição educacional estabelecida, uma vez que foi introduzida de forma mais indireta”. No entanto, há vários paradoxos ligados às razões fundamentais por detrás das recentes reformas na educação.

A França rejeitou os princípios neoliberais ofertados pela *New Public Management* (Nova Gestão Pública) para reestruturação do seu modelo de gestão educacional. A educação na França é um serviço público ao mesmo tempo que exclusivamente administrada pelo Estado.

Em linhas gerais podemos afirmar que o máximo que ocorreu foi que o sistema educacional francês adotou alguns princípios do **gerencialismo** em sua tradição burocrática de condução das políticas educacionais nacionais, o que não quer dizer que adotou o modelo pleno da NGP proposto pelos organismos internacionais tal qual a OCDE (DEROUET *et al.*, 2015).

Algumas pequenas reformas ocorreram no contexto educacional francês, visando sua modernização e, por conseguinte a adequação aos novos padrões sociais, no entanto é notória uma firme resistência às tendências de mercado e privatização. É natural que a política educacional francesa sofra com os efeitos da globalização e, alguns paradoxos são latentes, pois o Estado francês persiste em manter o compromisso social de tradição na educação mesmo em meio a um processo de modernização, ainda que este seja de certa forma considerado lento. Reduzir a desigualdade e democratizar o acesso à educação são princípios até então inegociáveis no plano educacional da França; a educação permanece centralizada e sob estrito controle do Estado. Os professores possuem plena autonomia em sala de aula, o que representa um código pedagógico que expressa **liberdade pedagógica** (DEROUET *et al.*, 2015).

Percebe-se que até o presente momento as recomendações externas, assim como, de pequenos grupos políticos internos, não tem exercido significativo impacto sobre as políticas educacionais francesas, segundo (DEROUET *et al.*, 2015),

una falta de reestructuración de la profesión docente, una limitada autonomía para las escuelas, un marco para la elección de centro de dimensiones limitadas, un mercado de trabajo restringido, una ideología de gestión con una significativa oposición, una descentralización insatisfactoria: en esas condiciones es complicado defender que el New Public Management haya sido implementado en el sistema educativo francés (DEROUET *et al.*, 2015, p. 739).

O *accountability* está presente no contexto educacional francês, assim como, em outras áreas do governo, isto é, há prestação de contas no tocante a questões administrativas e financeiras, entretanto isso não tem afetado o trabalho dos professores. Em síntese, a estrutura burocrática e os princípios norteadores da diminuição da desigualdade e da democratização da educação seguem predominando no contexto educacional francês (DEROUET *et al.*, 2015).

Dois pontos me chamaram a atenção na chegada da NGP no contexto educacional no território espanhol, mais especificamente na Cataluña; o primeiro está relacionado ao marco histórico, ou seja, diferentemente da maioria dos países que foram afetados por este movimento mundo afora, na Cataluña há um certo intervalo de tempo; o outro ponto se trata da plenitude da adesão aos princípios do gerencialismo, isto é, em minha análise a inserção foi e ainda é parcial. Isso não impede que veja nitidamente as marcas da NGP nas políticas educacionais

desta região, tais como, a avaliação exacerbada e o sistema de prestação de contas dos docentes (VERGER *et al.*, 2015). Ressalto que as razões pelas quais se adotaram a NGP na Cataluña são as mesmas dos países, ou seja, fazer frente ao estado de bem-estar e aos serviços públicos burocráticos. Ao fim, chegou-se à conclusão de que a trajetória da NGP na Cataluña pode ser considerada errônea, sem sucesso e carregada de paradoxos.

Há uma semelhança interessante do caso catalão com a experiência brasileira no contexto da NGP, ou seja, ambos os governos viram no *gerencialismo* um instrumento apropriado para transformar, diversificar e, de certa maneira, proteger a ideia de **bem-estar universal**, como arma política eleitoral mais valiosa (VERGER *et al.*, 2015). Na década de 1990, ainda que com potencial democrático, uma reforma educacional acelerou o processo de privatização da educação, reduziu o financiamento das políticas educacionais, o que culminou com a deterioração da escola pública e provocou um certo êxodo das famílias de classe média para escolas privadas. Um outro elemento que sofreu com tal reforma foi o conselho escolar, que sofreu uma significativa redução de suas competências, em contrapartida passou-se a dar mais atenção ao elemento gerencial na autonomia escolar e na profissionalização e fortalecimento dos diretores das escolas. Segundo Verger *et al.* (2015), dentre as principais questões para todo esse contexto reformista estava os maus resultados educacionais obtidos pela Cataluña nas provas do PISA e, as altas taxas de abandono escolar que estavam acima da média europeia.

Apesar de todas as mudanças realizadas à luz da NGP nas políticas educacionais catalã, os resultados continuaram sendo considerados medíocres. Havia grande dúvida quanto a equidade do tipo de autonomia escolar que se estava promovendo; cortes significativos foram realizados no orçamento para a educação, de tal maneira que os professores foram afetados e os sindicatos tiveram que agir. Ao fim, a proposta da NGP para o sistema educacional catalão poderia ser resumida em três frentes: a autonomia da escola, a profissionalização da direção escolar e a avaliações externas (VERGER *et al.*, 2015). Sendo assim,

De hecho, de manera muy similar a lo sucedido en países nórdicos y centroeuropeos con anterioridad, el Partido Socialista de Cataluña terminó adoptando reformas educativas inspiradas en la NGP porque consideraba que era una forma eficaz de modernizar la educación pública (e incluso dignificarla frente al poderoso sector de escuela concertada) y de gestionar así la crisis de legitimidad que atravesaban los servicios educativos públicos, percibidos a menudo como excesivamente jerárquicos, ineficaces y homogéneos (VERGER *et al.*, 2015, p. 691).

O que chama a atenção na experiência catalã é a forma com que as propostas da NGP eram interpretadas antes de serem colocadas em prática, ou seja, sempre de forma parcial e

tendenciosa, portanto até os dias atuais encontram-se repletas de contradições e omissões (VERGER *et al.*, 2015).

Já no Quebec (Estado canadense, divisa com os EUA), temos uma experiência que contraria em grande medida a maior parte da realidade dos países em que a NGP se tornou real. No Quebec, defende-se a tese de uma mistura dos princípios da NGP com a postura de uma forte valorização do Estado, onde no contexto educacional defende-se que os princípios neo gerenciais se imbricam a um modo de regulação comunitária que naturalmente favorece as necessidades e preocupações das comunidades locais ou de usuários individuais. Fala-se muito da **gestão orientada por resultados**, considerada uma versão neo estatista da NGP, que tem como princípio deixar um lugar relativamente importante ao Estado, valorizando-o e não questionando sua legitimidade, entretanto há algumas controvérsias por parte de alguns setores políticos quanto a esta **inovação**. A proposta é trabalhar no sentido de uma política mais focada na transformação dos meios utilizados, pelo Estado central, em educação, em busca por uma maior eficiência e eficácia do projeto coletivo (MAROY *et al.*, 2015).

A concepção política da experiência do Quebec nos induz a acreditar que se encontrou uma nova distribuição de poder em favor dos estabelecimentos escolares, aos quais é concedida uma maior autonomia, onde o papel dos atores locais é reforçado e, o envolvimento da comunidade na governança educacional cresce em quantidade e qualidade. Considerando que o objetivo maior é o **sucesso para todos**, essa problemática demonstra uma evolução no conceito de igualdade de oportunidades, principalmente em termos de acessibilidade escolar. A ideia de agregar a gestão comunitária e participativa é um exemplo do princípio híbrido da experiência das políticas educacionais no Quebec, por conseguinte legitima o caráter democrático junto à população quebequense (MAROY, *et al.*, 2015). Segundo Maroy, três mecanismos seriam chaves para o sucesso desta ação pública renovada,

O primeiro é um papel proativo do Estado e seus componentes para garantir a disponibilidade e o acesso à educação (bem público), como também definir as diretrizes gerais. O segundo mecanismo proposto implica em manter a coesão de um sistema de ensino público e de garantir a universalidade do acesso, o que exige a manutenção dos níveis já existentes (Ministério, Comissão Escolar, estabelecimentos) e reforçar seu alinhamento em torno do ideal de educação do qual o Estado se faz responsável. O terceiro é a vitalidade da democracia nas escolas, juntamente com mecanismos de governança que envolvam os vários atores interessados, sobretudo os funcionários, quando tomam decisões (MAROY *et al.*, 2015, p. 810).

Não podemos afirmar que na experiência do Quebec, há um consenso quanto a **gestão orientada por resultados**, a história sindical dúvida seriamente dos efeitos potenciais destas

ferramentas gerenciais, principalmente quando falta ao Governo uma ação frente a crescente lógica de competição escolar nas escolas quebequense. Isso ocorre mesmo em meio a concepção de que,

O processo de mudança na forma de administração da educação no Quebec não é realizado pela importação direta de modelos transnacionais, como a NGP, mas por uma recontextualização de suas ideias, condicionada tanto pela mediação de várias instituições, pela presença de mecanismos de mudança institucional gradual, como também pelas várias formas de transações políticas e simbólicas, cujo desenvolvimento é em nível do Quebec (MAROY et al., 2015, p. 815).

Acordos institucionais existentes há muito tempo e uma concepção sólida quanto ao fortalecimento do Estado são elementos presentes na longa história das instituições quebequenses e isso contribui com a valorização de uma **política verdadeiramente** educativa que ver na oferta destes serviços a garantia de acessibilidade e do **sucesso para todos**. Ao mesmo tempo, observa-se uma recontextualização da NGP em uma lógica mais neoestatista que neoliberal e, nesse sentido vemos como a lógica de *accountability* neogerencial da **gestão orientada pelos resultados** associou-se a uma *accountability* burocrática e comunitária, mas que por ter um caráter fortemente heterogênea mantêm-se em constante tensão (MAROY et al., 2015).

Analisando o cenário sul-americano, encontramos uma realidade um tanto quanto discreta da atuação da NGP na Argentina, mais especificamente na província de Buenos Aires. Nesta região, é possível identificar algumas evidências da Nova Gestão Pública ao olharmos para o processo de implementação, alguns resultados obtidos e, de algumas consequências das propostas gerencialistas, que neste contexto afirmamos terem sido movimentos desarticulados, isto é, fora de um conjunto linear que deveriam caracterizar as ações da NGP fundamentadas na ideologia neoliberal (ASTIZ, 2015). No caso da província de Buenos Aires, Astiz (2015) afirma que “a fin de satisfacer los estándares mundiales, la adopción de nuevas estructuras educativas se efectúa con el apoyo de entidades profesionales claves en el contexto institucional” (ASTIZ, 2015, p. 650, original do autor). Desta forma, no início dos anos 1990, o governo argentino intensificou o processo de descentralização que havia iniciado lá atrás no final da década de 1970. Entretanto,

[...] la administración central conservó sus facultades decisorias a nivel de elaboración de políticas, coordinación y control del diseño del sistema nacional de educación. Entre las atribuciones que se retuvieron a escala nacional se encontraban la evaluación de la calidad educativa, los lineamientos principales de los contenidos curriculares, los programas de educación compensatoria y la asistencia técnica a las provincias (ASTIZ, 2015, p. 652).

É possível concluir que apesar de que a província de Buenos Aires tenha adotado as políticas da NGP mundialmente aceitas e, por conseguinte as tenham legitimadas para efetuar mudanças em suas políticas educacionais, simultaneamente se observa um desvio nas normas e princípios do **gerencialismo** no seu processo de implementação (MEYER *et al.*, apud ASTIZ, 1978, 1979). Sendo assim, Astiz (2015) afirma que tais políticas **gerencialistas** no contexto educacional argentino resultaram em êxito em alguns contextos, porém em fracasso em outros. Após reformas educativas, ficaram cada vez mais evidentes alguns paradoxos, autonomia escolar limitada, forte descentralização e, diminuição da participação democrática dos atores envolvidos. Assim sendo,

El análisis de la implementación de la autonomía educativa y sus resultados en la provincia de Buenos Aires ilustran que la autogestión escolar en un contexto de aplicación global de prácticas de descentralización, no siempre constituye un proceso universal, deseado y posible, tal como se lo presenta, ni tampoco contribuye en todos los casos al fortalecimiento de prácticas democráticas en la educación y en la sociedad civil (ASTIZ, 2015, p. 667).

A experiência do sistema educacional chileno com a NGP é um estudo de caso bastante interessante, repleto de particularidades. A forma com que o **gerencialismo** foi inserido no Chile nos permite analisar cada detalhe da forma paulatina de como se deu a desregulamentação, seguida pelas recomendações econômicas neoliberais, passando pelas políticas compensatórias do Estado e, que logo em seguida o Estado se consolida como arbitrário, que exerceu seu controle por meio das políticas de padronização, auditoria e prestação de contas, o que caracterizou o sistema educacional como um mercado educacional (FALABELLA, 2015). A cada etapa da NGP no Chile ficava claro um Estado que abandonava seu papel de provedor do direito à educação,

La reforma en educación se anuncia en la “Directiva Presidencial de la Educación Nacional” y en una carta escrita por A. Pinochet al Ministerio de Educación del momento, Gonzalo Vial, ambos textos publicados en el diario El Mercurio (6 de marzo, 1979). Dicha reforma reemplaza el modelo de Estado Docente⁴, proveedor mayoritario de la educación escolar (es decir, “la vieja gestión pública”), por un Estado subsidiario y una regulación mercantil. Desde principios del siglo XIX existe en el país la libre elección de los padres y un segmento de educación privada subvencionada, provista en su mayoría por instituciones Católicas. No obstante, lo novedoso de la reforma de la década de los 80s es que introduce una organización competitiva al sistema escolar (FALABELLA, 2015, p. 703).

Os discursos da época promoviam com bastante contundência a ideia de uma educação privada e a delimitação do serviço educacional público, o Estado chileno não **ameaçava** em nada ao **livre mercado**, havia quem cria em uma relação complementar entre Estado e mercado, pautados na ideia de que o Estado cumpria o principal papel de agente econômico que unido a

dinâmica do mercado gerassem igualdade de oportunidades, no entanto o que seu viúvo no contexto educacional foi o Estado servindo ao Mercado, nada mais. A nova proposta era saber o que a escola poderia entregar ao Estado/mercado. Segundo Falabella (2015, p. 711) “Es un Estado fuerte, no por invertir, apoyar y promover programas específicos, sino por estandarizar, evaluar, demandar y sancionar”.

O exemplo chileno no contexto das políticas educacionais revela o surgimento de um Estado mais do que mínimo, ou seja, surgiu um **Estado maiúsculo** que vigia e direciona o sistema educacional, e exerce seu poder de forma arbitrária sobre a rede educacional pública e privada. Portanto, não há diminuição de poder, há uma mudança na forma de exercer o poder, ou seja, à **distância**. Como consequência, até hoje no Chile não há evidências consistentes a respeito dos benefícios prometidos e esperados das políticas de prestação de contas da NGP e, a esse respeito, podemos concluir que notavelmente temos um debate que continua em aberto (FALABELLA, 2015).

Para concluir este tópico, penso que a NGP em seu discurso e prática mundo afora não foi capaz de entregar a humanidade o potencial do projeto da modernidade. No contexto educacional fez com que as escolas perdessem sua essência ao impregná-la excessivamente com padrões empresariais e mercadológicos. Tal projeto político não só descaracteriza a natureza das políticas educacionais, como aprofunda a crise no sistema.

Tendo em vista os aspectos observados, se tratando das políticas educacionais, entendemos que estas tiveram grande relevância no processo do qual “a humanidade em seu conjunto pôde, claro que em determinados lugares mais que em outros, atingir maior bem-estar com o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2015, p. 629). Portanto “a ênfase na avaliação da eficácia e da eficiência das políticas educacionais, contudo, não deve ficar restrita aos aspectos instrumental e objetivo” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 125). É preciso ampliar o escopo de observação e compreender as bases constitucionais, assim como, os objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, oriundos da aplicação de tais políticas. Os fins das políticas educacionais transcendem os seus meios, os quais servem ou deveriam servir única e exclusivamente para potencializar estes fins, ou seja, os resultados mensurados por determinadas técnicas instrumentais são elementos que auxiliam o processo de aprimoramento para potencializar ainda mais tais serviços, frente às demandas sociais a fim de que haja diminuição das desigualdades ou outro desajuste social qualquer, oriundos do capitalismo monopolista.

É importante considerar que modelos de políticas educacionais que incentivam práticas educacionais reflexiva-crítica ajudam a expor os pressupostos políticos subjacentes aos modos funcionalistas e liberais de escolarização, cujas funções últimas são a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho. Políticas educacionais que abandonam categorias fundamentais como consciência, subjetividade e resistência, criam uma perspectiva teórica profundamente pessimista e fortemente conservadora (GIROUX, 1982). Sendo assim, considerando que as escolas têm a capacidade de fazer mais do que reproduzir a lógica do capital, “é necessário pensar em determinações sobre ou dentro da ‘educação’ além das exigências do capital para a reprodução” (JOHNSON apud GIROUX, 1981, p. 16), posto que, somente quando tivermos feito isso, poderemos retornar às ‘necessidades do capital’ com um sentido mais desenvolvido de sua condicionalidade e sua dependência da luta (GIROUX, 1982).

Concordamos com Oliveira (2015, p. 629) quando afirma que “a educação se constituiu, nesse modelo social, em um direito elementar, porta de entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental”. Isto posto, utilizo-me dos questionamentos de Adorno (2003, p. 139 e 140), “para onde a educação deve conduzir” o sujeito? “Para que educação?” Entendemos que “não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também entendemos que a educação não deve ser apenas uma mera transmissão de conhecimentos”, mas deve perseguir o ideal de “produzir uma consciência verdadeira”, em outras palavras, diríamos que “uma democracia demanda pessoas emancipadas” e, formar cidadãos emancipados politicamente, ou seja, conscientes e racionais (ADORNO, 2003, p. 141 e 142) é uma condição indispensável para que a sociedade se contraponha ao ideário da *New Public Management* (Nova Gestão Pública) no contexto das políticas educacionais.

Concluimos que levantar a discussão das políticas educacionais e seu potencial emancipatório sob uma perspectiva de contraponto ao ideário do gerencialismo foi fundante para consolidação dos nossos pressupostos e proposições no tocante a avaliação das políticas educacionais imbricadas com as tecnologias digitais. Ter deslocado para esta discussão as experiências e resultados na aplicação das políticas educacionais em diversos países de continentes distintos, possibilitou abrir um leque ainda maior para fundamentar nossas conclusões. Definitivamente, concluimos que a finalidade das políticas educacionais deve nortear sua idealização, implantação e manutenção a fim de que tenhamos sujeitos capazes de ‘ler o mundo’ de forma distinta (emancipados politicamente), principalmente quando a

realidade posta nos desafia a nos reinventar, criar e inovar por meio da inserção de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Estudos apontam (SANTAELLA, 2010, p. 77), que “não restam dúvidas quanto ao fato de que estamos vivenciando o alvorecer de novas formações socioculturais que vêm recebendo tanto o nome de cultura digital quanto de cibercultura”, isto implica dizer; que as relações sociais da era da informação tendem a ser determinadas em larga escala pelas tecnologias digitais. Ou seja, estamos no tempo da codificação digital e da articulação em rede, onde a sociedade está sendo gestada, gerida e organizada a partir da digitalização das informações e das redes (BONILLA; PRETTO, 2015). Sendo assim, as ações políticas, econômicas, sociais e culturais das pessoas, empresas, instituições e governos ganham novas possibilidades quando, oportunamente, utilizam-se das tecnologias digitais.

Nota-se que, através do comunicar-se e relacionar-se, o sujeito se constrói enquanto ser social, desta forma, considera-se que por meio da interconexão digital, o fazer, o relacionar-se, o ato de criar e produzir se desenvolve em uma dinâmica distinta do contexto analógico. Sendo assim, não se pode perder de vista que as tecnologias digitais expressivas denotam um potencial emancipador quando possibilitam a relação entre seus aspectos tecnológicos e a dimensão social e educativa (BLIKSTEIN, 2016). As tecnologias digitais, cada vez mais, estão sendo incorporadas às práticas educativas formais, o que exige da escola e do professor um olhar que amplie as possibilidades de uso das tecnologias associadas aos processos educacionais, ou seja, é necessário que o professor se distancie do uso em um nível predominantemente instrumental, e que discuta e reconheça; tais tecnologias como potencializadoras de um pensar crítico, de um agir sobre o mundo de forma mais autônoma e ativa.

Os cenários contemporâneos das sociedades estão cada vez mais complexos e, passa a ser notório o agravamento da crise social, desta forma, torna-se imprescindível; uma ampla reflexão sobre as políticas educacionais voltadas para adquirir e construir conhecimentos em diferentes fontes de informação por meio da introdução das tecnologias digitais nas escolas (MASCHIO, 2015), uma política (educacional) social que privilegie a conscientização, racionalidade e engajamento político, isto é, a auto-reflexão crítica, que se imponha sobre os

processos ideológicos da semiformação e da semicultura (ADORNO, 2003), no entanto, não é o que ocorre atualmente.

As políticas públicas educacionais atuais estão desarticuladas e voltadas preponderantemente para o atendimento do tecnicismo liberal, ou seja, incorpora uma cadeia linear tecnológica de forma acrítica; e, meramente, instrumental, que a luz do pensamento de Gomes (2010) visa a manipulação, escravização cultural, alienação e enclausuramento do sujeito. Os processos consoantes à gestão e à formação (educacional) do professor e do aluno estão longe de engendrar uma condição estética, política e cultural diferenciada ao sujeito da educação, pois se submetem ao poder econômico, à visão utilitária e à racionalidade técnico-instrumental.

3.3.1 **Tecnologias Digitais no Contexto Educacional: Desafios e Possibilidades**

Há mais de duas décadas os professores se espantavam com a chegada dos computadores à escola. Depois foi o projetor multimídia e a Internet, a lousa digital interativa, e mais recentemente, a presença dos aparelhos móveis (smartphones, tablets, netbooks e notebooks) no cotidiano dos alunos que estão presentes na sala de aula, contudo, utilizando as palavras de Philippe Meirieu (2005), na escola tudo muda constantemente, mas na sala de aula tudo fica igual.

Philippe Meirieu (2005, p. 39 apud MASCHIO, 2015, p.580) ao refletir criticamente sobre o papel da escola, aponta como um dos princípios que fundamentam essa instituição, a sua especificidade no processo de transmissão da cultura às gerações mais jovens. Isso é ponto indiscutível. A escola é constituída como um lugar onde as aprendizagens são obrigatórias e programadas, e tem atuado na transmissão exaustiva dos saberes selecionados da cultura geral.

Corroborando a autora Maschio (2015) afirmando que a escola não é apenas reprodutora do conhecimento acumulado pela sociedade, embora tenha como função principal, conservar e transmitir a cultura. Por outro lado, a instituição escolar é produtora de uma cultura própria, justamente por possuir autonomia na produção das práticas realizadas. Entretanto, percebe-se que mesmo com a introdução das tecnologias digitais no contexto educacional, as práticas escolarizantes ainda se baseiam na mecanização, repetição e memorização, as quais não correspondem mais ao processo educativo necessário e pertinente à formação de sujeitos para a sociedade.

A escola ainda não transformou o trabalho pedagógico no que diz respeito a esta prática reprodutora e mecanicista de ensino, apresentando conteúdos fragmentados, sem atribuir significados com o mundo externo e com os contextos diversos. Reforça, assim, a ideia de uma padronização de aprendizagem, ou seja, o aprendizado é percebido **dentro das caixinhas**, não respeitando as singularidades e particularidades de cada um, da mesma forma que o sujeito permanece no lugar de **paciente** no processo educativo, e não, como sujeito ativo e autônomo do mesmo. As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (GALVÃO FILHO, 2012).

As tecnologias digitais ganham espaço na sociedade de forma que ficamos cada vez mais imersos na cultura digital, devido às possibilidades que são apresentados por tais aparatos. As escolas, por sua vez, mesmo com todo o avanço tecnológico e com os dispositivos móveis que se tornam muito mais atrativos e presentes para os alunos, não conseguem atuar diretamente com esta cultura digital. A cultura escolar instituída, marcada pela lógica da transmissão de informações, do controle sobre o fluxo comunicacional, não dialoga bem com a cultura atual, marcada pela horizontalidade, pelos fluxos rizomáticos, que vem se instituindo em torno das tecnologias digitais (BONILLA; PRETTO, 2015).

As tecnologias digitais não servem para transformar uma aula chata em uma aula atraente, elas não fazem com que um professor **ruim** fique **bom**, elas não transformam o livro, o laboratório e outros materiais didáticos de apoio em **coisas obsoletas** e não melhoram a qualidade da educação por si mesma. O que se pode destacar sobre as tecnologias digitais é que elas podem contribuir para a educação de forma mais ativa e interativa por parte dos alunos (BONILLA; PRETTO, 2015). É dar ao professor mais possibilidades para que ele crie e recrie suas práticas partindo de que todos os alunos "podem ser autores, uma vez que podem criar, produzir e compartilhar bens imateriais" (BONILLA; PRETTO, 2015, p.507) permitindo que o professor possa incorporar mais facilmente as tecnologias digitais, o uso da Internet e de novas práticas pedagógicas mais interativas e atraentes, tornando-as mais eficazes à atuação crítica e autônoma dos estudantes.

No entanto, apesar de acesso às tecnologias ser fundamental para a área educacional, ela, por si só, é insuficiente, pois sem infraestrutura de rede, de energia elétrica e sem suporte técnico para o funcionamento das máquinas, elas tendem a ser usadas esporadicamente ou então

viram sucata muito rapidamente (BONILLA; PRETTO, 2015). Também a formação de professores para o bom uso dessas tecnologias é outro fator que corrobora para a mudança das práticas apoiadas no tecnicismo e na razoabilidade dos processos tecnológicos aliados ao objetivo pedagógico, transformando-os em possibilidades de emancipação política dos sujeitos.

Entende-se que a proposta formativa dos professores nesta perspectiva, deve apontar para um currículo com proposta inovadora, a fim de ultrapassar a forma tradicional de organização curricular e que possa estabelecer novas relações entre a teoria e a prática. Ou seja, deve oferecer condições para a realização do trabalho pedagógico de forma coletiva e interdisciplinar, ao mesmo tempo que possibilite ao professor, a aquisição de uma competência para além da técnica, e, sim, política, permitindo este sujeito atuar criticamente no novo espaço tecnológico dentro da sala de aula.

Maschio (2015, p.587) afirma que as “tecnologias digitais transformam e configuram a cultura escolar, as normas, os discursos, os rituais, as práticas que marcam o fazer cotidiano da escola”. Ademais, as tecnologias digitais transformam a sala de aula em um ambiente de aprendizagem coletivo através de uma organização e flexibilização dos conteúdos, interação aluno e professor, como também, estudante e estudante. As tecnologias possibilitam aos jovens trazerem informações que não são apenas recebidas e guardadas, mas podem representar um ponto de partida para as discussões em sala de aula, apresentando contextos e realidades distintas, tornando-as como elementos para a própria formação.

A partir das tecnologias digitais, os estudantes podem trocar experiências e conhecimentos com os colegas não somente na sala de aula em si, mas podem construir pontes de conhecimento com outros universos e outras culturas, ampliando os olhares sobre o mundo e o que nos cerca (CASSIANO, GÓES, NEVES, 2019). Quando se fala no uso das tecnologias com esta proposta de troca, interação e autonomia, os estudantes constroem um olhar crítico e reflexivo diante do movimento da sociedade, do mesmo jeito que se posicionam diante de tal movimento de forma mais participativa e ativa.

Neste constructo, revela-se a necessidade da escola usar as tecnologias de forma que possibilitem aos estudantes a busca autônoma do conhecimento e a interação com outros sujeitos a fim de promover a liberdade de pensamento, a superação de ideias e valores impostos pela sociedade, a **rejeição** de tudo que não seja justificado e elaborado pela atividade racional e afirme e resgate seu interesse. Por isso, considera-se importante o uso das tecnologias digitais na sala de aula para além do uso técnico e funcional, isto é, numa perspectiva política, crítica e social (SILVA, 2008).

Sobre a transformação da prática educativa para o uso das tecnologias digitais, Maschio (2015, p. 590), destaca que:

deve ir além da simples aprendizagem técnica, ou ainda, ao desenvolvimento de habilidades e competências, para que o professor ensine e o aluno aprenda por meio dos dispositivos digitais. É preciso compreender como esses dispositivos estão ou não transformando a prática, quais implicações elas estão trazendo para a alteração efetiva e positiva do processo de ensinar e aprender no contexto da cultura digital.

Contudo, é necessário que se tenham políticas educacionais que visem a introdução das tecnologias digitais no contexto escolar para além do seu uso técnico e superficial, mas que viabilizem práticas e a organização escolar (professores, alunos, currículo, material, espaço, tempo) para uma atuação e manejo crítico, autônomo e criativo.

A partir disso, podemos começar a pensar no potencial contributivo das novas tecnologias no tocante a um projeto de nação. Ou seja, o Brasil atual claramente carece de novos rumos e a educação imbricada com as novas tecnologias pode dar grande contribuição nesse sentido. A elaboração e inserção de políticas educacionais imbricadas com as tecnologias digitais poderiam oferecer para nossa juventude condições de manuseio de tecnologia cada vez mais elaborada. A ideia seria que tivéssemos maior avanço nesse campo na medida em que maior abrangência social fosse dada a sua elaboração, em outras palavras, seria o mesmo que desenvolve-la e distribuí-la a partir de uma perspectiva mais sociocultural e descentralizada, ofertando-a de forma mais homogênea no tecido social (FREITAS, 2006).

Para tanto, segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1054) a “destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade continuam fundamentais” para se alçar patamares elevados de desenvolvimento social na atual conjuntura econômica e política, onde a transformação do mundo, principalmente no âmbito do trabalho e do desemprego se agravam cada vez mais e impactam diretamente a organização social, já marcada pelas desigualdades e injustiças sociais. Nesse contexto, enxergamos como uma forma alternativa para desencadear mudanças voltadas para a emancipação, a oferta de educação imbricada com as novas tecnologias. É preciso compreendermos que as novas tecnologias podem ser um grande instrumento a serviço de um projeto de nação.

Por fim, o estudo de Gómez-Pablos e Muñoz-Repiso (2019), indicaram boa receptividade dos professores no tocante a utilização de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como, destacaram serem adequadas e compatíveis com o desenvolvimento dos alunos. Os resultados apreendidos pelos docentes apontaram para

existência de sintonia com as novas demandas sociais e assinalaram altos níveis de assertividade na promoção da autonomia dos estudantes, o acesso a diferentes recursos e uma aprendizagem mais focada na investigação e interdisciplinaridade.

3.3.2 Tecnologias Digitais e a Emancipação do Sujeito

Como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? É evidente que o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação política; se assim não fora, a sociedade não seria majoritariamente consumista, o que implica em um diagnóstico incontestável da falta de uma racionalidade crítica frente aos ditames da indústria cultural (ADORNO, 2003, p. 15). Respondendo à pergunta inicial do parágrafo, o pesquisador americano Giroux (1982); afirma que a crença de que a interpenetração da ciência e da tecnologia representa o progresso, que os métodos quantitativos e matemáticos devem receber o status de mais alto nível de raciocínio e que a noção de que o progresso social encontra expressão na busca por formas mais sofisticadas de engenharia social ainda permeia o pensamento das escolas.

Tanto o consumismo, assim como; a racionalidade instrumental, são limitadores do processo de desenvolvimento social e redução das desigualdades, o que, segundo Adorno (2003, p. 19), tem origem na “crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo”.

A modernidade traz consigo muitos desafios a serem superados, portanto é necessário que haja um projeto civilizacional que se harmonize com o sentido da emancipação humana como a capacidade para a apropriação e domínio do mundo através do conhecimento e dominação das leis que regem a natureza e a sociedade, inclusive as novas tecnologias (ANIBAL, 2010). A autora ainda acrescenta que,

[...] Para Marcuse a tecnologia nas sociedades capitalistas transporta consigo o factor de **falsa consciência** ao diluir o carácter de dominação e opressão pela **racionalidade** que a enforma. Porém esta condição mais não faz que legitimar a dominação política ao associá-la ao papel da ciência e da tecnologia na centralidade económica. É nesta perspectiva de **razão** que adquire sentido a noção de unidimensionalidade do Homem. Não recusando as potencialidades humanas que a tecnologia incrementa, os escritos marcuseanos defendem uma outra **racionalidade**, que envolve uma ideia de progresso que rompa com a dimensão instrumental da ciência e da técnica, reconceptualização que teve e tem reflexos no entendimento da educação, nas concepções críticas pedagógicas de uma educação emancipatória (ANIBAL, 2010, p. 16, grifos do autor).

Acreditamos que estamos diante de uma nova proposição, de libertação (emancipação política do sujeito), de uma nova ciência, de uma nova tecnologia, de uma racionalidade tecnológica impregnada de democracia e valores sociais comprometidos com uma mudança nos desígnios e no conteúdo desde sua elaboração teórica até a materialização do artefato que engendre mudanças qualitativas no estilo de vida da sociedade. “A emancipação envolve, assim, para os teóricos críticos da tecnologia, um processo ativo para a autodeterminação individual e coletiva, implica autorreflexão crítica e autotransformação assente no potencial emancipatório da razão” (ANIBAL, 2010, p. 15).

Aos que têm participação ativa, direta ou indireta no campo da educação, é primordial entender que a tecnologia é resultado de um processo social que, ao integrar dispositivos técnicos, vai muito além deles, constituindo uma perspectiva carregada de valor. Nesse quadro, as lógicas da tecnologia aparecem como forma de configuração da racionalidade, bem como como meios de dominação ou emancipação, respectivamente (CONTI, 2017, p. 187-188).

Além do mais, essa realidade possui um duplo caráter, ou seja, enquanto a verdade tecnológica apresenta uma forma única de conceber a realidade (a partir das possibilidades de dominação ou emancipação que ela possibilita), parece contradizer a racionalidade própria da sociedade individualista do capitalismo, uma vez que caracterizaria os indivíduos centralmente por sua autonomia (CONTI, 2017, p. 189).

Por fim, os estudos de Blikstein (2016), demonstraram que a emancipação do sujeito é possível mesmo em escolas com poucos recursos para investir em novas tecnologias, no entanto deve-se considerar que uma mudança na formação do professor se faz necessário. Na outra ponta, esse processo de emancipação é potencializado a partir de um contexto de imbricamento do processo educacional com as novas tecnologias. O educador introduz na sala de aula ferramentas, práticas e tecnologias familiares; no entanto, embutido na familiaridade, há um potencial para mudanças conceituais e pessoais: “um potencial benéfico que permeia subliminarmente a atmosfera da sala de aula, por meio de uma sequência de deslocamentos mediados pelo professor” (BLIKSTEIN, 2016, p. 855).

O que vemos como resultado dessa incorporação tecnológica a educação é um alunado se apropriando de forma autêntica das novas tecnologias e dando um salto qualitativo frente ao modelo pedagógico tradicional, de sorte que seu desenvolvimento acadêmico ganha profundos traços emancipatório e libertador.

3.3.3 Políticas Públicas Educacionais que Transformam a Realidade Social

A vida real tem se tornado um desafio muito grande na medida em que a organização social capitalista contemporânea avança. As tecnologias digitais penetram os ambientes e as relações sociais de uma forma muito veloz, sendo que na maioria das vezes não conseguimos simplesmente alcançar as mudanças. É difícil pensar o sujeito atuando sobre o mundo em constante mudanças de forma autônoma sem estar articulado com as tecnologias digitais tão presentes no contexto da ordem social contemporânea. Para tanto, segundo Blikstein (2016), o contexto apresentado exige que o ambiente escolar deve estar adaptado às tecnologias digitais de tal maneira que os alunos possam concretizar suas ideias e projetos na mesma dinâmica com que se dá a vida fora da escola. Em comum acordo com este pensamento, Marcuse (1968) ressalta as potencialidades das tecnologias audiovisuais (tecnologias digitais) como elemento de criação e liberdade.

Aquilo que é corriqueiro dentro de uma escola deve ser sempre passível de reflexão, avaliação e análise, pois o futuro costuma se apresentar de forma dinâmica, fugindo do nosso controle e forçando a mudança, seja ela no campo da cognição ou física-estrutural, portanto pensar educação sob uma perspectiva engessada é se permitir, de início, permanecer estático enquanto o mundo avança. Nota-se que o uso de “dispositivos, invenções, ou soluções, utilizando o conhecimento proveniente da ciência e da tecnologia” (BLIKSTEIN, 2016, p. 840), permite ao aluno engajar-se no processo de ler e transformar a sua realidade social na medida em que lhes são disponibilizados estes recursos.

Isso não necessariamente implica que o uso das tecnologias digitais na escola irá substituir ou aperfeiçoar o método tradicional de instrução, muito pelo contrário, há um movimento de um conjunto imbricado com forte capacidade emancipadora que coloca nas mãos das crianças, ferramentas e materiais ainda mais poderosos dos que os usualmente utilizados. Não estamos falando em tornar os alunos meros consumidores passíveis de *software*, nem muito menos utilizar as tecnologias digitais de maneira simples e vaga; a mídia computacional não se restringe a um dispositivo de informação e comunicação, mas mais que isso, permite pesquisar, criar, simular, interagir, etc.; Blikstein (2016, p. 842) vai chamar isso de “tecnologia expressiva e construtiva que torna possível avançar a agenda de emancipação”, onde todo o contexto escolar é empregado de forma harmônica e sincronizada no sentido de contribuir com a formação de um sujeito autônomo politicamente.

Considera-se relevante que na dinâmica de ensino e aprendizado dos alunos haja uma conexão com o mundo real e, este processo notadamente pode ser mediado pelas tecnologias

digitais, desde os primeiros passos, como o processo de análise de uma determinada demanda social externa à escola, passando pela interação prática e, por conseguinte, alcançar o estágio de proposições para amenizar as desigualdades sociais. Em decorrência disso é natural o surgimento de novas habilidades neste contexto e estas passam a determinar maior sentido ao processo de aprendizagem (BLIKSTEIN, 2016), além de não perder de vista uma pedagogia democrática. Vale ressaltar que,

Em ambientes de aprendizado com mídias mistas, mais alunos têm a possibilidade de encontrar, nas atividades em grupos, caminhos que ofereçam ao mesmo tempo um engajamento pessoal significativo e a possibilidade de trabalhar em tarefas complexas e que requerem esforço (BLIKSTEIN, 2016, p. 847).

A tecnologia do século XX produziu novas formas de sociedade e de cultura, a racionalidade tecnológica sujeitou o indivíduo às necessidades do aparato, a subjetividade humana se abstraiu de si, automatizando-se como resposta direta às exigências de identidade posta pelo capital. Essa realidade expandiu-se intensivamente pelo mundo das escolas e, a tendência lógica é que tenhamos a construção de uma racionalidade tecnológica, de uma individualidade submissa ao aparato técnico-industrial-burocrático. Portanto, eis a necessidade de se articular tecnologia e educação; propor ao sujeito uma visão da tecnologia digital como algo genuinamente grandioso para a humanidade, ou até mesmo como algo destruidor. Segundo SILVA (2008), o estudo crítico da tecnologia no século XXI pode ajudar a potencializar a dimensão cognitiva da tecnologia, bem como a crítica da sociedade do trabalho.

Segundo Marcuse (1999, p. 74), “[...] Os indivíduos são parte integral e fator da tecnologia, pois inventam e mantêm a maquinaria, bem como fazem parte de grupos sociais que dirigem a aplicação e utilização da tecnologia”; portanto, é estranho pensar na educação escolar nos dias atuais dissociada das tecnologias digitais. O progresso tecnológico pode sim apontar para novas formas de desenvolvimento humano, ainda que no século XXI a sociedade tecnológica com sua automação progressiva e sua tolerância repressiva rejeite novos modelos de racionalidade. Portanto, a educação como teoria crítica da sociedade não pode se furtar destas questões se pretende de fato tornar o futuro gradativo de projetos de emancipação política, pois é a partir da negatividade que nos aproximamos do real (SILVA, 2008).

Desta forma, considerando que a imagem revela a realidade abstraída, estimula para consumo, padroniza o pensamento, com a intenção de eximir o espectador de interpretá-la e de negar sua capacidade de também produzi-la, é que se deve considerar o uso das tecnologias digitais na formação educacional não apenas visando educar o olhar, mas elaborar este olhar, projetá-lo para contradizer, expor, rejeitar, tornar desconfortável e repugnante a sociedade do

espetáculo. De outra forma, com o domínio atual da racionalidade tecnológica, a escola não dará mais conta de suas funções de preparar para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente (SILVA, 2008). Faz-se necessário pensar novas formas/conteúdos de formação humana que tenham como referência a linguagem audiovisual, descortinando suas estruturas, bem como seu papel social (VERMELHO apud SILVA, 2002). Ou seja,

[...] Além da utilização dos programas de TV, de filmes e vídeos como fontes para os espaços de educação escolar, explorando a construção da narrativa e desnaturalizando a realidade social existente, hoje com o aumento do acesso às câmeras digitais, às câmeras de celulares e às câmeras mini-dv, a escola e a sala de aula podem se transformar em um espaço de produção audiovisual, um espaço de socialização de um conhecimento altamente concentrado, estimulando processos de valorização humana, bem como a participação ativa no mundo da cultura (SILVA, 2008, p. 18).

Uma escola que implementa o uso das tecnologias digitais em seu processo educacional, potencializa a dinâmica de ensino e aprendizagem, no entanto, esse dinamismo não surge do nada, é fomentado em grande parte pela figura do professor, que deve se colocar como catalisador e conector no processo de conexão dos alunos com seus interesses no uso das tecnologias digitais, portanto distanciando-se ao máximo possível das formas impositivas. Além do que, é natural que surja empatia entre professor e aluno a partir desta relação mais próxima proveniente da interação recíproca e colaborativa. Segundo Blikstein (2016), este tipo de interação engendra certo tipo de transformação dos alunos por se tratar de trabalho sério, onde há engajamento e não apenas exploração aleatória e inconsequente de utilização das tecnologias digitais.

No contexto da aprendizagem, “as tecnologias digitais não são apenas uma ferramenta” (BLIKSTEIN, 2016, p. 852), mas um “**agente de deslocamento** fundamental”, por abrir portas para novos, complexos e diversos modos de aprendizagem e de pensamento dos alunos; por permitir que os professores desçam do patamar de quem **sabe tudo** e se tornem aprendizes; por engendrar certos níveis de complexidade que exigem integração e que possibilitam fazer conexão com disciplinas tradicionais; por engendrar uma dinâmica que não existe na sala de aula tradicional, dando oportunidade para desenvolver controles democráticos; e por fornecer ferramentas poderosas para expressão pessoal dos envolvidos. Portanto, “ter em mãos múltiplas tecnologias aumenta e torna possíveis empreendimentos inerentemente humanizadores: criação, expressão e interação” (BLIKSTEIN, 2016, p. 852). Neste sentido, Silva (2008, p. 20) aponta a necessidade de em sala de aula,

[...] questionar a apropriação privada da terceira revolução tecnológica e científica, dos softwares e hardwares utilizados na produção de

produtos audiovisuais, jogos educativos e educação a distância, tendo como base a crítica da economia política e da cultura; estimular a reflexão sobre as novas tecnologias integradas ao processo de ensino e aprendizagem na educação escolar e extra escolar como ferramenta para formação de consciência histórica, preparando jovens e professores para apropriação e utilização do audiovisual como estímulo à experiência prática através de realização coletiva de vídeos, capacitando-os para a realização e edição de documentários e obras de ficção, socializando o conhecimento dos programas mais acessíveis como o Movie Maker e o Adobe Premier; apresentar o movimento software livre e sua filosofia colaborativa através da sua produção e disponibilização de softwares educativos; produzir materiais pedagógicos voltados para a educação escolar e extra-escolar, tendo como base a imagem digital, os softwares educativos e as tecnologias de aprendizagem em rede.

Assim sendo, é fundamental que a aprendizagem seja perpassada por um conhecimento emancipador, isto é, capaz de engendrar a sensação nas pessoas de que elas são capazes de agir e mudar o mundo, que não perpassa unicamente pela absorção do conteúdo escolar oficial; este pode até ser um diferencial no tocante ao mercado de trabalho ou a um teste de múltipla escolha, mas não passa de um conhecimento utilitário, incapaz de ler o mundo tal qual ele é, ou seja, é um conhecimento inerte. No entanto, “discursos eloquentes sobre emancipação política também não bastam”, se faz necessário transpor a realidade subjetiva dos discursos e colocar em prática os ideais norteadores das políticas públicas educacionais que visam formar cidadãos que exerçam sua cidadania sem que necessite sustentar-se com as **falsas esperanças decorrentes do capital** (BLIKSTEIN, 2016, p. 854). Sendo assim,

[...] a tecnologia é o novo **cavalo de Troia**: o educador introduz na sala de aula ferramentas, práticas e tecnologias familiares; no entanto, embutido na familiaridade, há um potencial para mudanças conceituais e pessoais: um potencial benéfico que permeia subliminarmente a atmosfera da sala de aula, por meio de uma sequência de deslocamentos mediados pelo professor. Os alunos se apropriam da tecnologia troiana como meio autêntico para se libertar da pedagogia tradicional e podem, então, sacudir a poeira e se engajar em um aprendizado libertador, profundo e emancipatório (BLIKSTEIN, 2016, p. 855).

O uso de tecnologias digitais como apoio pedagógico e apoio às estratégias de intervenção nesta área são muito variadas, mas podem se diferenciar. Atendem aos alunos, a direção, e aos professores com quadros interativos ou plataformas de aprendizagem.

Enfim, coadunando com Delors (1997), a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

Para tanto, é preciso colocar a educação na primeira linha das nossas prioridades. Na democracia, é possível encontrarmos a liberdade, a paz, o pluralismo autêntico, e a justiça social tão desejada. Nesse sentido, quanto mais houver políticas educacionais fundamentadas em princípios democráticos, mais ela alimentará em todos nós o ideal e a prática democrática. “Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir” (DELORS, 1997, p. 54).

De posse dessa definição, o primeiro passo das políticas educacionais fundadas em aspectos democráticos, seria lutar contra as exclusões sociais. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Desconsiderando que nem todas as crianças retiram na mesma proporção as vantagens dos recursos educativos que lhes são oferecidos principalmente em tempo de imbricamento da educação comum com as novas tecnologias. Além do mais, muito se vê um descaso quando não abandono total para com aquilo que é belo, o uso da imaginação, a dimensão espiritual etc.

A elaboração de políticas educacionais que visem combater os insucessos escolares no âmbito das avaliações, abandono, baixo rendimento, métodos de ensino ultrapassado, inadequação da infraestrutura etc, antes de mais nada, “deve ser considerada como um imperativo social” (DELORS, 1997, p. 56).

Por fim, iniciamos essa seção trazendo em seu título o imperativo ‘transformação da realidade social’, ou seja, a atual organização social brasileira é de profunda desigualdade social e nunca se precisou tanto de ações públicas sociais que diminuam essa distância entre os dois lados. O fosso das desigualdades sociais no Brasil é imoral, triste e desafiador. Segundo Therborn (2010), a desigualdade social pode ser produzida de quatro formas básicas,

Primeiro, há o **distanciamento** — algumas pessoas estão correndo à frente e/ou outros estão ficando para trás. Segundo, há o mecanismo de **exclusão**, por meio do qual uma barreira é erguida tornando impossível, ou pelo menos mais difícil, para certas categorias de pessoas alcançarem uma vida boa. Terceiro, as instituições da **hierarquia** significam que as sociedades e as organizações são constituídas como escadas, com algumas pessoas empoleiradas em cima e outras embaixo. Por fim, há a **exploração**, por meio da qual as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos (THERBORN, 2010, p. 145).

O fato é que a educação não pode se omitir a essa realidade. As políticas educacionais, dentre outras funções que lhe são atribuídas, talvez tenha na não replicação desses pontos seu

maior e mais puro dever, pois se assim o fizesse estaria replicando dentro da escola uma desigualdade impregnada no seio da sociedade.

Aos que pensam, elaboram e executam as políticas educacionais, não lhes deveria ser factível, legítimo, lícito etc., desacreditar no potencial gerador de Estados de bem-estar generosos e um tanto quanto igualitários, isto é, Estados de bem-estar para além do capital.

3.3.4 Um Contraponto à Razão Instrumental

O projeto da modernidade ainda não cumpriu plenamente seu papel, em outras palavras, não se esgotou. É importante ter em mente um ideário em busca do que é novo, que rompa os limites impostos pelo tempo e pela falta de compromisso da classe política em alguns momentos, todavia, que acima de tudo isso esteja a questão do bem-estar da humanidade no centro da sua proposta. A produção de novas ciências e tecnologias digitais devem ser repensadas todas as vezes em que estiverem contribuindo para construção de modelos hegemônicos de dominação social. Conforme citado nos parágrafos anteriores, é uma condição imperativa a contribuição prática das tecnologias digitais no processo de formação educacional do sujeito, mas mais que isso, “se torna indispensável hoje, no contexto da educação, o questionamento das racionalidades matriciais que pautam, em largo sentido, as pesquisas sobre ciência e tecnologia no Brasil e suas formas de apropriação pelas populações” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 721). Se faz necessário debater a importância e a transcendência das tecnologias digitais na emancipação política do sujeito. A sociedade tem o dever de participar dos debates e dos processos decisórios em torno desta questão, pois se trata da construção de um cenário que requererá, a médio e longo prazo, maior equidade, e o primeiro passo se trata de criticar a racionalidade instrumental também presente nas tecnologias digitais na medida em que a sociedade se apropria destes meios.

Historicamente a relação do homem com o mundo é marcada por uma série de desajustes sociais e ambientais, a utilização de elementos tecnológicos deveriam ser canalizados para mediar essa relação no sentido de oportunizar rearranjos para que não caíssemos nas armadilhas do capital que impõe a falsa ideia de que o consumo de artefatos tecnológicos é uma forma eficaz de solucionar problemas. Ainda que as tecnologias digitais sejam instrumentos eficientes que nos auxiliam no exercício da cidadania no ambiente, não necessariamente será por meio do consumo impulsivo e desorientado delas que iremos garantir o amanhã. Portanto,

O consumo intensificado através do endividamento, a formação de valores através da mídia televisiva e de seu conteúdo banalizador, a resignação em massa e a bestialização do prazer. Todos são processos sociais reais engendrados pelo domínio da lógica de produção de mercadorias e que devem, em sua negatividade, ser compreendidos, desmontados, mesmo sob o curto tempo que se percorre sobre os fios de uma dinamite que está para explodir (SILVA, 2008, p. 16).

Para Marcuse (1968), as novas necessidades e satisfações, as novas liberdades oferecidas pela sociedade tecnológica operam contra a autêntica liberdade do homem, jogando as faculdades físicas e mentais, as energias instintivas do homem contra ele próprio, resultando numa profunda frustração e numa ativação da agressividade. Neste sentido, Silva (2008) acrescenta que a oposição consentida, a sedução para a entrada no reino do consumo ou a permissão mesmo que subordinada às esferas de poder e de prestígio abrem caminho para pactos sociais entre capital e trabalho, fazendo surgir no cenário político uma esquerda reprodutora da racionalidade tecnológica.

O risco de a sociedade moderna incorrer na instrumentalização da razão é muito grande, ou seja, isso ocorre na medida em que não há “uma teoria crítica da técnica ou **filosofia da tecnologia**, para questionar o tipo de racionalidade que contribui para a produção de catástrofes” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 725). Dagnino *et al.* (apud ROSA; TREVISAN, 2004, p. 15-64) asseguram que uma “visão crítica sobre a tecnociência contribui para evitar as catástrofes sociais, econômicas e ambientais que rondam nossa civilização”.

Políticas públicas de tecnologias digitais voltadas ao instrumentalismo são limitantes, não será produzindo conhecimento por meio da mão de obra voltada unicamente para o mercado que iremos engendrar autonomia, liberdade e uma leitura distinta de mundo. Também não é possível afirmar que serão as tecnologias digitais que por si só irão desenvolver os países. Segundo Rosa e Trevisan (2016, p. 730) inicialmente tudo isso perpassa pela implantação de uma “tecnologia digital de cunho social e não de acordo com os interesses econômicos simplesmente”. Assim não sendo, é o mesmo que dar margem para possíveis desvios deste foco e, por conseguinte, problemas surgirão devido ao mau uso destas tecnologias.

Portanto, é importante no contexto de um projeto de desenvolvimento nacional, lançar um olhar sobre a atual organização social fundamentado em uma filosofia tecnológica que questiona as bases sob as quais se configura as proposições das novas tecnologias, “as quais produzem novos modos de ser e não um novo conceito de cidadania” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 733). O objetivo deve estar voltado para superação da lógica vigente, visto que as tecnologias digitais possuem caráter inovador socialmente capaz de engendrar leitura crítica no sujeito; neste mesmo sentido é válido citar o pensamento de Freire (2004) quando afirma que

ontologicamente a vocação do homem é ser mais, ou seja, ser humano como sujeito histórico e não como objeto, para tanto tudo isso “exige uma educação em ciência e tecnologia, uma verdadeira alfabetização científica” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 735).

A incansável luta pela emancipação humana deve continuar, principalmente no ambiente escolar; ainda que no presente século, a sociedade de massas esteja voltada à funcionalidade do capital e pautada pelos desígnios da indústria cultural, há possibilidades concretas de uma crítica à racionalidade tecnológica. A proposição mais nobre da formação educacional escolar talvez seja **entregar** à sociedade um indivíduo que se reconheça como tal, sem os aprisionamentos impostos pela condição de massa manipulada pelos ditames do capitalismo monopolista (CASSIANO; GÓES; NEVES, 2019, grifo nosso).

A sociedade atualmente vive imersa na cultura digital, “cada vez mais nossa sociedade apresenta múltiplas formas de comunicação e interação proporcionadas pelos meios virtuais” (MARCHIO, 2015, p.586). As tecnologias proporcionam, com uma velocidade vertiginosa, uma modificabilidade nas relações sociais e na forma de viver em sociedade. E a escola; não se exclui deste processo, pois as tecnologias adentram as salas de aula, mas embora apresentem potencialidades e possibilidades para a construção de um novo sujeito, adentram devido a interesses políticos e econômicos que não “superam a visão esquizofrênica de poder que tem caracterizado a política brasileira” (BONILLA; PRETTO, 2015, p.504).

Defendia Vygotsky (1989; 2003) em suas discussões que o homem é produto das relações sociais e culturais que o envolvem. O homem não é uma ilha isolada, por isso a linguagem é um signo de comunicação que serve de mediador nas relações estabelecidas com o meio, e é neste processo interintrap síquico que o homem desenvolve suas funções cognitivas mais complexas. A linguagem pode ser expressada através de vários meios de comunicação, inclusive, as tecnologias digitais.

Quando se pensa neste meio de comunicação, as tecnologias digitais, se pensa a ideia de emancipação política do sujeito, ou seja, que gere autonomia e criticidade do homem diante das relações estabelecidas com o meio. No universo escolar, corrobora a autora Marchio (2015, p.589), ao afirmar que as tecnologias digitais, as quais poderíamos mencionar como as “[...] lousas interativas digitais, os tablets, os *notebooks*, os softwares, entre outros ligados a rede de comunicação mundial” e também, os dispositivos móveis dos próprios estudantes servem enquanto objetos da cultura escolar empírica e política para a proposta emancipatória dos sujeitos.

É necessário se pensar na presença das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, não como meras ferramentas auxiliares dos processos educacionais instituídos. Ou seja, a escola é de extrema importância para o processo emancipador do sujeito pelo meio de comunicação digital, pois ela deve viabilizar não somente o acesso, mas as discussões sobre as possibilidades das tecnologias digitais na vida social, da mesma forma que; deve possibilitar ao estudante agir criticamente diante do uso da mesma.

Portanto, considerando a atual conjuntura econômica e política, em que a transformação no mundo do trabalho e o desemprego agravam a estrutura social, fortemente marcada por desigualdade, falta de sensibilidade e injustiça social, a inclusão de processos de formação alternativos e dinâmicos podem desencadear mudanças voltadas para a emancipação política. Enfim, as tecnologias de um modo geral podem ser um instrumento a serviço ou ao mesmo tempo contra esse projeto emancipatório.

3.3.5 Mudança tecnológica como base para uma Nova Civilização

O que pretendemos expor nesta subseção é uma discussão das propostas que visam uma mudança das atuais proposições das tecnologias digitais de tal forma que o caminho para a emancipação política do sujeito seja viabilizado mais rapidamente no cenário da globalização, pensando em um desenvolvimento social mais homogêneo.

Sendo assim, quais são as proposições que determinam a criação e a aplicação das tecnologias digitais? Sob quais bases as tecnologias digitais estão fundamentadas? É possível determinar os valores, as motivações e a tendência do fenômeno tecnológico presente em nossos dias?

Primeiramente cabe destacar que nunca a humanidade deteve tamanho conhecimento, tamanha engenhosidade, tantos recursos e tão avançada tecnologia na história. Poderíamos facilmente dizer que uma das razões pela qual o mundo desenvolveu tão rapidamente tecnologicamente falando foi em função da crescente globalização. A globalização intensificou os avanços no campo da pesquisa, dos experimentos, dos processos e todas as áreas e proporcionou grandes ganhos para a ciência, tecnologia, o mercado e a sociedade como um todo. Segundo Neves (2011), os mecanismos da globalização também intensificaram a exclusão em diversos segmentos, citamos como exemplo a exclusão digital.

Se há exclusão digital, então há necessidade de incluir digitalmente aqueles que estão sofrendo em decorrência desse movimento segregador potencializado pela globalização. No

entanto, para que haja materialidade a inclusão digital deve ser por meio de um viés mais voltado para uma abordagem cognitiva. “Entenda-se por abordagem cognitiva em inclusão digital a junção de aspectos cognitivos e recursos de tecnologia social, potencializando o sujeito a adaptar e criar conhecimento a partir do estímulo do pensamento crítico e participativo” (NEVES, 2011, p. 98). Essa perspectiva está de acordo com a nossa compreensão cultural da tecnologia.

Se partirmos dessa perspectiva entenderemos que se faz necessário a instauração de novos conceitos e novos valores para mobilizar à vontade. As tecnologias de informação e comunicação e as tecnologias digitais são sem dúvidas mobilizadores do desenvolvimento. É até difícil pensar em desenvolvimento no presente século sem incluir as tecnologias digitais em seu contexto de forma protagonista. Assim sendo, “qualquer país que falhe na utilização eficaz da tecnologia acaba, provavelmente, por se atrasar no desenvolvimento humano e ficar marginalizado na economia mundial” (FREITAS; SEGATTO, 2014, p. 304).

Sob esta perspectiva seria justo pensarmos que uma educação e o trabalho tecnologicamente elaborado deveria ser uma prerrogativa de toda juventude, seja em idade escolar ou já entregue ao mundo para colocar em prática suas competências cognitivas. Ou seja, é um dever do Estado colocar no projeto nacional novas alternativas tecnológicas viáveis para alcançar o assim chamado desenvolvimento social e econômico. Segundo Freitas (2006, p. 85), “há novo saber com o avanço técnico”. A apropriação social das novas tecnologias elaborada engendra novos benefícios, no entanto “essa tecnologia seria tanto mais elaborada quanto mais fosse socialmente disseminada, ou seja, quanto menos estivesse vinculada aos mecanismos de acumulação individual de riqueza” (FREITAS, 2006, p. 94).

Sabemos que o caminho que leva a uma nova civilização é árduo, não ocorre da noite para o dia, mas que também não frutificará sem que antes sejam plantadas as bases para tal. Antes de mais nada “é preciso trazer ao controle do Estado as decisões sobre que tipo de desenvolvimento se deseja e colocar em prática ações que levem a um desenvolvimento que seja sustentável” (FREITAS; SEGATTO, 2014, p. 304). Um outro elemento primordial se dá na obtenção das concepções forâneas que tendem a descontextualizar a realidade social internalizada em quem se beneficiará das novas tecnologias. Em outras palavras, argumentamos que o desenho é central para as estruturas sociopolíticas democráticas, mostrando como a tecnologia se transforma no âmbito em que se desenrola a vida cotidiana (FEENBERG, 2010).

O imbricamento entre as tecnologias digitais e a sociedade é uma realidade. “Essas tecnologias, renomeadas de tecnologias avançadas de informação e comunicação, permitem o

contato imediato entre pessoas, organizações e países”, eliminando as diferenças e dificuldades do espaço-tempo para o trânsito da informação (NEVES, 2018, p. 100). Logo, a primeira lacuna a ser preenchida e superada é a exclusão digital no contexto educacional na educação pública, ou seja, mediar e aplicar de forma efetiva políticas educacionais imbricadas às tecnologias digitais à luz de uma teoria crítica da tecnologia. Ou seja, “[...] o incluído digitalmente será aquele sujeito capaz de entreter-se e aprender (na) e por meio da Internet” (NEVES, 2011, p. 1105); é a democratização digital gerando competência para sobrevivência no mundo globalizado pelas redes.

Para tanto, segundo Feenberg (2009, p. 165), “o desenvolvimento tecnológico só é possível em meio a valores sociais”. Onde quer que as relações sociais sejam mediadas pela tecnologia moderna, é possível introduzir controles mais democráticos e reformular a tecnologia a fim de acolher maiores inputs de perícia e iniciativa. A tecnologia media e molda os grupos sociais que, por sua vez, mediam e moldam a tecnologia (FEENBERG, 2010). “A implicação direta disso é que as tecnologias não seriam meros artefatos ou ferramentas, dispostos aleatoriamente a serviço do homem, em uma relação reducionista, mas, ao contrário, serviram como suportes a estilos de vida” (FREITAS; SEGATTO, 2014, p. 308).

As novas tecnologias engendradoras de emancipação e por conseguinte potencializadora e geradora de uma nova civilização perpassa pela consideração dos valores democráticos de cidadania e desenvolvimento sustentável. Somente a democratização da tecnologia pode nos ajudar (FEENBERG, 2010). Nesse sentido,

[...] para que haja democratização da tecnologia é preciso privilegiar os valores que foram excluídos no processo de design e concretizá-los em novos arranjos técnicos, o que compreende reverter o processo de descontextualização, contextualizando a tecnologia, promovendo a qualificação da funcionalidade original para uma orientação para um mundo novo que envolva aqueles mesmos objetos e sujeitos (FEENBERG, 2005, p. 3).

É compreendendo (esclarecendo) o processo histórico e social do desenvolvimento tecnológico e seus diversos elementos envolvidos que desvelamos a estrutura por trás das novas tecnologias e assim fornecer subsídios aos agentes políticos para o exercício crítico da escolha tecnológica. Pensando nisso, na possibilidade de uma nova civilização, não há por que se preocupar majoritariamente em estabilizar o mercado para só depois pensar em prover uma educação pública imbricada com as tecnologias digitais, pois segundo a tecnologia social toda inovação parte prioritariamente da realidade social e não dá oportunidade de mercado (FREITAS; SEGATTO, 2014).

Por fim, se o fosso da desigualdade oriundo no capitalismo monopolista e em alguns elementos da globalização nos dão a entender que não estamos sabendo aonde estamos indo nem muito menos por que estamos indo e de onde viemos, é imprescindível que tenhamos mais da filosofia da tecnologia em nossos ambientes educacionais a fim de que tenhamos uma crítica da modernidade a altura dos ditames empregados e impregnados nas relações sociais vigentes. O caminho mais curto para este salto social se dará por meio da emancipação política do sujeito, e o caminho mais viável para a emancipação do sujeito é por dentro do regime político democrático. Portanto, pensar em uma nova civilização é pensar em democracia, filosofia da tecnologia, educação imbricada com as novas tecnologias e a emancipação política do sujeito.

Tendo em vista a necessidade de formarmos integralmente os sujeitos do hoje e do amanhã, percebemos o quanto esta discussão foi importante para ampliar nossa percepção do quão fundamental é a participação da educação imbricada com as tecnologias digitais na construção de uma sociedade mais homogênea. As novas tecnologias vem influenciando a nossa vida constantemente, contribuindo fortemente com as mudanças que o mundo sofre. As tecnologias digitais estão proporcionando uma grande revolução na sociedade, em alguns casos melhorando o modo de vida e de pensar das pessoas, mas também há casos de degradação emocional, física e material. Mas enfim, acreditamos ter proporcionado uma pequena, mas interessante reflexão a respeito da temática proposta por essa seção.

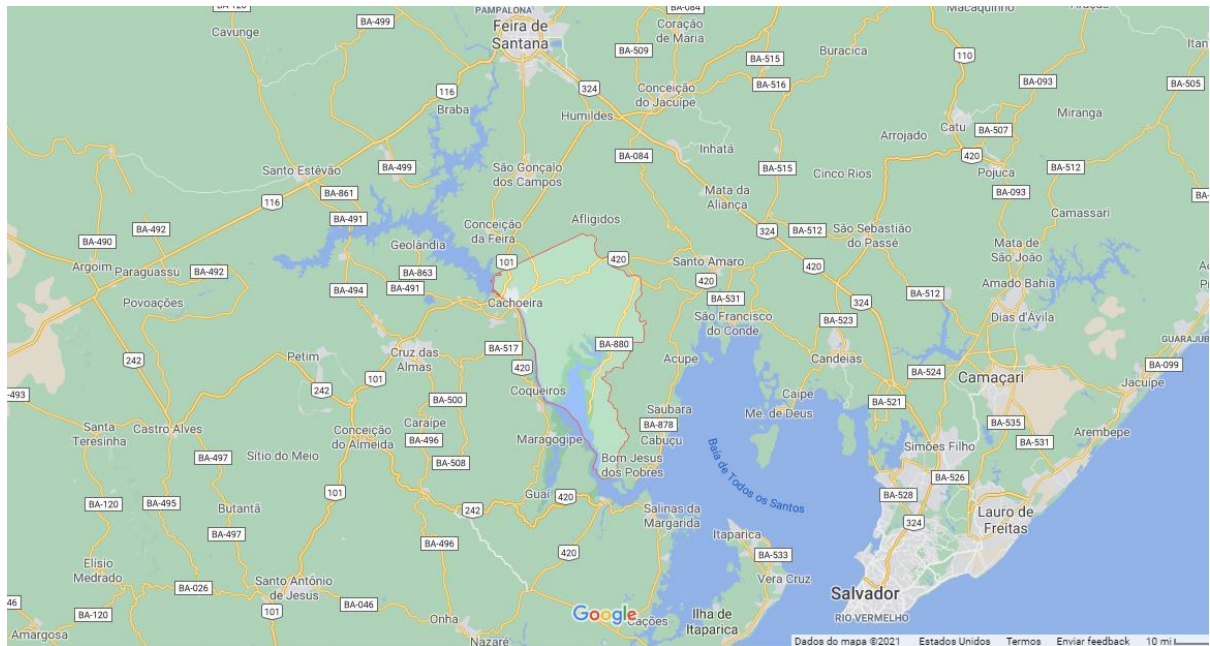
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, buscamos inicialmente apresentar uma breve caracterização do município de Cachoeira, pautando elementos sobre seus aspectos demográficos e territorial, dados sobre a realidade educacional, econômica e da saúde pública, assim como informações sobre sua rica e tradicional cultura, além de alguns fatos históricos que fazem desse município um singular território que deveria encher a Bahia e o Brasil de orgulho. Em seguida, tratamos de posicionar aquele que vos escreve, no contexto sociocultural do município de Cachoeira, ou seja, como se dá a minha relação afetiva, profissional, econômica e social com o território. Finalizando esta seção, entramos propriamente nos dados coletados da pesquisa. Descrevemos e discutimos toda a estrutura identificada, suas características, localização e funcionamento do sistema educacional de Cachoeira-BA.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DE CACHOEIRA

Cachoeira é um município, no estado da Bahia, no Brasil. Situa-se às margens do Rio Paraguaçu. Está distante cerca de 120 km da capital do estado, Salvador. Sua área é de 395 quilômetros quadrados e a população, conforme estimativas do IBGE de 2019, era de 33.470 habitantes.

No tocante a trabalho e rendimento, em 2018, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 81 de 417 e 80 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2.163 de 5570 e 3005 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 48.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 296 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 1639 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Figura 1: Mapa de Cachoeira-BA

Fonte: Google Maps

Quanto à Educação, segundo dados do último censo do IBGE (2010), a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos de idade era de 97,8%, ocupando a posição nº 5570º em relação ao país, 417º em relação ao estado da Bahia e 21º em relação a sua micro região. Já em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2018 – nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) o índice representava 3,8 e para os anos finais do ensino fundamental esse índice representa 2,6.

A economia da cidade possuía em 2017 um PIB per capita na casa dos R\$ 14.062,73, e soma um total de receitas realizadas na casa dos R\$ 70.230,57 (x1000). Segundo o censo de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) estava na casa de 0,0647.

No campo da saúde, dados do IBGE 2017 indicaram que a taxa de mortalidade infantil média na cidade era de 22.73 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.8 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, ficou nas posições 84 de 417 e 259 de 417, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 827 de 5570 e 2710 de 5570, respectivamente.

No quesito território e ambiente, Cachoeira apresenta 51.4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 45.1% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 19.6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 95 de 417, 331 de 417 e 77 de 417, respectivamente. Já

quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 2171 de 5570, 4313 de 5570 e 1889 de 5570, respectivamente.

A cidade abriga o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A chegada de um dos *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e dos seus nove cursos de graduação à Cachoeira foi um importante marco para o crescimento e desenvolvimento da cidade. Atualmente, o CAHL funciona no Quarteirão Leite Alves (local onde existia uma fábrica de charutos no século XIX) e no prédio da Fundação Hansen Bahia. Além da UFRB, existe um campus da Faculdade Adventista da Bahia, instituição instalada no ano de 1979 na cidade.

Além disso, Cachoeira sedia desde 2011 a festa literária mais charmosa do Brasil, a Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA). Este ano a FLICA estaria realizando a sua 10ª edição, mas por conta dos problemas decorrentes da pandemia do Corona Virus Disease 2019 (COVID-19), a festa foi suspensa. A FLICA é um dos maiores e mais renomados eventos literários do país, a Festa reúne uma programação variada, conduzida por autores da literatura nacional e internacional, que agrada adultos e crianças com debates literários, exposições, apresentações artísticas, contação de histórias e muito mais.

Como outros municípios brasileiros, Cachoeira possui distritos e povoados além do distrito-sede do município. São eles: povoado da Pinguela, Santo Antônio de Tibiri, povoado do Saco, povoado do Tupim, povoado do Alecrim, povoado do Calolé, São Francisco do Paraguaçu, povoado da Formiga, povoado do Ponto Certo, Povoado da Murutuba e distrito de Capoeiruçu, Muritiba e Santiago do Iguape.

Dentro da sede da cidade destacam-se os bairros do Caquende, Alto da Levada e Cucuí de Caboclo, Tororó, Faceira, Cucuí de São Cosme e São Damião, Virador, Alto do Jenipapeiro, Alto do Cruzeiro, Rosarinho.

Cachoeira é uma das cidades baianas que mais preservaram a sua identidade cultural e histórica com o passar dos anos, o que a faz um dos principais roteiros turísticos históricos do estado. Além disto, a imponência do seu casario barroco, das suas igrejas e museus, levou a cidade a alcançar o status de "Cidade Monumento Nacional" e "Cidade Heróica" (pela participação decisiva nas lutas pela independência do Brasil) a partir do Decreto nº 68.045, de 13 de janeiro de 1971, assinado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

O apogeu da cidade foi durante os séculos XVIII e XIX, quando seu porto era utilizado para escoamento de grande parte da produção agrícola do Recôncavo Baiano, principalmente

açúcar e fumo, produtos até hoje produzidos no município, em virtude do clima e solo propícios da região. No início do século XX, porém, a economia da cidade entrou em declínio, somente se recuperando no final do século, quando novas empresas se instalaram na região.

A significativa presença de africanos e afrodescendentes em interação com europeus de variadas nacionalidades em Cachoeira durante o período escravista é um dos fatores que originaram a riqueza e diversidade da cultura popular em Cachoeira. Essa interação encontra-se presente no sincretismo religioso, com forte presença da cultura afro-brasileira e das manifestações do catolicismo. A cidade, hoje, é um baluarte cultural dentro da Bahia, o que se demonstra pelos seus inúmeros museus e movimentos populares.

Considerando esse perfil, Cachoeira apresenta uma grande demanda interna por oferta de bens e serviços públicos, além de receber alguma demanda dos municípios circunvizinhos, como por exemplo de sua cidade irmã São Félix, separadas por uma ponte de aproximadamente 1 km linear. Esse conjunto de fatores impõe, portanto, ao poder público municipal, mas também estadual e federal, maior investimento e comprometimento para dar conta dessas demandas crescentes. Nesse sentido, os resultados deste estudo podem ser relevantes para ajudar o poder público e a sociedade a dimensionar/avaliar a capacidade da demanda (real e potencial) e a capacidade de oferta (real e potencial), contribuindo, pois, para (re) orientar o planejamento do poder público local, bem como dos governos estadual e nacional.

4.2 RELAÇÃO PESSOAL DO PESQUISADOR COM O MUNICÍPIO

Em 1993, meu irmão mais velho mudou-se de nossa cidade natal (Ribeira do Pombal-BA), para Cachoeira-BA, com o propósito de concluir seu Ensino Médio e ingressar na Faculdade Adventista da Bahia, localizada na comunidade de Capoeiruçu, território que pertence a Cachoeira. A partir desse mesmo ano, passei a visitar Cachoeira com frequência para visitar meu irmão e desenvolver atividades turísticas, iniciando meus primeiros contatos com esta cidade. Poderíamos dizer que já frequentamos socialmente este município há cerca de 27 anos.

Passados os anos, como funcionário da Rede Adventista de Educação, precisei vir a Cachoeira com certa frequência para participar de congressos, eventos e reuniões administrativas que ocorriam no campus universitário da Faculdade Adventista da Bahia. Em 2018, além do trabalho que eu desenvolvia na unidade da Educação Adventista em Salvador,

fui convidado para lecionar no curso de Administração da FADBA, e minha esposa, que é professora, também começou a lecionar no curso de Psicologia da FADBA.

Em julho de 2019 decidimos nos mudar para Cachoeira juntamente com nossas duas filhas, Laura Cassiano e Luna Cassiano. Portanto desde o ano passado, estamos morando em Cachoeira, nossas filhas estudam no Colégio Adventista da Bahia, temos uma boa relação com a comunidade, frequentamos as programações artísticas e culturais que o município oferece, assim como, atuamos em programas sociais oferecidos pela FADBA a comunidade de Capoeiruçu.

Este cenário, a riqueza cultural, a fascinante história de lutas e conquistas políticas deste município e outros elementos subjetivos da minha vida pessoal, ajudaram a despertar em nós o interesse de escolher Cachoeira com o local em que desenvolvemos nossa pesquisa. A nossa expectativa é que possamos contribuir com a cidade de alguma forma com este estudo. Esperamos que os resultados e conclusões aqui discutidos possam alcançar materialidade.

4.3 ESTRUTURA, CARACTERÍSTICAS, LOCALIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE CACHOEIRA

Para uma melhor compreensão do contexto investigado nesta pesquisa, salientamos que o período de abrangência da pesquisa está desenhado para analisar os dados coletados de 01/01/2018 até 31/12/2018.

De antemão, segundo dados do IBGE/INEP (2018), notou-se no decorrer da pesquisa que a realidade decrescente no número de matrículas é uma realidade que abrange não só Cachoeira, mas está presente no território de identidade em que o município está situado. Cidades como, São Félix, Muritiba, Governador Mangabeira, Conceição da Feira, dentre outras que circundam Cachoeira, apresentaram o mesmo fenômeno, assim como, o estado da Bahia como um todo. Este fato nos trouxe ainda mais responsabilidade e exigiu de nós ainda maior rigor e seriedade para com a realização desta pesquisa.

O primeiro ponto que gostaríamos de discutir nesta subseção diz respeito à análise dos desafios impostos à (re)definição e execução de novos padrões de gestão (política) das políticas educacionais, compreendendo as inter-relações existentes entre Estado, Sociedade e Mercado. Tomaremos como referência os discursos dos 16 cidadãos entre homens e mulheres entrevistados, distribuídos entre as representações da prefeitura municipal, membros leigos da

comunidade, e representantes do comércio local, todos lotados em Cachoeira. Por exigência de todos os entrevistados, omitiremos sua identidade por motivos pessoais e até mesmo de segurança segundo alguns relataram em particular. No momento em que escrevo esta parte do relatório final da pesquisa já passamos do período eleitoral e agora entendemos melhor o porquê do pedido de sigilo identitário feito pelos participantes.

Ao nos debruçarmos sobre os **discursos dos representantes da classe política** (gestores públicos, vereadores, secretários, funcionários, etc.), constatamos que dois pontos aparecem majoritariamente em todos os discursos, são eles:

- i. “[...] a continuidade do nosso governo [...]” é um dos maiores desafios impostos a nossa gestão quando se trata de realizarmos um governo eficaz e eficiente no contexto das políticas educacionais;
- ii. “[...] a falta de mais recursos federais para reformar e equipar tecnologicamente as escolas [...]” tem sido um fator determinante para implantação de novos padrões de gestão e da infraestrutura das escolas;

Muito bem, nossa análise apontou que o *mindset* político desses representantes da comunidade política está impregnado de patrimonialismo e autoritarismo. Principalmente quando se coloca a manutenção do poder político como fator determinante para o sucesso da gestão. Ou seja, não é o fato de a sociedade ofertar mais 4 anos de mandato que garantem a realização plena e de sucesso frente à prefeitura de um município, estado ou nação.

Até onde entendemos em nossa ainda pouca experiência como cidadão vivendo em um regime democrático, é o compromisso com o bem-estar do povo, o respeito às leis, a hombridade nas relações pessoais, a postura ética e a moralidade mesmo quando não estamos sendo vistos ou filmados, e a honestidade que pavimentam o caminho para uma boa gestão pública independente do setor que nos foram entregues como responsabilidade. Estamos certos de que está longe de ser a continuidade do governo quem garantirá o sucesso da gestão.

Sobre a afirmativa de que a ausência de mais recursos tem sido determinante para a não melhoria do que é ofertado em termos de infraestrutura física e tecnológica nas escolas, precisamos concordar que esse seja de fato um elemento fundante em algumas realidades. De fato pode estar sendo no caso de Cachoeira, no entanto, como iremos melhor explicar mais à frente, acreditamos que a falta de um planejamento estratégico (não nos foi apresentado e constatamos que não existe) de médio e longo prazo, determinando um ponto de equilíbrio na capacidade ociosa encontrada no território de Cachoeira, pode estar sendo um fator

determinante que incide diretamente no montante de recursos destinados desorientadamente as unidades escolares. Ou seja, nos parece que o problema também é de gestão e ausência de conhecimento de causa (competências duráveis).

Por fim, foi constatado que até o dia 31/12/2018 não havia nenhuma escola pública, seja ela municipal ou estadual, que tivesse aderido ao Programa de Inovação Educação Conectada (MEC). Conforme já foi dito nesta pesquisa, a adesão ao programa é gratuita, mas também facultativa a escola/rede de ensino, e disponibiliza recursos financeiros (via BNDES) para serem aplicados na formação dos professores, na aquisição de recursos educacionais digitais e na infraestrutura. Quando perguntados sobre um plano de adesão futuro, os representantes municipais alegaram que ainda não havia um plano nesta direção. Tal resposta literalmente contradiz a ideia de que há falta de mais recursos financeiros, pois os recursos estão disponíveis, mas faltou competência para acessá-los neste caso específico.

O que acabamos de explanar nos últimos parágrafos desta seção, nos direciona ao estudo de Dourado (2007), onde foi possível concluir que os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Ou seja, um retrato da necessidade de uma perspectiva que enseje a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas. Nos foi possível inferir que a realidade de Cachoeira possui grande similaridade ao que foi encontrado no estudo apresentado.

O autor acrescenta que a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governos (DOURADO, 2007).

Sobre a suposta falta de recursos apontada nos discursos, recorreremos ao célebre estudo de Santos *et al.*, (2017), onde inicialmente se conclui que em muitas ocasiões ocorre grande desinteresse e falta de preocupação de se questionar o senso comum, ou seja, um exemplo que pode ser destacado como falta de senso crítico. Complementarmente a isso, o estudo acrescenta que quando se admite sem maiores questionamentos, como variável determinante a falta de recursos públicos, “o esforço acadêmico perde sentido e finalidade, pois acaba assumindo o papel de legitimar interesses ou ideologias vazias de sentido como prática social e/ou organizacional” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 953).

Agora vos convido a voltarmos nossa atenção para os pontos principais dos **discursos dos representantes do mercado** (comerciantes, empresários, empreendedores, profissionais liberais, etc.) do município de cachoeira, que segundo eles, se não houver uma atenção especial, fatalmente a gestão pública não lograria êxito ao fim do mandato político em 2020⁶. Foi possível constatar três pontos principais nas falas de todos os entrevistados desse segmento da sociedade, os quais destacamos e discutiremos em sequência:

- i. “[...] melhoria no transporte escolar, principalmente o que se destina a zona rural; melhoria da infraestrutura das escolas que estão sucateadas; melhoria da merenda escolar, considerada inadequada e de baixo teor nutritivo; e melhoria das condições salariais dos professores [...]”;
- ii. “[...] maior comprometimento dos gestores com as demandas das escolas [...]”;
- iii. “[...] mudança de foco nas benfeitorias promovidas pelo poder público, que estão mais preocupados em construir praças com quiosques e bares do que aplicar tal recurso na educação [...]”;

Isso posto, não nos foi possível averiguar a questão que envolve “melhorias no transporte escolar”, nem a questão da “melhoria da merenda escolar”, mas isso não nos impede de levantar algumas conjecturas tendo como base o conhecimento público constantemente exposto pelas mídias e jornais. É muito comum identificar com casos em que o poder público contrata ou adquire um quantitativo reduzido de veículos para fazer o transporte escolar, na outra ponta o problema é que os ônibus que acabam sendo a maioria destes transportes, e nem sempre possuem o número de lugares necessários para a acomodação dos alunos e em alguns casos o conforto é praticamente zero. Quanto à merenda escolar, vez ou outra é apresentado nos telejornais que a merenda é escassa, há atraso na entrega dos ingredientes, problema com licitação de fornecedores, alimentos vencidos, poucos merendeiros para muitos alunos, enfim, há casos em que a própria merenda também falta.

Para melhor apropriação do tema ‘merenda escolar’, consultar (SAWAYAS, 2006 ; MOYSES, COLLARES, 1997). Nestes estudos, é possível constatar que em muitos casos a merenda escolar oferecida não chega às crianças com desnutrição, como tampouco tem sido suficiente para alterar o estado nutricional de muitas crianças. Sabemos que a merenda pode,

⁶ No momento em que escrevemos este relatório, constatamos que a representação política que comandava a prefeitura foi duramente derrotada nas urnas da Eleição 2020 e uma nova gestão assumirá o comando em 2021. Fonte: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/#/eleicao:e=e426:uf=ba:mu=33979/resultados>

no entanto, resolver a fome cotidiana, ou seja, o problema do estômago vazio, que compromete a capacidade de atenção, a disposição para aprender de qualquer ser humano. No pior dos casos, os estudos revelam que alguns discursos políticos inclusive se utilizam da oferta da merenda escolar como promessa de campanha, indicando ser a mesma um fator de melhoria dos resultados educacionais das crianças.

Tratando da questão que envolve a gestão, concluímos que se não houver mudanças nos conteúdos (na concepção, na gestão) e não se criar os instrumentos para compreender melhor a realidade social e organizacional, “certamente não haverá possibilidade de promover transformações nas formas de administrar, de conduzir as relações sociais e organizacionais (SANTOS *et al.*, 2017, p. 946).

Na outra ponta do problema, em seu primoroso estudo, Derouet (2002) indica que é preciso que o debate aborda os problemas de fundo, isto é, os problemas políticos, e que não se limite apenas à questão da gestão. Em outras palavras, mais do que falta de comprometimento e falta de foco dos gestores, são os entraves políticos que consomem tempo e recursos que seriam destinados ao atendimento efetivo das demandas educacionais.

Para fechar a discussão do primeiro item desse bloco, conseguimos ouvir alguns professores e de fato a melhoria das condições salariais nunca passaram de uma promessa de campanha política, ou seja, nada muito diferente do que ocorre no cenário nacional brasileiro. Se considerarmos que há um consenso em que diz que para melhorar a educação é preciso aumentar o salário dos professores, poderíamos concluir que em Cachoeira não há perspectivas de melhoria da educação.

Sobre a questão do comprometimento dos gestores públicos com as demandas oriundas das escolas, volto a questão que já discuti neste estudo. Ou seja, nos parece que o problema maior se dá por conta da “gestão de birô” feita pelos responsáveis da pasta, isto é, atender as demandas diretamente do gabinete e nada mais. Veja, o comprometimento trata-se da congruência entre atitudes, comportamentos e palavras. O indivíduo comprometido se esforça para sempre honrar seus compromissos. A responsabilidade é inseparável do comprometimento e, portanto, uma pessoa que se mostra irresponsável dificilmente será comprometida com seus afazeres. Logo, discursos vazios, pouco contato com a linha de frente e baixo nível de transpiração soam como um comportamento irresponsável frente às demandas da educação.

Por fim, concluiremos a análise desse bloco com a discussão do terceiro item. Em nossas caminhadas pela cidade de Cachoeira, não verificamos a existência de muitas e nem de novas

praças. Sim, evidentemente há algumas praças na cidade, no entanto em condições normais de conservação, nem plenamente deterioradas, nem muito menos altamente reestruturadas com novas opções de lazer social. Isso não quer dizer que a opinião do povo é infundada, muito pelo contrário, é nosso dever retratar na íntegra, o que foi dito e refletir sobre a realidade posta.

Pretendendo dar conta do que foi estabelecido como primeiro objetivo específico desta pesquisa, voltamos nossa atenção para as **manifestações dos representantes da comunidade leiga** (civis entre 18 e 60 anos, empregados de estabelecimentos, alunos, desocupados, religiosos, etc.). Assim sendo, a opinião da comunidade se resume da seguinte forma:

- i. “[...] falta de professores qualificados e mais comprometidos, capazes de provocarem mais os alunos, idealizarem sonhos, etc [...]”;
- ii. “[...] melhoria do transporte escolar, da merenda escolar e da infraestrutura das escolas que se encontram sucateadas [...]”;

A discussão do papel do professor e sua importância no processo de ensino e aprendizagem é antiga, não é de hoje que este debate está em pauta. Os professores têm um papel de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, entusiasmando, motivando, ensinando os alunos e como foi dito em uma das falas, provocando o aluno a querer mais, a idealizar, a abstrair, etc. Sobre esse ponto, Blikstein (2016, p. 852) destaca que “[...] os alunos podem ver seus professores como alguém que aprende e aprende com suas estratégias de aprendizagem [...]”. É na sala de aula onde as relações de confiança, respeito e cumplicidade determinam um aprendizado efetivo. Portanto, cremos ser de grande relevância esse destaque.

Além disso, os professores usam sua autoridade para estabelecer regras que não sejam autoritárias e, em seguida, abandonam o papel de disciplinadores, criando, assim, um espaço produtivo e democrático (BLIKSTEIN, 2016).

Vale ressaltar que aqui temos uma via de mão dupla, de fato o professor precisa se comprometer, fazer a autocrítica, buscar se capacitar e melhorar sua performance principalmente em tempos de mudança na forma de como se aprende. Mas não podemos esquecer a responsabilidade solidária da gestão pública em ofertar atividades de formação continuada de seu corpo gestor, integrando-o às novas práticas e tecnologias da educação.

Sobre o segundo ponto colocado por esta fração dos entrevistados, já comentamos o nosso ponto de vista nos parágrafos anteriores a este. Mas não custa nada lembrar, “a voz do povo, é a voz de deus”, uma boa gestão também se qualifica primordialmente por ouvir o que é dito, processar a informação, amadurecer as ideias e dar bons feedbacks à sociedade.

De agora em diante, os dados e informações apresentadas serão direcionados a atender ao segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa.

Conforme descrito na **tabela 1**, o sistema educativo do município de Cachoeira é constituído de 46 unidades escolares, sendo 34 delas municipais, cinco estaduais e sete de caráter privado.

Tabela 1: Sistema Educacional: vinculação por esfera de governo e localização

Detalhamento		Localização					Nº de alunos					
Esfera	QTD	Urbana (Nº / %)		Rural (Nº / %)		Geral (%)	Urbana (Nº / %)		Rural (Nº / %)		Geral (%)	Total
Municipal	34	8	17%	26	57%	74%	2.017	25%	2.399	30%	54%	4.416
Estadual	5	2	4%	3	7%	11%	949	12%	647	8%	20%	1.596
Federal	0	0	0%	0	0%	0%	-	0%	-	0%	0%	-
Privada	7	6	13%	1	2%	15%	1.129	14%	966	12%	26%	2.095
Total	46	16	35%	30	65%	100%	4.095	51%	4.012	49%	100%	8.107

Fonte: Inep - Censo da Educação Básica 2018.

Link: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Ainda analisando a **tabela 1**, constata-se que 16 (35%) das escolas estão lotadas na zona urbana, e 30 (65%) estão lotadas na zona rural, ou seja, é na zona rural onde encontra-se a maior quantidade de unidades escolares instaladas. Em uma análise mais detalhada desta distribuição, percebe-se que é o município quem oferta a maior quantidade de unidades escolares no território, 34 (74%) no total, sendo 8 (17%) na zona urbana e 26 (57%) na zona rural. Quanto ao alunado matriculado em todo esse sistema educacional, observa-se a seguinte realidade: 4.095 alunos, 51% do total efetivamente matriculados, estão lotados na área urbana, e os outros 4.012, isto é, 49% do total, estão na área rural do município. Neste quesito praticamente temos uma distribuição em partes iguais entre a zona urbana e a zona rural. Esses indicadores revelam que a zona rural tem uma presença significativa no cômputo final tanto do número de unidades escolares, quanto no número de alunos efetivamente matriculados.

Após essa explanação, julgamos pertinente esclarecer que ao longo dos últimos séculos, a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, “constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (OLIVEIRA, 2017, p. 15). No caso do Brasil, o direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação.

No Art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 é afirmado que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Mas enfim, não nos foi outorgado navegar em águas tranquilas, não se pode baixar a guarda no contexto do capitalismo liberal. A Constituição Federal de 1988 definiu mecanismos para fazer valer este direito na esfera do Sistema de Justiça. “Entretanto, a exclusão social e, particularmente, a educacional requerem remédios mais amplos e articulados, pois em diversas esferas o Estado mostrou-se refratário à efetivação de tais direitos” (OLIVEIRA, 2017, p. 41).

Uma outra percepção que temos é que Cachoeira como importante polo cultural e artístico, assim como, de boa localização poderia ter a participação da união na oferta de educação por meio do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia (IFBA). Tal iniciativa certamente proporciona maior desenvolvimento territorial para a cidade e microrregião. O que ocorre hoje é que qualquer jovem que deseje cursar algo nesta perspectiva precisaria se dirigir para uma cidade de maior porte ou ingressar em uma instituição privada, o que lhe custaria muito.

De acordo com a estrutura escolar mapeada explicitada na **tabela 2**, verifica-se que o sistema educativo avaliado assiste as modalidades de ensino a seguir: ensino infantil, ensino fundamental I (de responsabilidade municipal segundo a constituição federal) e ensino médio e profissionalizante (de responsabilidade estadual), portanto, como dito anteriormente, a união não se faz presente de forma direta para atender este tipo de demanda em Cachoeira.

Tabela 2: Sistema educacional: natureza do ensino por unidade escolar

TIPO DE ENSINO	QUANTIDADE ESCOLA	%
Infantil	9	19,6%
Fundamental	7	15,2%
Médio	1	2,2%
Profissionalizante	0	0,00%
EJA - Ensino de Jovens e Adultos	1	2,2%
Infantil e Fundamental	19	41,3%
Fundamental e Médio	3	6,5%
Infantil, Fundamental e Médio	2	4,3%
Fundamental, Médio e EJA	1	2,2%
Fundamental e EJA	2	4,3%

Médio e EJA	1	2,2%
Total	46	100%

Fonte: Inep - Censo da Educação Básica 2018.

Link: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

A primeira questão que se observa na **tabela 2** é o não cumprimento pleno da lógica das competências no tocante à natureza do ensino, o que implica afirmar que há um baixo grau de especialização das escolas. De um total de 46 unidades escolares, apenas 17 delas (37%) são especializadas em um determinado nível de ensino, sendo 9 em ensino infantil, 7 em ensino fundamental e 1 em ensino médio. O quantitativo das demais unidades escolares, exatas 29 escolas, representando, aproximadamente 63% do total, acolhem mais de uma modalidade de ensino.

O segundo ponto a ser observado é a mesclagem das idades e tipo de ensino respectivamente em um mesmo ambiente/turno. Permitir o agrupamento de crianças de faixas etárias diferentes em um mesmo ambiente é considerado inviável para o desenvolvimento. Há um consenso entre professores e especialistas da educação quanto a esta questão. Notou-se em Cachoeira que 19 (41,3%) escolas, misturavam em um mesmo turno/ambiente alunos da educação infantil e alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental, o mesmo ocorreu em 3 (6,5%) escolas, que misturavam ensino fundamental e médio, e outras 2 (4,3%) escolas, que misturavam alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o que inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Um outro ponto crítico observado por nossas visitas às unidades escolares situa-se na existência de mescla de alunos com faixa etária diferente na mesma sala de aula, essa realidade foi constatada principalmente nas escolas da zona rural. Considerando que as crianças estão em estágios distintos na motricidade, oralidade e organização do pensamento, essa realidade passa a ser um fator impedor do desenvolvimento das potencialidades cognitivas da criança. Ainda que em estados como São Paulo detenham portarias que amparem casos de absoluta excepcionalidade com objetivo de acomodar a demanda, no caso de Cachoeira-BA, não se justifica, e ainda por cima não assegura o pleno desenvolvimento das crianças envolvidas.

Por fim, a pesquisa nos permitiu constatar e inferir que o processo pedagógico das escolas públicas e algumas poucas privadas é afetado estruturalmente devido a estas inadequações e isso passa a interferir diretamente de forma negativa na capacidade cognitiva da criança e do jovem educando. No âmbito público é possível afirmar a carência de uma gestão mais apropriada às necessidades reais de cada unidade escolar, o que implica dizer que uma

‘gestão de birô’ (despachando as demandas única e exclusivamente dos confortáveis gabinetes) tende a agravar o processo de desenvolvimento da educação no município. O poder público pode e deve ser mais presente no dia a dia da escola, do contrário transformarão o futuro cidadão em um ‘analfabeto funcional’, assim como, permitirão o sucateamento das escolas.

Nesse sentido é pertinente recorrer ao estudo de Rocha (2013), o qual concluiu que é preciso cuidar de forma mais do que especial da qualidade da educação. Mas, mais que isso, é preciso engendrar qualidade social à educação. Segundo a autora, os desafios em relação à garantia da qualidade social da educação vão muito além da perseguição das médias nacionais. “O primeiro deles, ao nosso juízo, diz respeito à criação de condições para que o currículo seja objeto de reflexão permanente nas escolas” (ROCHA, 2013, p. 48). A pesquisadora conclui em seu trabalho que,

[...] na perspectiva de uma educação emancipadora, o sentido de “qualidade” é relativo aos padrões de desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas, culturais) em determinada época. Em nossa época, tal compreensão requer que os processos educacionais, de crianças, jovens e adultos, contribuam para apropriação das condições de produção cultural e do conhecimento”. “[...] a educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite”. “[...] a “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social (ROCHA, 2013, p. 57-58).

Pois bem, coadunando com as proposições descritas por Rocha (2013), Oliveira (2008), conclui em sua pesquisa que a educação de qualidade perpassa todos os ambientes e contextos da escola. Sala de aula, quantidade de alunos por turma, pátio, secretaria, sala dos professores, atendimento, capacidade dos docentes etc. Os dias atuais demandam “uma nova educação”, que pressuponha a ampliação da educação em todos os níveis. “Demanda-se educação básica de qualidade, que substitui a formação técnica instrumental, como fundamento da qualificação (pelo menos enquanto formação inicial)” (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

A próxima tabela evidenciará outro dado importante da pesquisa disponível no ensino em Cachoeira.

Tabela 3: Sistema educacional: quantidade de escola por turno de funcionamento

TURNO	QUANTIDADE	%
Matutino	10	23%
Vespertino	6	12%
Noturno	2	3%
Matutino e Vespertino	17	36%

Matutino e Noturno	11	26%
Total	46	100%

Fonte: Inep - Censo da Educação Básica 2018.

Link: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Ao cotejar os turnos de funcionamento expostos na **tabela 3**, constatou-se que das 46 escolas em funcionamento, em 28 delas há pelo menos um turno ocioso – quando não vespertino, noturno; nas outras 18 unidades escolares restantes, verificou-se dois turnos ociosos – matutino, vespertino ou noturno. Os dados permitem-nos verificar a existência de uma grande capacidade ociosa do sistema de ensino de Cachoeira, principalmente nas escolas públicas. A partir desse diagnóstico, verificamos uma ampla possibilidade da instituição da modalidade de período integral, que inclusive atenderia aos pais que não têm com quem deixar seus filhos ou até mesmo aqueles que buscam oferecer atividades complementares supervisionadas, como esportes, reforço escolar e aula de música.

Há um consenso entre alguns educadores de que a modalidade de período integral oferece inúmeros benefícios para as famílias; segue abaixo alguns desses benefícios: melhora o rendimento do aluno; libera os pais para o trabalho; supre as necessidades de praticar esporte; proporciona melhor aproveitamento do tempo ocioso; afasta o risco social; possibilita a orientação dos estudos e das tarefas; oferece orientação nutricional; melhora a convivência familiar; supre as necessidades do lazer, cultura e acesso às novas tecnologias; e desenvolve hábitos de higiene.

Portanto, fica evidenciado a necessidade de melhor utilização dos turnos das escolas em todo o município de Cachoeira. Há uma ociosidade grande e comprometedora, o que nos dá a entender que os discursos de campanha política de construção de mais escolas são insustentáveis e irrealistas para a realidade de Cachoeira. Melhor seria, aparelhar tecnologicamente, reformar a infraestrutura, capacitar os professores etc., de toda a rede pública de ensino, diminuindo o fosso se compararmos com as escolas privadas lotadas no município.

Em seguida nos debruçaremos nos dados da **tabela 4**, onde poderemos verificar através do ‘cenário 1 – uma análise universal’ e o ‘cenário 2 – substituindo a demanda efetiva pela demanda social’, o nível de capacidade ociosa do sistema educacional de Cachoeira.

Tabela 4: Sistema educacional: estrutura da oferta, da demanda e da capacidade ociosa

CENÁRIO 1 - Análise universal.

TIPO DE ENSINO	OFERTA EFETIVA - PÚBLICA (A)	DEMANDA EFETIVA - GERAL (B)	CAPACIDADE OCIOSA (C) = (A-B)	OFERTA EFETIVA - PRIVADA (E)	CAPACIDADE OCIOSA TOTAL (F) = (C+E)
Infantil	1.180	1.232	-52	470	418
Fundamental	6.055	5.126	929	1.885	2.814
Médio	1.100	1.358	-258	485	227
EJA	510	391	119	0	119
Totais	8.845	8.107	738	2.840	3.578

CENÁRIO 2 - Substitui a demanda efetiva pela demanda social.

TIPO DE ENSINO	OFERTA EFETIVA - PÚBLICA (A)	PARAMETROS DE DEMANDA SOCIAL (B)	CAPACIDADE OCIOSA (C) = (A-B)	OFERTA EFETIVA PRIVADA (E)	CAPACIDADE OCIOSA TOTAL (F) = (C+E)
Infantil	1.180	2.417	-1.237	470	-767
Fundamental	6.055	5.462	593	1.885	2.478
Médio	1.100	2.118	-1.018	485	-533
EJA	510	391	119	0	119
Totais	8.845	10.388	-1.543	2.840	1.297

Fonte: Inep - Censo da Educação Básica 2018; IBGE - PINAD Projeções da População atualizada em 06/04/2020; Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Cachoeira-BA; Secretaria Estadual de Educação da Bahia; Diretores e Coordenadoras das Escolas Privadas de Cachoeira-BA.

Ao levantarmos os dados da estrutura **real** da educação em Cachoeira, constatamos que o sistema de ensino público tem uma **capacidade de oferta** na casa de 8.845 mil vagas aluno/ano, e que a **demandas efetiva geral** (rede pública + privada) alcançou o patamar de 8.107 mil matrículas vagas/aluno ano. O que nos permite concluir que existe uma **capacidade ociosa** da ordem de 738 vagas/aluno ano (perceba que aqui consideramos todos os alunos em idade escolar que efetivamente se matricularam, tanto na rede pública como na rede privada). A **capacidade ociosa** apresentada no **cenário 1** da **tabela 4** refutam parcialmente as hipóteses básicas elaboradas no início desta pesquisa, ou seja, de que havia insuficiência da oferta de vagas na educação do município.

Se somarmos a **oferta efetiva da rede pública** com a **oferta efetiva da rede privada** que é de 2.840 vagas/aluno ano, a capacidade ociosa total é ainda maior, ou seja, passaria de 738 vagas/aluno ano, para 3.578 vagas/aluno ano.

No entanto, é preciso considerar que até aqui analisamos os dados de uma maneira mais macro, ou seja, realizamos uma **análise vertical** da realidade, onde utilizamos os números totais como referência. Se realizarmos uma **análise horizontal** da realidade, veremos alguns problemas e necessidades de ação pública por parte da gestão governamental do município.

Tomemos como referência a linha da **educação infantil** da **tabela 4**, notem que a **capacidade ociosa** é negativa em -52 vagas/aluno ano, ou seja, se todos os alunos em idade escolar para este nível de ensino, resolvessem⁷ se matricular na rede pública de ensino no município de Cachoeira, 52 deles ficariam sem estudar ou teriam que se deslocar para a cidade mais próxima para atender a essa necessidade. Logo podemos concluir que a **capacidade ociosa** da educação pública no município tem problemas estruturais para atender a **demanda efetiva** e que os gestores públicos precisam intervir antecipadamente para evitar o pior para as famílias que mais necessitam de assistência social no município de Cachoeira. Notem que, o mesmo vai ocorrer com o ensino médio, neste caso o número seria ainda maior, totalizaria um quantitativo de 258 alunos que seriam penalizados.

De antemão, a análise nos permite inferir que a realidade social atual do município não é de colapso, e que a presença das escolas privadas atualmente poderiam atender a **demanda efetiva** mediante a oferta de vagas em um contexto de **capacidade ociosa** negativa da rede pública. No entanto, assim agindo incorreríamos em um erro que considero ainda mais grave, que é a terceirização de um direito universal que é a educação. Além de ser um equívoco, é um crime contra a constituição federal brasileira de 1988 e contra a dignidade do ser humano.

Bom, até aqui analisamos e discorremos sobre os dados do ‘Cenário 1’ da **tabela 4**. As próximas linhas serão dedicadas para analisarmos o ‘Cenário 2’ da **tabela 4**. A diferença básica entre uma e outra se dá ao fato de que substituímos os dados da coluna 3, ou seja, a ‘**Demanda efetiva – geral (B)**’, por ‘**Parâmetros de demanda social (B)**’. A diferença básica entre um e outro é que no primeiro dado nós temos o quantitativo de 100% dos alunos que efetivamente se matricularam em uma unidade escolar no município de Cachoeira, independentemente de ser uma escola pública ou privada, já no segundo dado, temos o quantitativo de 100% das

⁷ Partimos do pressuposto de que se houvesse um fenômeno socioeconômico semelhante ao que houve em detrimento do COVID-19, e a vida socioeconômica das famílias fossem afetadas ao ponto de que o orçamento familiar não os permitissem mais matricular seus filhos em escolas particulares como ocorre atualmente. Lhes restaria apenas o ensino público para atender esta demanda particular de cada família. Esta realidade pôde ser constatada em muitas famílias na comunidade em que resido (Capoeiruçu), não dá para dizer que ocorreu o mesmo em 100% do município, mas também não dá para negarmos que ela seja real e eminente.

crianças com idade escolar que deveriam estar matriculados em uma unidade escolar no município de Cachoeira e por alguma razão desconhecida a nós não estavam.

O cenário 2 indica que a **oferta efetiva** das escolas públicas é de 8.845 vagas/aluno ano e que a **demanda social** (rede pública + privada) seria de aproximadamente 10.388 mil matrículas vagas/alunos ano. A confrontação desses dados permite-nos concluir que a **capacidade ociosa** do município é negativa de -1.543 vagas/aluno ano. Isto é, se todos os alunos que deveriam estar na escola no ano de 2018, tivessem que se matricular em uma escola pública, cerca de 1.543 delas não seriam atendidas pelo serviço público, elas teriam que buscar uma outra cidade para usufruir de seu direito garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Apenas o ensino fundamental com uma capacidade ociosa de 593 vagas/aluno ano e o Educação de Jovens e Adultos (EJA) com uma capacidade ociosa de 119 vagas/aluno ano, atenderiam a demanda social.

O que nos preocupa ainda mais ao analisar o cenário 2 da **tabela 4**, é o fato de detectarmos que mesmo com o incremento da **oferta efetiva** da rede privada no tocante à educação infantil e ao ensino médio, a realidade não muda, ou seja, ambas permaneceriam com uma capacidade ociosa negativa de -767 e -533 vagas/alunos ano respectivamente. Diante disso, podemos afirmar que a **capacidade ociosa** apresentada no **cenário 2** da **tabela 4** confirmaria as hipóteses básicas elaboradas no início desta pesquisa, ou seja, de que há insuficiência parcial (educação infantil e ensino médio) da oferta de vagas na educação do município.

Em suma, ao cotejar os parâmetros técnicos oficiais com os índices de oferta efetiva e demanda efetiva de vagas no sistema educacional de Cachoeira, verificou-se que o resultado apresentado é de que há um índice de ociosidade alarmante, principalmente quando acrescida dos dados que envolvem as escolas privadas. Talvez fosse apropriado um plano de gestão anual da capacidade ociosa, seja ela negativa ou positiva, pois ao mesmo tempo que ela pode ser um ‘ralo aberto’ para desperdício de recursos públicos quando se apresenta com vagas exacerbadamente excedentes, ela pode impactar socialmente no tocante ao futuro dos jovens que ficarão desamparados do seu direito à educação quando tal capacidade ociosa se apresentar negativamente. Portanto, um plano de gestão estratégica da oferta de educação visando encontrar um ponto de equilíbrio seria muito apropriado. Vale ressaltar que ao buscarmos tal plano junto às autoridades municipais competentes pela pasta, ele não foi encontrado, pelo simples fato de não existir.

Em seguida apresentamos a **tabela 5** com uma descrição detalhada da distribuição de vagas ofertadas por cada escola.

Tabela 5: Sistema educacional: quantidade de vagas ofertadas por escola

S e q .	Unidades	E s f e r a	In f a n t i l	F u n d a m e n t a l	M é d i o	E J A	Uni dad e
1	Apae	M		175			175
2	Centro Educacional Batista Betel	P	60	265			325
3	Colegio Simonton	P		140	105		245
4	Colegio Ss Sacramento	P	100	360			460
5	Creche Capitaio Adriano Dos Santos	M	80				80
6	Creche Helio Joao Dos Santos Barros	M	120				120
7	Educandario Paroquial A Jesus Por Maria	M	60	195			255
8	Ee - Centro Noturno De Educacao Da Bahia-Ceneb De Cachoeira	E			120	160	280
9	Ee - Colegio Estadual Antonio Joaquim Correia - Pov De Capoeirucu	E		180	120		300
10	Ee - Colegio Estadual De Cachoeira	E		180	600		780
11	Ee - Colegio Estadual Eraldo Tinoco - Distrito De Santiago Do Iguape	E			180		180
12	Ee - Colegio Estadual Padre Alexandre De Gusmao - Distrito De Belem	E		160	80		240
13	Esc Cosme Damiao	M	20	30			50
14	Esc Dr Arnaldo Santana	M	20	25		35	80
15	Esc Est 1 G S Francisco Do Praguacu	M		210			210
16	Esc General Alfredo Americo Da Silva	M	20	280			300
17	Esc Otavio Pereira	M		315			315
18	Escola Antonio Lisboa	M	60	140			200
19	Escola Aurelino Mario De Assis Ribeiro	M		800			800
20	Escola Coracao De Jesus	M	20	75			95
21	Escola Creche Antonio De Cristo	M	40	30			70
22	Escola Creche Joao Matos Da Silva	M	60				60
23	Escola Creche Joselita Rodrigues Do Ouro	M	80				80
24	Escola Creche Maria Quiteria	M	20	135			155
25	Escola Creche Nelson Lobo - Rua Dr. Vaccareza, 1	M	80				80
26	Escola Crianca Alegre	P	90	175			265
27	Escola Domingas Alves De Oliveira	M	20	140			160
28	Escola Dr Aloisio De Souza	M	80	140			220
29	Escola Joao Goncalves	M		270		70	340
30	Escola Joaquim Torres Dos Santos	M	60				60
31	Escola Maria Da Hora Sanches De Santana	M		175			175
32	Escola Montezuma	M				140	140
33	Escola Municipal De Santiago Do Iguape	M		315		105	420
34	Escola Municipal Edwaldo Brandao Correia	M		775			775
35	Escola Nossa Senhora D Ajuda	M	80				80
36	Escola Nossa Senhora Da Conceicao (Calolé)	M	20	140			160

37	Escola Nossa Senhora Da Conceicao (Guaiba)	M	20	140			160
38	Escola Paroquial Dom Antonio Monteiro	M	60	290			350
39	Escola Pedro Paulo Rangel	M		250			250
40	Escola Pirlimpimpim Ltda	P	60	100			160
41	Escola Rural De Belem	M	40	210			250
42	Escola Rural Sao Paulo	M	20	140			160
43	Escola Santo Antonio De Tibiri	M	20	140			160
44	Escolinha E Creche Tia Angelica	M	80				80
45	Instituto Adventista De Ensino Do Nordeste	P	100	720	380		1200
46	Sistema Educacional Jesus De Nazare	P	60	125			185
Total OFERTA Geral			1.650	7.940	1.585	510	11.685
Total OFERTA Pública			1.180	6.055	1.100	510	8.845
Total OFERTA Privada			470	1.885	485	0	2.840

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Cachoeira-BA, Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Diretores e Coordenadores das Escolas Privadas de Cachoeira-BA, Portal do INEP - Senso da Educação Básica de 2018.

Legenda: M = municipal ; E = estadual ; P = privada.

A **tabela 5** nos serve mais para ter uma ideia analítica da distribuição das unidades escolares em todo o território de Cachoeira. Basicamente apresenta a esfera na qual a unidade escolar pertence, os níveis de ensino ofertado pela escola e os totais de vagas ofertadas.

Para finalizar este tópico, apresentaremos os dados da **tabela 6** que consiste em informar o **déficit ou superávit em educação**, assim como, o **índice de produtividade**, do município de Cachoeira. Bem como ocorreu na análise da tabela 4, trabalharemos com o ‘cenário 1 – incluindo as escolas privadas’, e com o ‘cenário 2 – não incluindo as escolas privadas’.

Tabela 6: Sistema educacional: déficit ou superávit (D/S) em educação

CENÁRIO 1 - Incluindo as escolas privadas.				
NÍVEL EDUCACIONAL	DS: DEMANDA SOCIAL (A)	CPBS: CAPACIDADE DE PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS (B)	RESULTADO = DÉFICIT / SUPERÁVIT (C) = (A) - (B)	CLASSIFICAÇÃO
Infantil	2.417	2.068	-349	DEFICITÁRIO
Fundamental	5.462	10.754	5.292	SUPERAVITÁRIO
Médio	2.118	1.812	-306	DEFICITÁRIO
EJA	391	629	238	SUPERAVITÁRIO
TERRITÓRIO MUNICIPAL	10.388	15.263	4.875	SUPERAVITÁRIO

ÍNDICE DE PRODUTIVIDADE (IP)

NÍVEL EDUCACIONAL	OE: OFERTA EFETIVA (A)	CPBS: CAPACIDADE DE PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS (B)	RESULTADO = (C) = (A) / (B)
Infantil	1.650	2.068	0,80
Fundamental	7.940	10.754	0,74
Médio	1.585	1.812	0,87
EJA	510	629	0,81
TERRITÓRIO MUNICIPAL	11.685	15.263	0,77

CENÁRIO 2 - Não incluindo as escolas privadas.

NÍVEL EDUCACIONAL	DS: DEMANDA SOCIAL (A)	CPBS: CAPACIDADE DE PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS (B)	RESULTADO = DÉFICIT / SUPERÁVIT (C) = (A) - (B)	CLASSIFICAÇÃO
Infantil	2.417	1.128	-1.289	DEFICITÁRIO
Fundamental	5.462	6.984	1.522	SUPERAVIDÁRIO
Médio	2.118	842	-1.276	DEFICITÁRIO
EJA	391	629	238	SUPERAVIDÁRIO
TERRITÓRIO MUNICIPAL	10.388	9.583	-805	DEFICITÁRIO

ÍNDICE DE PRODUTIVIDADE (IP)

NÍVEL EDUCACIONAL	OE: OFERTA EFETIVA (A)	CPBS: CAPACIDADE DE PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS (B)	RESULTADO = (C) = (A) / (B)
Infantil	1.180	1.128	1,05
Fundamental	6.055	6.984	0,87
Médio	1.100	842	1,31
EJA	510	629	0,81
TERRITÓRIO MUNICIPAL	8.845	9.583	0,92

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Cachoeira-BA, Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Diretores e Coordenadores das Escolas Privadas de Cachoeira-BA, Portal do INEP - Senso da Educação Básica de 2018.

Conforme visto na **tabela 6**, tendo como parâmetro o ‘**cenário 1**’, se realizarmos uma leitura universal dos dados coletados, ou seja, incluindo todas as escolas públicas e privadas no cálculo, temos a seguinte constatação. A **demand social** por matrícula seria de 10.388 alunos, ao tempo que a capacidade de produção de bens e serviços seria de 15.263 ofertas de vagas/alunos ano, perfazendo um resultado superavitário na casa de 4.875 (análise vertical). No entanto, ao **analisarmos horizontalmente** os dados, detectamos que o segmento da educação infantil e do ensino médio se encontram deficitários. Sendo assim, concluímos que nem sempre os números apresentados de forma macro representam a realidade nua e crua, somente uma análise minuciosa, individualizada e rigorosa para detectar possíveis ‘sangramentos’ de uma política. Ao mesmo tempo, a necessidade de estudos críticos e contextualizados é iminente na gestão pública das políticas de educação no município de Cachoeira.

De posse dos dados até então apresentados, confrontamos a **oferta efetiva** de 11.685 vagas/alunos ano, com a **capacidade de produção de bens e serviços** de 15.263 vagas/alunos ano, e chegamos a um índice de produtividade na casa de 0,77 vagas/alunos ano. Isso quer dizer que há espaço para um aumento da oferta de vagas/alunos ano, caso tenhamos um aumento da demanda não importando a sua origem, seja ela de catástrofes naturais ou colapsos sociais gerados por uma pandemia semelhante ou pior do que a causada pelo COVID-19.

Tendo agora como parâmetro o ‘**cenário 2**’ da **tabela 6**, nos deparamos com os resultados a seguir. Neste cenário, a **demand social** por matrícula seria de 10.388 alunos, ao tempo em que a capacidade de produção de bens e serviços seria de 9.583 ofertas de vagas/alunos ano, portanto perfazendo um resultado deficitário na casa de -805 (análise vertical). Semelhantemente à realidade encontrada na análise do ‘**cenário 1**’, a análise horizontal revela um impacto negativo maior no segmento da educação infantil e do ensino médio. Enfim, se houvesse apenas as escolas públicas para atender a demanda social existente no município de Cachoeira, teríamos um sério problema no tocante ao atendimento da demanda social quando se projeta possíveis cenários futuros de aumento de demanda não importando a sua origem.

De posse dos dados até então apresentados, confrontamos a **oferta efetiva** de 8.845 vagas/alunos ano, com a **capacidade de produção de bens e serviços** de 9.583 vagas/alunos ano, e chegamos a um índice de produtividade na casa de 0,92 vagas/alunos ano. Isso revela que o espaço para um aumento da oferta de vagas/aluno ano é menor do que o apresentado no

‘cenário 1’, caso tenhamos um aumento da demanda não importando a sua origem, seja ela de catástrofes naturais ou colapsos sociais gerados por uma pandemia semelhante ou pior do que a causada pelo COVID-19. Perceba que no caso da educação infantil e do ensino médio já não há mais nada a ser feito, pois a oferta efetiva é maior do que a capacidade de produção de bens e serviços, praticamente chegou-se ao limite.

A conclusão que chegamos é que Cachoeira carece de um planejamento estratégico quinquenal que considere os indicadores de superávit ou déficit apresentados pela análise vertical e horizontal, a fim de que tenhamos uma educação uniforme, ou seja, não adianta muito apresentar um resultado geral superavitário se há um nível de ensino deficitário, isso é o mesmo que ludibriar a comunidade local com meias verdades, omitir a realidade por inteiro com um ‘falso amanhecer’. A gestão pública precisa dar mais atenção aos níveis que carecem de melhorias e manter os que já se encontram em situação satisfatória.

Quanto ao **índice de produtividade**, concluímos que quanto mais próximo de 1,0, menor é a capacidade de atendimento (ofertar mais vagas) mediante um aumento da demanda, sendo assim, inferimos que a ‘gestão de birô’ não é capaz de dar conta dessa realidade, é preciso estar presente de corpo e alma, ou seja, ter compromisso, mas também é preciso ter competência e conhecimento de causa. Ao que nos parece, esta é uma grande deficiência da gestão pública responsável pela pasta no município de Cachoeira, pois não nos foi apresentado nada nesse sentido.

Após ampla apresentação dos elementos ligados à capacidade da oferta de educação, voltamos nossa atenção a partir de agora para os elementos relacionados ao imbricamento das tecnologias digitais com a educação em Cachoeira, conforme proposto pelos objetivos deste estudo.

A **tabela 7** que apresentaremos logo em seguida, apresenta um diagnóstico do nível de adoção de tecnologia que nos possibilita não só chegar a algumas conclusões a partir do que está explícito, mas também inferirmos sobre os dados e chegarmos a um prognóstico.

Tabela 7: Sistema educacional: diagnóstico do nível de adoção de tecnologia

S e q .	Unidades	E s f e r a	E m e r g e n t e	B á s i c a	I n t e r m e d i	A v a n ç a d a

					á r i a	
1	Apae	M				
2	Centro Educacional Batista Betel	P				
3	Colegio Simonton	P				
4	Colegio Ss Sacramento	P				
5	Creche Capita0 Adriano Dos Santos	M				
6	Creche Helio Joao Dos Santos Barros	M				
7	Educandario Paroquial A Jesus Por Maria	M				
8	Ee - Centro Noturno De Educacao Da Bahia-Ceneb De Cachoeira	E				
9	Ee - Colegio Estadual Antonio Joaquim Correia - Pov De Capoeirucu	E				
10	Ee - Colegio Estadual De Cachoeira	E				
11	Ee - Colegio Estadual Eraldo Tinoco - Distrito De Santiago Do Iguape	E				
12	Ee - Colegio Estadual Padre Alexandre De Gusmao - Distrito De Belem	E				
13	Esc Cosme Damiao	M				
14	Esc Dr Arnaldo Santana	M				
15	Esc Est 1 G S Francisco Do Praguacu	M				
16	Esc General Alfredo Americo Da Silva	M				
17	Esc Otavio Pereira	M				
18	Escola Antonio Lisboa	M				
19	Escola Aurelino Mario De Assis Ribeiro	M				
20	Escola Coracao De Jesus	M				
21	Escola Creche Antonio De Cristo	M				
22	Escola Creche Joao Matos Da Silva	M				
23	Escola Creche Joselita Rodrigues Do Ouro	M				
24	Escola Creche Maria Quiteria	M				
25	Escola Creche Nelson Lobo	M				
26	Escola Crianca Alegre	P				
27	Escola Domingas Alves De Oliveira	M				
28	Escola Dr Aloisio De Souza	M				
29	Escola Joao Goncalves	M				
30	Escola Joaquim Torres Dos Santos	M				
31	Escola Maria Da Hora Sanches De Santana	M				
32	Escola Montezuma	M				
33	Escola Municipal De Santiago Do Iguape	M				
34	Escola Municipal Edwaldo Brandao Correia	M				
35	Escola Nossa Senhora D Ajuda	M				
36	Escola Nossa Senhora Da Conceicao (Calolé)	M				
37	Escola Nossa Senhora Da Conceicao (Guaiba)	M				
38	Escola Paroquial Dom Antonio Monteiro	M				
39	Escola Pedro Paulo Rangel	M				

40	Escola Pirlimpimpim Ltda	P				
41	Escola Rural De Belem	M				
42	Escola Rural Sao Paulo	M				
43	Escola Santo Antonio De Tibiri	M				
44	Escolinha E Creche Tia Angelica	M				
45	Instituto Adventista De Ensino Do Nordeste	P				
46	Sistema Educacional Jesus De Nazare	P				
Diagnóstico Do Nível De Adoção Das Tecnologias Digitais - TERRITÓRIO DE CHACHOEIRA-BA			72%	11%	13%	4%
Diagnóstico Por Esfera Do Nível De Adoção Das Tecnologias Digitais - MUNICIPAL			88%	9%	3%	0%
Diagnóstico Por Esfera Do Nível De Adoção Das Tecnologias Digitais - ESTADUAL			0%	20%	80%	0%
Diagnóstico Por Esfera Do Nível De Adoção Das Tecnologias Digitais - PRIVADA			43%	14%	14%	29%
NÍVEL MÉDIO DE ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS			EMERGENTE			

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Cachoeira-BA, Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Diretores e Coordenadores das Escolas Privadas de Cachoeira-BA, Portal do INEP - Censo da Educação Básica de 2018, Visita in loco as escolas lotadas no município de Cachoeira, Aplicativo EducaçãoConectada (MEC).

O diagnóstico apresentado pela **tabela 7**, do **nível de adoção das tecnologias digitais** referente ao território do município de Cachoeira, indica que 33 (72%) das escolas possuem um nível **emergente**, outras 5 (11%) delas possuem um nível **básico**, seguido de 6 (13%) delas que possuem um nível **intermediário**, ao passo que apenas 2 (4%) das escolas possuem um nível **avançado**, sendo este último o nível ideal a ser desejado e perseguido por uma educação que almeja engendrar cidadãos emancipados.

Muito bem, se analisarmos mais a fundo os dados da tabela, notamos que a situação se agrava em alguns casos. Notem que se considerarmos apenas o âmbito **municipal**, o indicador aponta que 30 (88%) das escolas possuem um nível **emergente**, que 2 (9%) delas possuem um nível **básico**, seguido de 1 (3%) que possui um nível **intermediário**, ao passo que nenhuma, isto é, 0 (0%) das escolas possuem um nível **avançado**. Enfim, é uma situação completamente alarmante, e que demonstra aparente desinteresse com o imbricamento das novas tecnologias com a educação tradicional e demonstra uma fragilidade da infraestrutura sem precedentes.

Seguimos com a análise, desta vez apresentamos os dados no âmbito **estadual**, onde o indicador aponta que 0 (0%) das escolas possuem um nível **emergente**, que 1 (20%) delas possui um nível **básico**, seguido de 4 (80%) que possuem um nível **intermediário**, ao passo que nenhuma, isto é, 0 (0%) das escolas possuem um nível **avançado**. Ainda que de um total de 5 escolas, nenhuma possua um nível avançado, a situação das escolas estaduais não é

alarmante semelhantemente as escolas municipais, pois a maior parte de suas unidades possuem um nível intermediário e realizando alguns poucos ajustes na infraestrutura e no planejamento pedagógico possibilitaria facilmente o enquadramento de todas as escolas no grupo avançado.

Fechando o quadro da análise por esfera de gestão, apresentamos os dados no âmbito das escolas **privadas**, onde o indicador aponta que 3 (43%) das escolas possuem um nível **emergente**, que 1 (14%) delas possui um nível **básico**, seguido de 1 (14%) que possui um nível **intermediário**, ao passo que 2 (29%) das escolas possuem um nível **avançado**. O que vemos no conjunto das escolas privadas é uma distribuição dos níveis de adoção de tecnologias digitais um pouco mais equilibrado e uniforme, entretanto, percebe-se que a maior parte das escolas privadas considerando o conjunto delas, está em um nível emergente, sendo assim, podemos concluir que a máxima utilizada por alguns de que a escola particular é melhor, superior, mais avançada do que a escola pública não é verdadeira. Muito pelo contrário, as escolas públicas não somente tem condições políticas e econômicas de estar em uma melhor condição (no processo de ensino e aprendizagem, assim como, na infraestrutura) do que as escolas particulares, e deveria perseguir esse propósito afim de que a educação cumpra um de seus papéis que é a redução do fosso das desigualdades na medida em que entrega a sociedade um sujeito emancipado (aluno) como agente de mudança social.

Enfim, os dados expostos na **tabela 7** nos informam que o **nível de adoção das tecnologias digitais** do sistema educacional no município de Cachoeira-BA é **emergente**. Ou seja, a tecnologia é usada de maneira pontual, não há internet ou existe em ambientes limitados. Apenas gestores usam a internet para atividades administrativas e de direção (como administrar notas e matrículas). O uso é esporádico. Logo, é possível concluir de que há um longo caminho a ser percorrido para se chegar a níveis satisfatórios neste quesito a fim de que tenhamos ganho de materialidade com o uso imbricado das tecnologias digitais frente ao processo de ensino e aprendizagem em todo o território de Cachoeira.

Sendo assim, o próximo passo a ser percorrido pelo sistema educacional estabelecido no território de Cachoeira seria o **nível básico**, onde a tecnologia é usada de forma limitada por professores e alunos. Gestores usam internet para processos internos e comunicação básica com a secretaria. O uso é esporádico. Por conseguinte, trabalhar para alcançar o **nível intermediário**, onde a tecnologia é facilitadora dos processos de ensino e gestão, permitindo acesso e produção de conteúdo, com uso frequente em sala de aula, por meio de equipamentos móveis. Professores, gestores e alunos usam de maneira frequente. E por fim, alcançar o **nível**

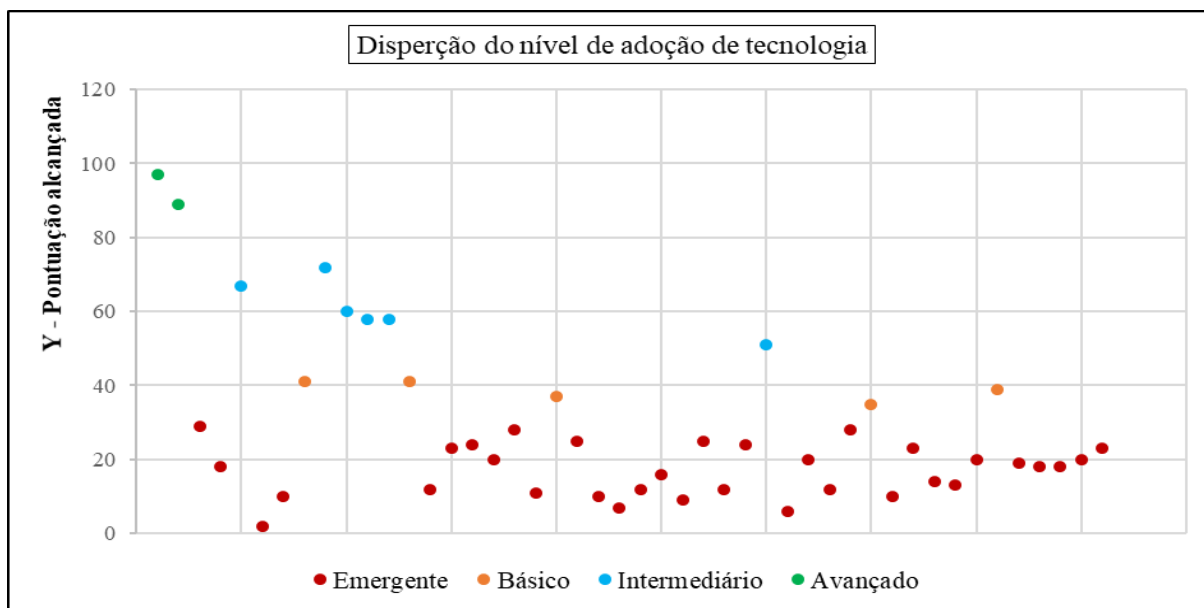
avançado, em que a tecnologia está presente no dia a dia do aluno e a internet está disponível em toda a escola, via wifi, para alunos, professores e gestores. Os recursos educacionais digitais apoiam as tomadas de decisão dos gestores, contribuindo para melhoria dos processos educacionais no âmbito da gestão e do ensino e aprendizagem.

Segundo o relatório produzido pela Fundação Telefônica no Brasil, a respeito das experiências de tecnologias digitais na educação (2016), em uma escola de São Paulo, os próprios estudantes elaboraram projetos de intervenção social, passando por diferentes etapas: identificação de problemas, pesquisa, contato com especialistas, discussão de propostas de solução de melhorias de ideias, tudo baseado em registro e devolutivas em um ambiente de tecnologia educacional colaborativo. O relatório aponta inclusive que os gestores passaram a ter ganhos de produtividade na medida em que se aperfeiçoaram junto aos novos sistemas educacionais de acompanhamento da vida acadêmica dos alunos.

Enfim, os ganhos do imbricamento da educação com as tecnologias digitais estão para além da sala de aula. No entanto, é preciso antes questionar-se, em que tipos de usos das tecnologias digitais se busca capacitar os sujeitos da educação. Segundo Heinsfel & Pischetola (2019), é preciso tomar a tecnologia como artefato sociocultural, ou seja, diz respeito à ideia de que a evolução e o desenvolvimento dos artefatos não refletem somente uma evolução técnico-econômica, mas também as relações entre os sistemas e os ambientes em que se inserem. Nessa mesma linha de pensamento, o pesquisador Feenberg (2002) também destaca que a tecnologia é entendida como um artefato cultural e, devido a isso, não está livre de influências históricas, políticas ou culturais.

Fechando esse debate, recorreremos a algumas conclusões do trabalho de Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2016), que perceberam que há um grande interesse por parte dos alunos nas questões que envolve o imbricamento dos processos educacionais tradicionais com as tecnologias digitais, evidenciado por sua participação e pela riqueza de seus relatos. As pesquisadoras ressaltaram a importância da temática, destacando que a busca por um ensino condizente com as transformações que ocorrem na sociedade atual “implica em práticas educativas que contemplem os conhecimentos, as múltiplas influências, as reflexões e os valores associados a uma educação em (e com) tecnologia” (OLIVEIRA, GUIMARÃES, LORENZETTI, 2016, p. 143-144).

O **gráfico 6** nos dá uma dimensão clara do cenário que representa o nível de adoção das tecnologias digitais no âmbito educacional do território de Cachoeira.

Gráfico 6: Sistema educacional: dispersão do nível de adoção de tecnologia

Fonte: Elaboração própria.

Nitidamente o que se vê é uma concentração massiva de unidades escolares que ocupam a faixa do nível de adoção **emergente**. O que se tem notado, principalmente com o advento da pandemia causada pelo COVID-19 é que é muito mais fácil utilizá-las para somar ao processo de ensino e aprendizagem do que tentar excluí-las.

O caso de Cachoeira nos revela a perda de grandes possibilidades existentes no imbricamento das tecnologias digitais e o modelo tradicional de se educar. Vantagens como, melhora da interpretação das informações, possibilidade de discussão dos temas das aulas, promoção de aulas mais dinâmicas e atraentes, facilitação da organização das informações, estímulo ao autodidatismo, redução a evasão escolar e inclusão dos diferentes tipos de alunos, estão sendo postos de lado na medida em que o tempo passa. Em síntese, o uso adequado das tecnologias digitais na educação amplia e promove novas formas de aprender e ensinar, permitindo aos alunos assumirem uma postura muito mais crítica em seu processo de desenvolvimento.

Sabemos que muitos são os desafios nesse contexto, tais como a perda de foco dos alunos nos conteúdos pelo simples manuseio das ferramentas, a pouca habilidade dos professores no manejo dos artefatos, mas essas questões não podem nos limitar, é preciso encontrar um equilíbrio nesse sentido, certamente esse é um dos maiores desafios encontrados em Cachoeira.

A esse respeito, Moreira e Schlemmer (2020, p. 27), concluem que este cenário, pois, que após principalmente neste período de emergência mundial, se pense em criar e desenvolver

“estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural”, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade digital em rede. Com efeito,

“[...] a mudança de paradigma e de filosofia educacional, para uma educação digital em rede, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico e social e que considerem as especificidades e potencialidades dos novos meios, a fim de propiciar acréscimo em termos de qualidade, por meio de programas de formação/qualificação com TD conectivas, nos quais cada um pode se transformar num co-produtor, contribuindo para fazer emergir novas ecologias educacionais” (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020, p. 28).

Mas mais do que isso, inferindo sobre as proposições de Weiss (2019, p. 204), concluímos que a sociedade educacional (professores, alunos e gestores) passa a experimentar um novo desafio, isto é, “acrescentar inteligência e novas dinâmicas de uso da informação, de forma que amadureça e volte como conhecimento capaz de gerar mais e mais valor para essa mesma sociedade”.

A escola é uma das instituições mais complexas e que nos desafia diariamente com suas demandas tendo em vista que as forças de dominação, degradação e alunação estão se consolidando em nossa sociedade de maneira precipitada e somente a partir de uma reeducação da humanidade podemos aspirar a dias melhores. Com o advento da revolução tecnológica a formação do indivíduo tornou-se ainda mais desafiadora e complexa, pois o mercado cobra da educação uma mão de obra cada vez mais qualificada para que se opere de modo eficaz os instrumentos tecnológicos (FREIRE, 2004).

Além disso, conforme foi dito anteriormente, o nível de adoção das tecnologias do sistema educacional em Cachoeira é **emergente**, e em nossas visitas *in loco* foi possível constatar problemas estruturais comprometedores, principalmente na rede municipal de educação. Escolas com toda a sua infraestrutura tecnológica sucateada, muitas sem funcionar ao menos o computador da secretaria, outras com salas abarrotadas de ferramentas empilhadas umas em cima das outras, outras servindo como base para outros objeto e muitas servindo apenas como objeto de decoração, ou seja, um verdadeiro abandono e descaso não só com o serviço público, mas também com o sujeito objeto de sua existência, o aluno.

Para finalizar, em determinadas unidades escolares do município não foi possível concluir que havia um sucateamento da infraestrutura tecnológica, pois seu funcionamento se dava exclusivamente de forma analógica. Não havia Internet, nem muito menos quaisquer

equipamentos digitais, tais como, computadores, *notebooks*, projetores, telas interativas, *chromebooks* etc., ou seja, o processo de ensino e aprendizagem era baseado em métodos de uma outra era que não a atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaríamos de destacar que a avaliação censitária adotada nesta pesquisa foi eficaz para tratar as hipóteses básicas estabelecidas *a priori*. Seguindo o rigor requerido pela academia aos seus acadêmicos, aplicamos abordagens tradicionais de pesquisa quantitativa e qualitativa para traçar uma avaliação com base em amostragem e dados secundários, e de antemão entendemos que o que trazemos à tona é um conhecimento parcial e limitado da realidade. Não desejamos ser pretensiosos a ponto de afirmar que o que aqui apresentamos seja suficiente para auxiliar os gestores, especialistas e a sociedade a terem uma dimensão plena dos fatos e ações administrativas de modo a subsidiar suas ações políticas. Talvez fosse mais apropriado dizermos que trouxemos um lampejo da realidade, que encontramos o **fió do novelo**, ou que temos um bom ponto de partida. O conhecimento da realidade da educação no município de Cachoeira-BA em sua concretude ainda nos é distante, o que requer de nós e dos demais interessados, maior aplicação a futuros estudos.

Cabe destacarmos que todos os objetivos específicos postos nesta pesquisa foram plenamente alcançados. Com isso, o que tinha inicialmente a intenção de esclarecer aquilo que a pesquisa pretendeu desenvolver, atingiu seu objetivo, trazendo clareza a respeito do assunto pesquisado.

Vale a pena tornar algo explícito no tocante às dificuldades e desafios encontrados nesta experiência científica. A primeira e grande dificuldade que enfrentamos se deu no acesso aos dados secundários, ou seja, a alta burocracia e a difícil codificação dos portais que disponibilizam os dados foram um entrave para o desenvolvimento célere da coleta de dados. Além disso, no campo de trabalho, em sua grande parte não havia muito ou quase nenhum interesse dos agentes públicos em nos receber em seus gabinetes, nem muito menos de fornecer dados. No caso de Cachoeira, no tocante a relação da comunidade com a pesquisa, ficou evidente que a falta de cultura quanto a encarar a pesquisa científica com o devido esmero é um ponto de tensão. Em inúmeras ocasiões, foi necessário voltar por mais de quatro ou cinco vezes no mesmo local para ser atendido por pessoas que pudessem fornecer dados de interesse deste estudo. Em outros casos, realizamos cinco, seis, sete ligações, enviamos dois ou três e-mails e ainda assim, não fomos atendidos, tendo que buscar outras alternativas para se obter os dados.

Isso posto, após sistematização dos dados e informações obtidas no âmbito da capacidade de oferta das políticas de educação imbricadas com as tecnologias digitais no

município de Cachoeira, concluímos que o nível de satisfação da atuação do poder público perante a comunidade local se comprovou deficiente, ou seja, abaixo do esperado, desarticulada e desestimulante frente às demandas do presente e do futuro, mesmo que em um primeiro momento tenhamos encontrado um diagnóstico superavitário na oferta de vagas da educação. O diagnóstico revela problemas estruturais na infraestrutura e no atendimento dos educadores que tendem mais a comprometer e problematizar a vida dos que mais necessitam de uma ação pública de qualidade do que atender e suprir, efetivamente, suas necessidades, principalmente no que tange ao processo de emancipação do sujeito.

O que pôde ser inferido é que a desigualdade social encontrada nas ruas de Cachoeira se estende para dentro das unidades escolares, ou seja, há uma desigualdade de acesso pois ficou evidente que ainda havia pessoas fora da escola. A pesquisa percebeu uma disparidade de tratamento constatada nos processos e práticas escolares e nas condições de funcionamento das escolas, além de desequilíbrio de resultados se considerarmos as taxas de conclusão e o aprendizado. O Estado não pode se esconder por trás de um dado isolado que indica maior oferta de vagas do que demanda por vagas no geral e achar que está tudo bem, que se cumpriu o que diz a Constituição. Se os agentes públicos de Cachoeira não equacionarem o problema da desigualdade educacional posto pelos indicadores até aqui apresentados, ainda que a escola possa contribuir para reduzir a desigualdade social, esta possibilidade não se efetivará em seu território.

Definitivamente, há um consenso entre todos nós civis, o município de Cachoeira, o Estado da Bahia e o Brasil, ou seja, de que a educação é determinante para o futuro do País, e de que ela é um direito universal e precisa ser ofertada custe o que custar. No entanto, os resultados desta pesquisa indicam que esse consenso se dissolve na medida em que avançamos para a pauta do como fazer a educação. Quando se trata do ato de educar, o que encontramos é um universo de divergências, principalmente quando se exige maiores investimentos, maior dedicação de tempo e compromisso frente às suas demandas. Se em 2018, Cachoeira já estivesse com o ensino híbrido (uma educação imbricada com as tecnologias digitais educacionais) bem pavimentado, talvez não perderíamos a guerra para a COVID-19 no tocante ao ano letivo de 2020, considerado por todos os professores entrevistados, um ano perdido.

Além do mais, o nível emergente no tocante ao imbricamento das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, é um indicador que revela uma carência das possibilidades de otimização do aprendizado oferecido pelas novas tecnologias educacionais.

O município está perdendo a oportunidade de promover maior desenvolvimento e proporcionar acesso à informação de qualidade aos alunos.

Antes de finalizarmos esta seção, gostaríamos de acrescentar que este estudo promoveu em nós uma grande reflexão e novas questões para futuras pesquisas foram abertas. De posse dos resultados e conclusões aqui apresentados, nos parece pertinente perguntar quais são os impactos qualitativos e quantitativos, redundantes da oferta de uma educação de qualidade? Quais os impactos da geração de evidências científicas a luz da administração política no tocante a tomada de decisão na gestão das políticas de educação? Quais os impactos sociais do imbricamento do modelo educacional tradicional com as novas tecnologias? Quais os níveis de apreensão técnica e cognitiva dos professores e alunos referente ao uso imbricado das tecnologias digitais no tocante ao processo de ensino e aprendizagem? Quais os impactos socioeconômicos da implementação do Programa de Inovação Educação Conectada no ensino básico das escolas brasileiras? Enfim, a provocação está posta.

Deduz-se finalmente, que o pensar (conceber, planejar, decidir, etc.) e o agir (executar o concebido, executar o planejado) denominados neste estudo como Administração Política em Cachoeira, encontram-se em muitos momentos desarticulados, descontextualizados e em direções opostas, o que comprometeu parte da gestão. Dito isto, concluímos até o presente momento que do ponto de vista dos governantes locais, era mais importante exercer uma política voltada para a manutenção do poder, do que se deixar guiar orientados sempre pela finalidade do bem-estar da comunidade Cachoeirense.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ALAVARSE, O. *et al.* Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANIBAL, G. A Teoria Crítica e a educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, 16, 2010.
- AREA, Manuel. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Escolar. SANCHO, Maria Juana e HERNÁNDEZ, Fernando. In: **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-175.
- ASTIZ, M. F. Autonomía educativa en la provincia de Buenos Aires, Argentina: comparación entre dos distritos escolares. Una perspectiva neo-institucionalista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 647-673, jul.-set., 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.
- BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 23ª ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Tróia com Freire: a tecnologia como agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, jul./set. 2016.
- BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BONILLA, Maria. Helena., PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais - **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015.
- BRESSER PEREIRA, L. C. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado**: In: _____. & SPINK, P. (Org.) Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 21-38.
- CARA, Daniel. ARAÚJO, Luiz. **O financiamento da educação no PNE II**. In: MANHAS, Cleomar (org.). Quanto custa universalizar o direito à educação. Brasília: INESC, 2011.
- CASSIANO, G., GÓES, C. B., NEVES, B. C. As tecnologias digitais no contexto educacional para a autonomia dos sujeitos. **Revista Fontes Documentais**. Aracaju. v. 02, n. 03, p. 43-58, set.dez., 2019 – ISSN: 2595-9778.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no mercado. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, Lisboa n. 4, out/dez 2007.

CONTI, R. La tecnología y el arte en los análisis marcuseanos de la racionalidad social. **Revista CTS**, nº 36, vol. 12, Octubre de 2017.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. **Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos**. *Revista de Administração Pública*, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

DAGNINO, R., *et al.* **Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social**. In: **TECNOLOGIA social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 15-64.

DAROS JR, A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. Nº 13 | JANEIRO-JUNHO DE 2013 | PP. 13–20.

DEITOS, J. M. **Agenda pós-moderna e educação: influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, UNESCO - Cortez, 1997.

DEROUET, J. L. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Rio de Janeiro, set./dez., 2002.

DEROUET, J. L., *et al.* La mordenización del sistema educativo en Francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 723-741, jul.-set., 2015.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação. 1. Ed. – São Paulo, SP: **Fundação Telefonica Vivo**, 2016.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal Y los gobiernos de la centroizquierda. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 699-722, jul.-set., 2015.

FEENBERG, A. **Between reason and experience: essas in technology and modernity**. Foreword by Brian Wynne; afterword by Michel Callon. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2010. ISBN 978-0-262-51425-5.

_____, A. Entrevista com Andrew Feenberg. Por Pablo Rubén Mariconda & Fernando Tula Molina. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 165-71, 2009.

_____, A. **Teoria Crítica da tecnologia: um panorama**. 2005. Tailor-Made BioTechnologies, v. 1, n. 1, abr./mai., 2005.

_____, A. **Transforming technology: a critical theory revisited**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FERREIRA, Olavo Rubens Leonel. Algumas reflexões sobre a educação a partir de Habermas. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, v.2, n.3, p.57-68, jul./dez.2000.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Angelina. M. B. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Cadernos IDESP**, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, C. C. G.; SEGATTO, A. P. Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social: um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, nº 2, Artigo 7, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014.

FREITAS, M. C. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, Apr. 2006.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GIROUX, H. A. The Politics of Educational Theory. **Duke University Press**, Social Text, No. 5 (Spring, 1982), pp. 87-107.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.39, p.286-296, set. 2010 - ISSN: 1676-2584.

GOMEZ-PABLOS, V. B.; MUNOZ-REPISO, A. G.-V. Opinión del profesorado hacia proyectos colaborativos con Tecnologías de la Información y Comunicación: un estudio psicométrico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

GRIMALDI, E., *et al.* Jogos da verdade: a nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 759-778, jul.-set., 2015.

_____. Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship. **Educational Management, Administration and Leadership**, v. 42, n. 4, 2014, p. 120-139.

HABERMAS, J. **Direito e democracia – entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. I.

_____, J. **Kampf um anerkennung im demokratischen rechtsstaat**. Frankfurt; Main: Suhrkamp, 1997.

HALL, D., GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.

HAYES, k. et al., (orgs.), **Key Work in Critical Pedagogy**: Joe L. Kincheloe, 285–326. Sense Publishers, 2011.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, e205167, 2019.

HOLFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30-41.

<http://educacaoconectada.mec.gov.br/35-o-programa/149-o-programa>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03.10.2019.

JOHNSON, R., BARON, S., FINN, D., GRANT, N., GREEN, M. **Unpopular education: schooling and social democracy in England since 1944**. London: Hutchinson - Eds, 1981.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. Liberdade e agressão na sociedade tecnológica. In: **Revista Civilização Brasileira**, n. 18, ano III, março-abril, 1968.

_____. **Tecnologia, guerra y fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MAROY, C., *et al.* Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do quebec de "gestão orientada por resultados". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 801-818, jul.-set., 2015.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A cultura digital na escola: reflexões sobre a transformação da prática educativa escolar. **Revista Intersaberes** | vol.10, n.21, p. | set.- dez. 2015 | 1809-7286.

MATTELART, A. As metamorfoses das políticas públicas. In: **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-138).

_____, A. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2007.

MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – EFA 2016. **Educação para Todos: avaliação do ano 2016**, informe nacional, Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília.

MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- MOLLER, J., SKEDSMO, G. Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 779-800, jul.-set., 2015.
- MONDOLFO, R. **Problemas y metodos de la investigación en historia de la filosofía**. Tucuman: Universidad Nacional de Tucumán, 1949.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed., Campinas: Editora Papirus, 2012.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, Oct. 2007.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020.
- MOYSES, M. A.; COLLARES, C. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In. PAT-TO, M. H. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- NEVES, B. Coelho. **Aspectos políticos da transferência da informação relações com o Estado, a sociedade e a identidade cultural**. Ponto de Acesso (UFBA), v. 7, p. 3-8477, 2018.
- _____. **Discussion of globalization and the need for cognitive approach to digital inclusion. Información, Cultura Y Sociedad**. No. 24 (2011) p. 97-108. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones bibliotecológicas (INIBI), ISSN: 1514-8327.
- NEVES, B. C.; FERNANDES, P. **Políticas Públicas E A Promoção Da Saúde Por Meio Da Leitura: Ler + Dá Saúde!** Revista Entre ideias Educação, Cultura E Sociedade, v. 7, p. 59-73, 2018.
- NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____, M. **Curso livre de teoria crítica**. Marcos Nobre (org.) – Campinas, SP. Papirus, 2008.
- OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas Críticas, Brasília, V.II, n. 20, p. 27-40. Jan/jun 2005. (Shiroma, 2002 p. 45)
- OLIVEIRA, R. P. A qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.). **Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais – PR: Editora Melo, v. 1, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In. OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3. Ed. São Paulo, Xamã, p. 15-41, 2017.

OLIVEIRA, S., GUIMARÃES, O. M., LORENZETTI, L. O enfoque CTS e as concepções de tecnologia de alunos do ensino médio. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.2, p. 121-147, novembro, 2016.

PERRY, L. **Characteristics of Equitable Systems of Education: a Cross-National Analysis**. **European Education**, vol. 41, n. 1, Spring, 2009, pp. 79-100.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Editora Gradiva, 1998.

RAMOS, Marília., SCHABAACH, Leticia. O estado da arte da avaliação de políticas públicas - conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública – FGV**, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia Digital**. Dins de UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte, Brasil. Disponível online no link: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. ISBN: 978-85-8007-079-8.

ROCHA, S. **Educação de qualidade e democrática**: um direito de todos - desafios da educação básica. In: FONSECA, A. & FAGNANI, E. (orgs.). Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

ROSA, G. A., TREVISAN, A. L. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.21, n.3, p.719-737, nov. 2016.

SALVADOR, E. Fundo público e financiamento das políticas sociais no contexto do federalismo brasileiro do séc. XXI. **Revista política social e desenvolvimento**, n. 05, ano 02, p. 14-39, set., 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 4ª. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Reginaldo Souza. **A administração política como campo do conhecimento**. 2ª Edição. Salvador: FEAUFBA, São Paulo: Hucitec-Mandacaru, 2009.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica** – 8ª edição. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

SANTOS, R. S. *et al.*, Administração política e políticas públicas: em busca de uma nova abordagem teórico-metodológica para a (re)interpretação das relações sociais de produção, circulação e distribuição. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, nº 4, Artigo 11, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2017.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estud. av.**, vol.20, nº58, São Paulo, Sept./Dec. 2006.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções** – São Paulo: Cengage, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SILVA, C. A. A. Educação e não emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n°. 143, p.439-454, abr.-jun., 2018.

SILVA, I. F. **Efetividade nas políticas públicas educacionais**: em busca de um conceito. *In*: GOUVEIA, A. B., SOUZA, A. R., SILVEIRA, A. D. (Org.). Efetividade das políticas públicas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ). – 1. ed.- Curitiba, Appris, 2016.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. Tecnologia e desafios da educação brasileira contemporânea. **Trab. educ. saúde [online]**. 2008, vol.6, n.1, pp.29-50. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000100003>.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas educacionais**: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERREIRA, R. A.. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional um enfoque epistemológico. **Revista Lusofona de Educacao**, v. 15, p. 71-97.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos Estudos, CEBRAP**, 87, pp. 145-156, jul. 2010.

VERGER, A., *et al.* La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 132, p. 675-697, jul.-set., 2015.

VERMELHO, Sandra. **Algumas reflexões em torno da tecnologia como expressão da subjetividade**. *In*: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter. (Orgs.). Subjetividades, tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALTENBERG, F. **Igualdade de oportunidades educacionais no Brasil**: quão distantes estamos e como alcança-la? *In*: FONSECA, A. & FAGNANI, E. (orgs.). Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

WEISS, M. C. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estud. av.** vol. 33 n°. 95, São Paulo, Jan./Apr. 2019.

APÊNDICES

Carta de Solicitação de Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CARTA SOLICITAÇÃO DE PESQUISA**

À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BAHIA.
Rua Ana Neri, 27, Bairro: Centro, CEP: 44300-000
Cachoeira-BA

Assunto: Solicitamos a aplicação de questionário para
coleta de dados para pesquisa de Mestrado em Educação.

Prezado(a) Sr(a). SECRETÁRIO(a),

Venho através deste, solicitar o consentimento para que o mestrando **Glauber Cassiano** possa desenvolver, na qualidade de aluno do Mestrado em Educação, sob a orientação da professora doutora, Barbara Coelho, aplicação de questionário, observação e entrevista com os membros envolvidos em práticas educacionais, assim como acesso aos dados públicos do Ensino Básico do Município de Cachoeira-Ba.

Título da Pesquisa: **AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA-BA: AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO.**

O objetivo do nosso contato visa coletar dados sobre a capacidade de oferta das políticas públicas educacionais, atrelada ao nível de adoção das tecnologias digitais como potencial de emancipação dos sujeitos, do ensino básico neste município.

As informações coletadas, mediante sua autorização, poderão vir a ser citadas como "informação verbal", integrando o referencial teórico e empírico acerca do conteúdo temático do estudo. Caso deseje confirmar a autenticidade da pesquisa, ou obter quaisquer outros esclarecimentos que julgue necessários, pode entrar em contato pelo e-mail <barbaran@ufba.br> da orientadora deste estudo.

Agradeço antecipadamente por sua colaboração.

Prof. Dra. Barbara Coelho
Orientadora

Glauber Cassiano
Orientando(a) de Mestrado

Tabela Para Quantificação do Numero de Alunos

QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS POR ESCOLA							
Seq.	Unidades	Esfera	Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Unidade
1	APAE	M					0
2	CENTRO EDUCACIONAL BATISTA BETEL	P					0
3	COLEGIO SIMONTON	P					0
4	COLEGIO SS SACRAMENTO	P					0
5	CRECHE CAPITAO ADRIANO DOS SANTOS	M					0
6	CRECHE HELIO JOAO DOS SANTOS BARROS	M					0
7	EDUCANDARIO PAROQUIAL A JESUS POR MARIA	M					0
8	EE - CENTRO NOTURNO DE EDUCACAO DA BAHIA-CENEB DE CACHOEIRA	E					0
9	EE - COLEGIO ESTADUAL ANTONIO JOAQUIM CORREIA - POV DE CAPOEIRUCU	E					0
10	EE - COLEGIO ESTADUAL DE CACHOEIRA	E					0
11	EE - COLEGIO ESTADUAL ERALDO TINOCO - DISTRITO DE SANTIAGO DO IGUAPE	E					0
12	EE - COLEGIO ESTADUAL PADRE ALEXANDRE DE GUSMAO - DISTRITO DE BELEM	E					0
13	ESC COSME DAMIAO	M					0
14	ESC DR ARNALDO SANTANA	M					0
15	ESC EST 1 G S FRANCISCO DO PRAGUACU	M					0
16	ESC GENERAL ALFREDO AMERICO DA SILVA	M					0
17	ESC OTAVIO PEREIRA	M					0
18	ESCOLA ANTONIO LISBOA	M					0
19	ESCOLA AURELINO MARIO DE ASSIS RIBEIRO	M					0
20	ESCOLA CORACAO DE JESUS	M					0
21	ESCOLA CRECHE ANTONIO DE CRISTO	M					0
22	ESCOLA CRECHE JOAO MATOS DA SILVA	M					0
23	ESCOLA CRECHE JOSELITA RODRIGUES DO OURO	M					0
24	ESCOLA CRECHE MARIA QUITERIA	M					0
25	ESCOLA CRECHE NELSON LOBO - Rua Dr. Vaccareza, 1	M					0
26	ESCOLA CRIANCA ALEGRE	P					0
27	ESCOLA DOMINGAS ALVES DE OLIVEIRA	M					0
28	ESCOLA DR ALOISIO DE SOUZA	M					0
29	ESCOLA JOAO GONCALVES	M					0
30	ESCOLA JOAQUIM TORRES DOS SANTOS	M					0
31	ESCOLA MARIA DA HORA SANCHES DE SANTANA	M					0
32	ESCOLA MONTEZUMA	M					0
33	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTIAGO DO IGUAPE	M					0
34	ESCOLA MUNICIPAL EDVALDO BRANDAO CORREIA	M					0
35	ESCOLA NOSSA SENHORA D AJUDA	M					0
36	ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEICAO (CALOLÉ)	M					0
37	ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEICAO (GUAIBA)	M					0
38	ESCOLA PAROQUIAL DOM ANTONIO MONTEIRO	M					0

39	ESCOLA PEDRO PAULO RANGEL	M					0
40	ESCOLA PIRLIMPIMPIM LTDA	P					0
41	ESCOLA RURAL DE BELEM	M					0
42	ESCOLA RURAL SAO PAULO	M					0
43	ESCOLA SANTO ANTONIO DE TIBIRI	M					0
44	ESCOLINHA E CRECHE TIA ANGELICA	M					0
45	INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO DO NORDESTE	P					0
46	SISTEMA EDUCACIONAL JESUS DE NAZARE	P					0
Total OFERTA geral			0	0	0	0	0
Total OFERTA pública			0	0	0	0	0
Total OFERTA privada			0	0	0	0	0

Aplicativo EducaçãoConectada

