

Avaliação Participativa como Fundamento para Ampliar a Percepção do Impacto das Tecnologias Digitais na Educação: Impressões Presentes na Realidade e no Discurso de um Sujeito Coletivo¹

Fabício Nascimento da Cruz e Denise Ribeiro de Almeida

Resumo

O artigo apresenta resultados da pesquisa realizada na rede pública do município baiano de Valença, adotando como eixo conceitual a avaliação de impacto de políticas públicas e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como método de investigação. A pesquisa revelou a inexistência de uma cultura de avaliação dos impactos da integração das TIC nas escolas públicas. No itinerário metodológico, foram entrevistadas 20 pessoas, cujas visões compartilhadas, fundamentadas em experiências concretas, serviram de base para a elaboração dos DSC's e, destes, emergiram as Representações Sociais (RS) úteis à estruturação e à mediação de avaliações participativas, visando a instauração de uma cultura de avaliação capaz de evidenciar as mudanças decorrentes de programas e projetos que utilizam as TIC na educação em diferentes contextos de implementação.

Palavras-chave

Políticas Públicas. Educação. Avaliação de Impacto. Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

This article presents results of the research carried out in the public school system of the municipality of Valença, located in Bahia, Brazil. The research method had as its conceptual axis the evaluation of the impact of public policies and the Discourse of the Collective Subject (DCS). The research revealed the lack of a culture to evaluate the impacts of ICT integration in public schools. Throughout the methodological itinerary, 20 people were interviewed, whose views, based on concrete experiences, served as the basis for the elaboration of the DCS, and, from that, the Social Representations (RS) emerged, useful to the structuring and mediation of participatory assessment, aiming at the establishment of a culture of evaluation capable of showing the changes resulting from programs and projects that use ICT in education in different implementation contexts.

Keywords Public Policies. Education. Participatory Assessment. Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia um novo paradigma técnico e científico que modifica as relações de trabalho e a produção de bens e serviços, fazendo com que a evolução da informática, microeletrônica e telemática (HETKOWSKI; LIMA JUNIOR; NOVAES, 2012) assumam diferentes focos - Sociedade Informática (SCHAFF, 1995), Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000), Cibercultura (LÉVY, 1999) – e exija dos gestores públicos e privados investimentos em infraestrutura e articulação de competências coerentes com os imperativos da conjuntura global.

Como reflexo deste paradigma, nota-se, na esfera pública, a expansão da democratização das tecnologias digitais por meio de políticas educacionais, com a promessa de alavancagem da qualidade do ensino sob bases inovadoras. A implantação destas políticas, porém, ocorre descasada de ações de avaliação e monitoramento, questão agravada pelo baixo domínio instrumental dos atores sociais envolvidos nestas iniciativas. Destaca-se ainda que, embora servidores e profissionais da Administração Pública reconheçam a relevância da avaliação para o aperfeiçoamento ou redefinição das políticas públicas, as práticas com esse enfoque não refletem o cotidiano e, geralmente, limitam-se ao cumprimento de exigências legais ou de acordos com agentes financiadores ou empreendedores políticos.

Nessa perspectiva, além da baixa coerência entre importância e implementação, as distorções na operação das práticas avaliativas em políticas públicas decorrem do medo dos gestores públicos em expor experiências não exitosas da sua agenda governamental; ou de que os avaliadores influenciem na definição de metas e conteúdos que impliquem em reformas governamentais em desalinhamento com os seus interesses (THOENIG, 2000). De modo complementar, Lobo (2009) aponta que os gestores se sentem ameaçados com a possibilidade de alguns produtos oriundos de avaliações evidenciem resultados desproporcionais aos gastos incorridos, situação que pode prejudicar a visão que a sociedade tem em relação à ação governamental.

Considerando tal contexto, buscou-se, nesta pesquisa, analisar os fluxos de tomada de decisões da avaliação de políticas públicas, bem como suas interferências na dinâmica dos programas e projetos que utilizam TIC na educação, tendo por base a rede municipal de ensino de Valença-BA, cuja escolha foi motivada pelo fato deste município possuir a

maior e mais complexa rede de escolas municipais do território do Baixo Sul da Bahia e pelos investimentos e parcerias firmadas com vistas à ampliação do acesso às modernas tecnologias digitais. O estudo definiu como questão de pesquisa: Como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública no município de Valença-BA? A noção de impacto explorada na pesquisa assumiu a conotação de percepção das mudanças ocasionadas pela execução das políticas e programas em questão.

Em campo, foram escutados diferentes atores envolvidos na implementação de tais iniciativas (secretária de educação, técnicos da Secretaria Municipal de Educação - SME e representantes de cinco comunidades escolares – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes), suas falas foram sistematizadas em discursos que concatenam percepções de diferentes atores sobre a importância e a efetividade da avaliação no ciclo de políticas públicas educacionais centradas no uso das tecnologias digitais, resultando na formação dos DSC e na identificação das Representações Sociais.

Finaliza-se esta introdução apontando-se que o artigo, além dela, traz em sequência seu referencial teórico, seguido da metodologia utilizada, da análise dos resultados e de algumas considerações finais.

CAMINHOS TEÓRICOS

Apresentam-se aqui os principais conceitos que serviram de referência para a realização da pesquisa.

Políticas públicas e tecnologias digitais na educação

As políticas públicas são construtos sociais. Seus conceitos, significados e significâncias, estruturas, funcionamento e resultados são fruto dos processos sociais inerentes aos seus ciclos. Para Secchi (2010), as políticas públicas são diretrizes elaboradas para enfrentar um problema percebido coletivamente como de relevância pública. De modo complementar, Boneti (2007) compreende-as como o resultado da dinâmica do jogo de forças estabelecido nas relações de poder, envolvendo grupos econômicos/políticos, classes sociais e organizações da sociedade civil.

Focalizando o olhar nas políticas públicas educacionais, percebe-se que estas têm sido alvo dos constantes estímulos à integração de modernas tecnologias ao ensino e pela dificuldade de percepção dos reais impactos das mesmas, nas comunidades escolares onde atuam, sobretudo, por parte dos profissionais envolvidos.

Segundo Pretto e Assis (2008), o paradigma tecnológico vigente passou a exigir o investimento em formação tecnológica para apropriação dos códigos e o desafio de contribuir para a formação de cidadãos plenos e competentes para também ingressarem no mundo do trabalho. Paralelamente aos discursos que depositam grandes expectativas de mudanças

no ensino em virtude da informatização das escolas, autores como Sancho (2006), Moran (2000), Porto (2012) e Bonilla e Souza (2011; 2015) advertem que as tecnologias digitais pouco têm interferido no cotidiano das escolas públicas, em virtude da rigidez da cultura escolar, materializadas em seus currículos e rotinas administrativas. Para estes autores, ao invés de inovação, o que se presencia em contextos educacionais é a reinterpretação das novas ferramentas às práticas tradicionais, fortalecendo o argumento pontuado por Bonilla e Fantin (2015, p. 130) de que é mais fácil “introduzir materiais do que mudar crenças”, ou seja, é mais fácil se trabalhar aspectos tangíveis em detrimento dos intangíveis.

A deficiência encontrada na implantação das políticas públicas, especialmente das que fomentam o uso das TIC, aumenta à medida em que os gestores públicos não asseguram as condições para êxito previamente à sua implantação (com estudos de viabilidade), ou não estruturam rotinas capazes de corrigir em tempo hábil disfunções que poderiam ser facilmente detectadas com políticas de avaliação. Esta visão ganha respaldo nas palavras de Costa (2011) ao discorrer sobre os efeitos da falta de diagnósticos sobre a situação da exclusão e da inclusão digital, o que segundo este autor, prejudica a criação de políticas públicas para a área, além de gerar duplicidade de ações e onerar os cofres públicos.

Avaliação participativa de políticas públicas

É crescente no Brasil o interesse dos governos por avaliação de políticas públicas, na tentativa de ampliar o conhecimento dos seus resultados e também para dar suporte à tomada de decisão e prestação de contas com base nas dimensões da efetividade, da eficácia e da eficiência, do desempenho e da *accountability* da gestão pública (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Em relação à avaliação, Ala-Harja e Helgason (2000, p. 10) situam-na como uma prática constituída por “análises sistemáticas e de aspectos importantes de um programa e de seu valor, de modo a fornecer conclusões confiáveis e utilizáveis”. Complementando tal perspectiva, Ramos e Shabbach (2012), Mokate (2002), Chaves (2014) e Johnson e Silva (2014) destacam que a avaliação pode conduzir à melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle social sobre a efetividade da ação do Estado. Reforçando as perspectivas apresentadas, Thoenig (2000, p. 54) entende a avaliação como um caminho para o aperfeiçoamento da capacidade de aprender como um processo de “conduzir mudanças bem-sucedidas e definir resultados alcançáveis nos campos da eficiência e eficácia públicas”.

Independentemente da tipologia (diagnóstico, monitoramento, resultados ou impacto) ou do desenho de sua aplicação, faz-se mister reforçar que a avaliação no âmbito das políticas públicas, deve ocorrer em todo o seu ciclo, servindo para fins analíticos ou decisórios, extrapolando as visões que a restringem às etapas subsequentes à implementação do programa ou de revisão periódica de uma política (COTTA, 2000; CHAVES, 2014; THOENING, 2000). Ou seja, sua condução deve ser transversalmente ajustada às necessidades e possíveis usos por parte dos sujeitos implicados.

Dentre as diversas modalidades avaliativas, ganham notoriedade no setor público as

exigências por evidências dos impactos ocasionados pelas políticas públicas na vida dos seus destinatários. Para viabilizar as avaliações de impacto, geralmente recorre-se à aplicação de modelos experimentais ou quase-experimentais, com enfoque quantitativo e para fins de comparabilidade (RAMOS; SCHABBACH, 2012; VIANA; AMARAL, 2014), mas existem também vieses qualitativos que analisam profundamente as mudanças contextuais em virtude das políticas ou programas implementados, como é o caso da visão referenciada por Roche (2000, p. 37) que a destaca como a “análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas, planejadas ou não – nas vidas de pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações”.

Na contemporaneidade, a avaliação converte-se em ferramenta indissociável do sucesso da gestão pública (JOHNSON; SILVA, 2014). Além disso, em virtude dos mecanismos de controle social, estas passaram a ser demandadas com maior frequência sob uma perspectiva participativa, dialógica e compartilhada com os diferentes atores envolvidos (THOENIG, 2000; FURTADO, 2012; BOULLOSA; RODRIGUES, 2014; AMARAL; VIANA, 2014).

Para Jannuzzi (2011) e Brandão *et al.* (2005), em que pese o reconhecimento de sua importância, a avaliação ainda carece de ações efetivas que conduzam a apropriação de conhecimentos e práticas por parte dos atores institucionais corresponsáveis pela sua execução ou acompanhamento, de modo a evitar que, em alguns contextos, sua condução seja transferida para consultores externos, bem como preencher a lacuna referente à existência de uma cultura de avaliação própria do setor público.

Em defesa de modelos participativos de avaliação, Furtado (2012) afirma que estas devem ser socialmente construídas através de ações continuadas e não apenas em momentos episódicos, coordenados e integrados à figura do avaliador externo. Ressalta ainda que devem prever a inclusão de novos atores em todas as etapas de um ciclo de avaliação, de modo que sejam criados ambientes propícios onde os envolvidos sintam-se aptos a contribuir e a manifestar suas posições e valores.

Em Blasis (2013), são identificadas três dimensões avaliativas presentes no cotidiano educacional: (i) **avaliação externa** (realizada em larga escala, verificando a aprendizagem dos estudantes das redes de ensino); (ii) **avaliação institucional** (traduz o compromisso coletivo da escola com o progresso de cada turma ou aluno); e (iii) **avaliação da aprendizagem** (feita pela escola, com fins de diagnóstico, acompanhamento e intervenção em contextos de aprendizagem de cada estudante). Esta autora defende, porém, a necessidade do diálogo com diferentes atores sociais e da articulação entre as dimensões citadas, para que, a partir dos dados gerados, sejam compartilhados sentidos e planejadas intervenções comprometidas com a qualidade da educação.

Assim, avaliações participativas traduzem-se como oportunidades para ativar contextos de aprendizagem coletiva e desenvolver as competências dos sujeitos implicados nas políticas e programas. Nessa direção, cabe citar Viana e Amaral (2014, p. 32), os quais destacam ser um grande “trunfo da avaliação participativa, a possibilidade de desencadeamento de um processo de aprendizagem social”, situação que, para Roesch (2002, p. 164), é definida

como um processo de “emancipação dos sujeitos e comunidades”. Por sua vez, Mokate (2002) ressalta que ações de monitoramento e avaliação enriquecem os processos dinâmicos de aprendizagem coletiva sobre o contexto de atuação, sobre a operação das políticas, necessidades de eventuais ajustes.

MÉTODO

Nesta seção, apresentam-se o campo social, o método DSC e as técnicas usadas na pesquisa realizada no período de julho/2015-agosto/2016 em Valença-BA, que apesar de introduzir inicialmente o conceito de avaliação de impacto, não enfatizou sua abordagem nos modelos experimentais para fins de comparabilidade, pelo contrário, priorizou a interação com os sujeitos envolvidos nas iniciativas que utilizam as TIC na educação, de modo a contemplar percepções sobre as múltiplas dimensões de impacto na rede pública municipal, as quais careciam de avaliações sistemáticas, tendo por base o ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2010), e, sobretudo, a compreensão da corresponsabilidade dos atores em processos de avaliação de iniciativas cuja relevância é pública.

A operação dos DSC decorreu das entrevistas semiestruturadas individuais (04) e coletivas (04), com duração entre 60 e 120 minutos, realizadas com grupos previamente identificados: (i) Grupo 1- Especialistas, Técnicos e Analistas: 01 secretária municipal da educação; 02 técnicos da SME; (ii) Grupo 2- Operadores: 03 diretores escolares, 07 coordenadores pedagógicos, 01 professor; e (iii) Grupo 3 - Destinatários: 06 estudantes. Para os grupos 2 e 3, mobilizaram-se indivíduos de cinco escolas municipais. Após a análise primária dos dados, foram eleitas 09 perguntas articuladas em três áreas (Políticas Públicas; TIC na Educação e Avaliação de Políticas Públicas) para fins de tratamento com suporte do DSC Soft. Nesse processo, buscou-se identificar as Representações Sociais (RS) que emergiram das visões compartilhadas dos atores sociais pesquisadas, fundamentadas em experiências concretas, valorizadas, neste trabalho, como fomentadoras de contextos de aprendizagem social entre atores envolvidos em seus distintos âmbitos, com o desafio de influenciar na conformação de uma cultura de avaliação na rede pesquisada.

Campo Social

O município de Valença-BA foi eleito como campo empírico para o estudo, por abrigar a maior e mais complexa rede de escolas do Baixo Sul da Bahia, com 170 unidades, sendo 148 escolas públicas ofertantes de todas as etapas da educação básica, atendendo a mais de 14 mil estudantes (VALENÇA-BA, 2015), e devido aos investimentos e parcerias firmados entre 2009-2014, os quais ampliaram o acesso às TIC na rede municipal de educação.

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

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

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

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

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

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

Abordagem, Técnicas e Atores

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

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

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

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

Quadro 1 – Técnicas de pesquisa

Público	Técnicas	Justificativa para aplicação
Secretário(a) de Educação - 01	(T1) Entrevista semiestruturada	Compreender o processo de implantação e avaliação da efetividade dos resultados de uma política pública.
Coordenadores (as) de Área/Equipe Técnica - 02	(T1) Entrevista semiestruturada (T3) Análise Documental	Identificar os usos da avaliação das iniciativas que utilizam as tecnologias digitais.
Diretores (as) Escolares - 03	(T2) Entrevista Coletiva	Compreender como as iniciativas são ajustadas à realidade das escolas e como são validados os critérios e instrumentos para avaliar o desempenho e o impacto das referidas.
Coordenadores (as) Pedagógicos (as) - 07		
Professores (as) - 01		
Estudantes - 06		Captar a percepção dos estudantes sobre as mudanças decorrentes da implantação de tais projetos.

Fonte: elaboração própria (2016).

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

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO - DSC

Na busca por respostas à pergunta de pesquisa, definiram-se como caminhos metodológicos: a abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (1994), lida com um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, não podendo serem reduzidos à operacionalização de variáveis; e o método DSC (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; 2014), pois, por meio deste, formam-se painéis que evidenciam as Representações Sociais (RS).

Na redação dos DSC, utilizam-se as figuras metodológicas que resgatam o pensamento coletivo, presente nas opiniões individuais, sendo elas: (i) **Expressões-Chave (E-Ch)**, fragmentos discursivos que carregam a essência do conteúdo do discurso; (ii) **Ideias Centrais (IC)**, nomes ou expressões linguísticas atribuídas ao conteúdo identificado para categorizar o sentido construído para as E-Ch; (iii) **Ancoragens (AC)**, expressões de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa naturalmente; e (iv) **DSC**, “uma agregação discursiva que não reúne iguais, mas pedaços de diferentes discursos individuais unidos pela sua intercompatibilidade”. (LEFEVRE *et al.*, 2000, p. 30).

Figura 1 – Figuras Metodológicas do DSC



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

A operação do DSC fundamenta-se no “uso de artifícios metodológicos que resgatam o pensamento coletivo de forma menos arbitrária do que geralmente ocorre em pesquisas qualitativas” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132), resultando em um processo analítico que tem como filtros as figuras metodológicas supracitadas, amparado nos seguintes referenciais - F. Lefevre, A. Lefevre e Teixeira (2000); F. Lefevre e A. Lefevre

(2003; 2006; 2014); Gondim e Fischer (2009) - e cujas características se apresentam no infográfico da Figura 1.

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

Representações Sociais

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

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

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

[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos [...] informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. [...] estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

[...] primeira caracterização da representação social [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 21-22).

As RS “funcionam como um sistema de interpretação da realidade, atuando nas relações estabelecidas pelos indivíduos no meio em que estão inseridos, orientando, assim, seus comportamentos e práticas” (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 622). Segundo F. Lefevre e A. Lefevre (2014, p. 503), as RS não são “teorias interpretativas *stricto sensu*, mas entidades práticas, ou seja, conhecimentos usados pelos indivíduos ou grupos sociais nas suas interações ordinárias”.

Tratamento de Dados e Operação dos DSC

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, estão destacadas algumas reflexões sobre a problemática da avaliação de políticas públicas educacionais suportadas por tecnologias digitais, na rede municipal, baseada nos contextos de atuação dos colaboradores dos discursos, a partir da sistematização do Ilustrativo de Análise do Discurso (IAD) e apresentação de breves fragmentos dos DSC que integram os resultados da pesquisa.

De modo geral, todos os colaboradores dos discursos concordaram que as tecnologias digitais contribuem de alguma forma para a educação, contudo, em se tratando da educação

pública, as grandes mudanças ainda estão longe de se consolidarem, não só pela carência de infraestrutura (ainda se prioriza a criação de espaços exclusivos para a mediação dos conteúdos tidos como tecnológicos) e disponibilidade dos equipamentos (número reduzido de dispositivos frente à demanda), mas, sobretudo, pela rigidez da cultura escolar.

De acordo com Sancho (2006, p. 22), os “principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TIC são a organização e a cultura tradicionais da escola”. Para Moran (2000, p. 143), “ensinar com as novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino”. Sobre essa mesma questão, Porto (2012, p. 181) ressalta o continuísmo das práticas tradicionais, embora, com maior frequência, emergjam no cotidiano, aulas e contextos inovadores com a utilização ou não das modernas tecnologias: “De modo geral, o ensino nas escolas ainda continua expositivo, centrado no conhecimento e na transmissão de saberes do professor, com utilização de ferramentas tecnológicas que fazem parte do cotidiano da escola há mais de um século, tais como: quadro e giz, livros e cadernos, folhas mimeografadas (agora digitadas e impressas)”.

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

Inicialmente, com o intuito de mapear indicativos de impactos e efetividade da implantação de iniciativas envolvendo o uso das tecnologias digitais na educação, no contexto municipal, umas das atividades propostas foi a elaboração de uma linha do tempo capaz de refletir o itinerário de implantação das iniciativas envolvendo o uso das TIC na educação no âmbito da rede municipal, a partir da década de 1990.

O infográfico compilou as atualizações feitas pelos sujeitos entrevistados ao longo da pesquisa, agregando, assim, a multiplicidade de visões dos atores que ao longo do processo foram implicados, ora como proponentes ora como destinatários dessas políticas, programas ou projetos também fomentados pela iniciativa privada ou pelo Terceiro Setor.

A coprodução deste produto permitiu a tomada de consciência das ações já implementadas no município envolvendo o uso das TIC na educação e a problematização do processo de implementação das mesmas. Esse mesmo material permitiu outro importante exercício, o de classificação das iniciativas já implementadas pelo município, quais sejam: (1) inclusão digital; (2) adequações de infraestrutura; (3) aquisição de dispositivos eletrônicos; (4) qualificação profissional; (5) informatização de processos de gestão; e (6) gerenciamento eletrônico de dados – atores envolvidos em seus distintos âmbitos, com o desafio de influenciar na conformação de uma cultura de avaliação na rede pesquisada.

Figura 2 – Linha do Tempo das TIC na Educação de Valença-BA

Fonte: elaboração própria (2016) a partir das entrevistas semiestruturadas.

Na sequência, a organização e análise das entrevistas propiciou a identificação das E-Ch, verificando-se a intensidade e recorrência de alguns elementos discursivos presentes nas falas dos Colaboradores dos DSC's. Para cada pergunta, gerou-se um Ilustrativo de Análise do Discurso (IAD), articulando as figuras metodológicas citadas anteriormente, ao conjunto de Representações Sociais e, por fim, instituiu-se o Sujeito Coletivo, ou seja, o porta-voz de todos os Colaboradores do discurso, os quais integraram os grupos citados anteriormente.

No tópico Políticas Públicas, foram identificadas duas RS que destacaram as etapas de **formulação e implementação das políticas** nas quais foi identificada, entre os colaboradores do discurso, a consciência quanto à autonomia que a rede possui para deliberar e realizar as suas ações, desde que assegurado o alinhamento institucional com outras esferas políticas.

Essa visão converge com o pensamento de Pretto e Coelho (2015), os quais afirmam ser necessária a colaboração entre entes federados, empresas, indústrias, escolas, universidades e sociedade, envolvidos direta e indiretamente, para a superação dos desafios contemporâneos, incluindo os relacionados à educação, em especial da escola pública, para que desenvolvam suas atividades sem limitações financeiras ou técnicas, de modo a não impactar negativamente na conquista dos resultados das suas ações.

Quadro 2 – Ilustrativo da aplicação do IAD 1 (Formulação das Políticas Educacionais)

“Eu penso que a construção da política pública em nosso município é formada através de um conjunto de pessoas. No que se refere às questões das políticas educacionais, o PME foi o reflexo de um momento de construção, onde, de qualquer forma, somos todos parceiros. Afinal, nós temos uma participação direta e/ou indiretamente na construção dessas políticas.” (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor)

Fonte: elaboração própria (2016).

Na redação desse DSC, foi possível notar que as opiniões expressas pelos colaboradores dos discursos, reconheciam ter condições de contribuir de forma legítima para qualificar esse processo, entretanto, não conseguiam perceber espaços onde se sentissem confortáveis para tal.

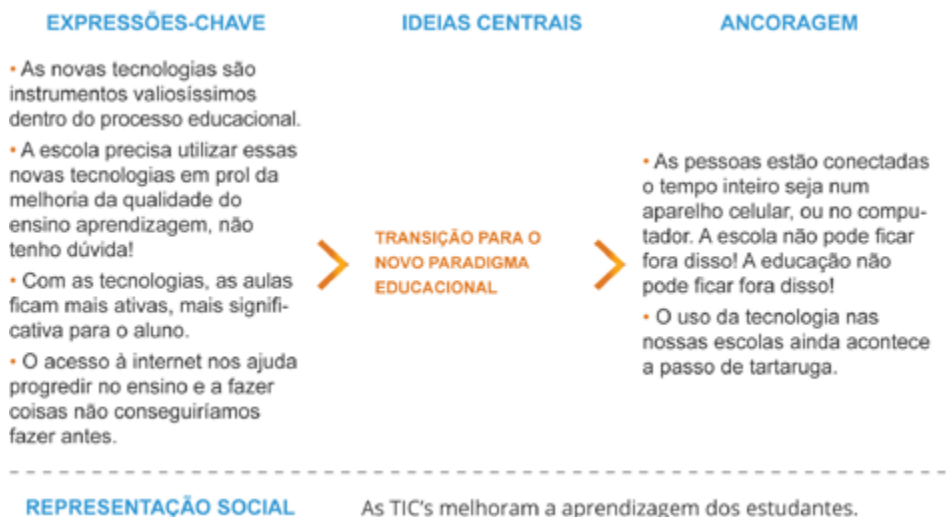
No que tange à **implementação das políticas públicas**, o DSC enfatizou que a comunicação (forma e conteúdo) constitui-se como fundamental nesse processo, por ser uma etapa marcada pela construção da convergência, mas também pela resistência e negociação.

Quadro 3 – Ilustrativo da aplicação do IAD 2 (Envolvimento com a Implementação das PP)

“(…) é preciso, realizar um trabalho forte de articulação da política e mobilizar as pessoas a se inquietarem, a discutirem e a proporem ações factíveis.” (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor)

Fonte: elaboração própria (2016)

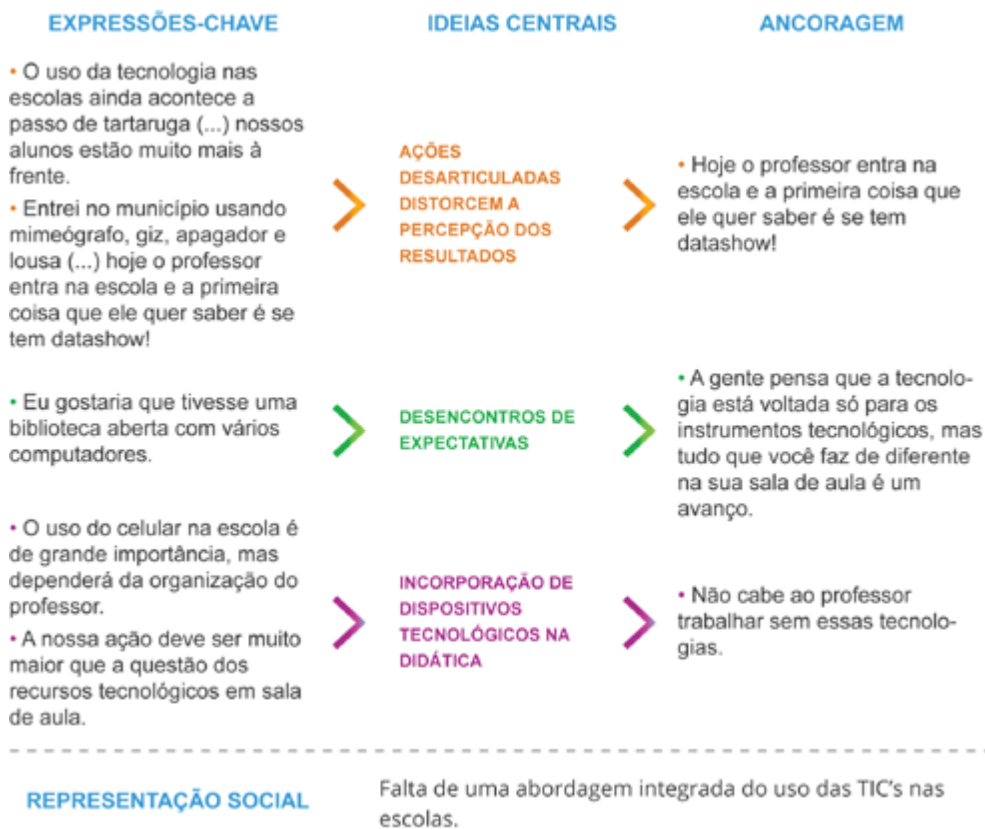
Adentrando no tópico **Tecnologias na Educação**, foram gerados quatro IAD. O primeiro evidencia as **contribuições** das TIC para a rede de ensino, onde o Sujeito Coletivo apontou melhorias marcadas essencialmente pela incorporação progressiva do uso de dispositivos, aplicativos ou *softwares* nas rotinas das escolas pesquisadas, seja nas ações administrativas ou pedagógicas, no âmbito dos profissionais, ou pela criação de itinerários autônomos de estudos por parte dos estudantes.

Quadro 4 – Ilustrativo da aplicação do IAD 3 (Contribuições das TIC para a Educação)

Fonte: elaboração própria (2016)

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

A problematização dos usos das TIC adotados pelos diversos segmentos da rede foi o objeto do IAD 4, onde se registra uma diversificação em franco crescimento, tendo em vista que, para os colaboradores dos discursos, ainda existem muitas descobertas a serem feitas nessa área, entretanto, torna-se prudente, e urgente, a concatenação destas iniciativas, já que a fragmentação em excesso corrobora com a dispersão dos resultados e dificulta a percepção dos mesmos.

Quadro 5 – Ilustrativo da aplicação do IAD 4 (Usos das TIC na Rede Municipal de Educação)

“Só sei de uma coisa, temos os instrumentos, mas não trabalhamos só com isso. A gente precisa de estrutura e material humano capacitado para trabalhar com essas tecnologias. Eu também acho que falta estrutura nas escolas. Tem os equipamentos, porém precisa capacitar as pessoas para trabalhar com eles.” (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor.)

Fonte: elaboração própria (2016)

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

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

Cabe salientar que o incentivo à integração das TIC na educação por meio de projetos fomentados por parcerias firmadas no âmbito da SME foi objeto do IAD 5, cujo discurso buscou identificar ações bem-sucedidas já realizadas ou em curso na rede municipal pesquisada.

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

Quadro 6 – Ilustrativo da aplicação do IAD 5 (Ações bem-sucedidas com o uso das TIC)



REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As parcerias condicionam a execução das políticas educacionais que fomentam o uso pedagógico das TIC nas escolas.

“Vejo que, aos poucos, os celulares vão ganhando espaço nas escolas. Eu acho que o uso do celular seria benéfico, sendo, pois, já que o aluno gosta de manusear e estaria fazendo isso para o aprendizado dele, e ainda ajudaria o professor que não precisaria proibir o uso, até mesmo porque, ainda que proibamos, eles não deixarão de levar, e continuarão a utilizar os dados móveis, já que a senha do Wi-Fi não é liberada. Então, proibir não seria o caso, mas inseri-lo no planejamento, atrelado a uma metodologia de trabalho aí, com certeza, seria positivo.” (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes.)

Fonte: elaboração própria (2016)

Embora este ponto tenha sido um dos mais frequentes, os colaboradores dos discursos reconheceram a fragilidade dos arranjos institucionais que são concebidos e executados, e que nem sempre se alinham às motivações, interesses e tempos das comunidades escolares, reduzindo assim a possibilidade de uma contribuição efetiva das tecnologias para a produção sociocultural, de conhecimento e vivência plena da cultura digital no ambiente escolar.

Sobre esta questão, faz-se pertinente citar Pretto e Coelho (2015, p. 62):

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

O estudo identificou, dentre as possíveis **fragilidades**, que os **baixos investimentos em infraestrutura física e tecnológica e qualificação das equipes** limitam a realização do trabalho, o qual, em tese, deveria ser prazeroso para todos os envolvidos, conforme pode ser verificado no IAD 6:

Quadro 7 – Ilustrativo da aplicação do IAD 6 (Fragilidades das Políticas Públicas das TIC)

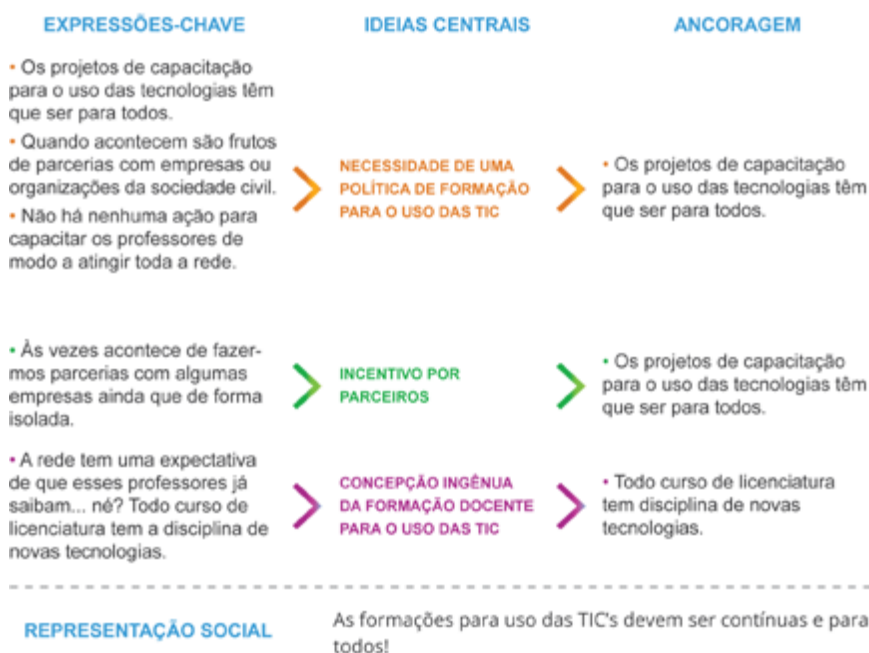


Os poucos espaços existentes não foram preparados para quantidade de estudantes que temos. São lugares pequenos, quentes e abafados, ou não apresentam a infraestrutura elétrica minimamente adequada para instalação dos computadores. Quando as adaptações ou reformas são autorizadas, nem sempre ocorrem no tempo esperado, pois envolve outras secretarias, a exemplo da de infraestrutura, aí tem todo um trâmite burocrático a ser seguido. (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor e 6 estudantes.)

Fonte: elaboração própria (2016)

O último IAD deste tópico apurou o olhar para as questões referentes à qualificação, tendo em vista que as formações e treinamentos ofertados no âmbito da rede beneficiaram um número reduzido de participantes.

Quadro 8 – Ilustrativo da aplicação do IAD 7 (Formação para os Profissionais da Rede)



Eu acho que os projetos de capacitação envolvendo o uso das tecnologias na educação têm que ser para todos! [...] Noto que, na rede, alguns gestores acreditam que os professores saibam utilizar as tecnologias na escola, já que os cursos de licenciatura têm disciplina de novas tecnologias e educação, o que dispensaria a criação de programas específicos de formação. Concepção errônea de que o sistema entende que esse professor já tenha se preparado para isso no seu curso de graduação! (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos, 1 professor.)

Fonte: elaboração própria (2016)

Os colaboradores dos discursos (em especial os professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos) anseiam por cursos e/ou treinamentos, contínuos e para todos, que lhes permitam, inicialmente, manusear de forma segura e dominar o uso das tecnologias disponíveis nas comunidades escolares de modo contextualizado.

Quadro 9 – Ilustrativo da aplicação do IAD 8 (Importância da Avaliação X Práticas)



“A avaliação, na verdade, não é usada apenas no final do processo como muita gente pensa! Considero a avaliação extremamente importante para diagnosticar os problemas e também para apontar novos caminhos, para sabermos de que maneira ocorreu impactos daquela intervenção que realizamos. O município avalia, mas avalia nesse diálogo tipo o que eu estou tendo aqui com você. Não existe uma proposta onde as ações do município sejam avaliadas sistematicamente. Creio que, quando não realizamos avaliações, o planejamento fica fadado ao fracasso. Porque, quando você não avalia com propriedade, você tem indicativos se está ou não no caminho certo. Porque todo planejamento, em tese, deve partir de

uma avaliação de uma situação que é real, né?" (Colaboradores: 1 secretária de educação, 2 técnicos da SME, 3 diretores escolares, 7 coordenadores pedagógicos e 1 professor.)

Fonte: elaboração própria (2016)

Por fim, do tópico **Avaliação de Políticas**, foram estruturados outros dois IAD que problematizam a dificuldade da SME em utilizar os dados gerados pelas avaliações periodicamente realizadas no âmbito da rede e sobre a inexistência de avaliações que abarquem as iniciativas que utilizam as TIC nas escolas. Na primeira, é reforçada a tese de que os projetos que incluem as tecnologias na educação carecem de tratativas diferenciadas de avaliação, e a segunda, relacionada ao reconhecimento da avaliação de impacto como um importante caminho para evidenciar mudanças.

O IAD 8 evidencia uma compreensão sistêmica da avaliação por parte dos Colaboradores dos discursos de que esta não se restringe à etapa final do ciclo de uma política pública, ressaltando sua transversalidade e apontam a sua proximidade com os instrumentos de planejamento, sem a qual estaria fadado ao fracasso. As E-Ch que lastreiam o DSC problematizam os processos de avaliação executados no município, centrados na aprendizagem dos estudantes, principalmente nas avaliações de larga escala.

Ao admitir a inoperância de **avaliações com ênfase no impacto** dessas iniciativas, o Sujeito Coletivo apontou, na segunda RS, esse tópico como um caminho para evidenciar as **contribuições efetivas que as TIC agregariam à aprendizagem** dos estudantes, à **gestão escolar**, bem como à **produção e à circulação de conhecimentos**.

Durante a análise dos dados relacionados à avaliação de impacto, foram destacados, no IAD 9, 07 E-Ch, vinculadas a 03 IC que abordaram as diferentes percepções dos atores pesquisados acerca dos impactos da presença das TIC nas escolas e, conseqüentemente, na rede de ensino; ratificando a necessidade de uma cultura de avaliação multidimensional e de caráter participativo; além disso, expôs a situação de estranhamento dos implicados frente aos resultados das políticas implementadas, ou seja, o Sujeito Coletivo não consegue perceber a sua parcela de contribuição para obtenção dos possíveis resultados conquistados ou prospectados pela própria rede onde atua.

Apesar de reconhecer como importante essa dimensão avaliativa (de impacto) e também os avanços nas tentativas de integração das TIC na rede municipal, o Sujeito Coletivo admitiu não dispor de métodos e/ou instrumentos elaborados autonomamente e que permitam avaliar as mudanças decorrentes, ou mesmo, identificar os possíveis impactos das referidas, baseados nos pressupostos indicados por Trevisan e Van Ballen (2008): o "reconhecimento do propósito de mudança social" e o "estabelecimento de relações causais" entre o programa e as supostas mudanças provocadas. Em contraste, reiterou que as avaliações, para além das avaliações externas, ocorrem de forma dialogada durante as reuniões de equipes e naquelas que envolvem a comunidade escolar.

Nas entrevistas, os colaboradores do discurso trouxeram importantes contribuições para a discussão sobre avaliação das políticas públicas ao sinalizarem que, quando os seus resultados

se distanciam dos parâmetros esperados, servem para nutrir os argumentos de culpabilização dos responsáveis diretos, no âmbito da escola, por mediar os processos de ensino, em geral, os professores. Por esse motivo, o Sujeito Coletivo apontou a necessidade de se avaliar de modo estruturado todos os atores da rede, adotando critérios objetivos e instrumentos que possam ser somados às práticas dialógicas que já ocorrem entre os profissionais, mas que não têm influenciado diretamente os processos de tomada de decisão.

Quadro 10 – Ilustrativo da aplicação do IAD 9 (Avaliação de Impacto das TIC na Educação)



“Não me recordo de termos feito alguma ação voltada para a avaliação de impacto, em especial das tecnologias da educação. A gente peca muito nisso! Seria uma farsa, uma falácia dizer que temos um acompanhamento processual avaliativo. Eu acho que a gente poderia avaliar também a dimensão social nas mudanças econômicas da comunidade, da escola, do aluno, as relações sociais, interpessoais, do desenvolvimento humano. Esse tipo de avaliação [de impacto] pode ser uma forma de colocar as escolas da nossa rede em evidência, porque a gente percebe que a escola, em alguns momentos, está perdendo espaço e a gente precisa fazer com que o aluno, a família acorde e perceba que a escola está ali próxima dela.”

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

Fonte: elaboração própria (2016)

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

Os modestos avanços obtidos por algumas escolas da rede municipal de Valença-BA, percebidos na análise de sequências históricas de indicadores de qualidade da educação, geralmente mapeados nas dimensões avaliativas externa, institucional e da aprendizagem, destacadas por Blasis (2013), não podem ser endereçados apenas aos investimentos na área tecnológica, já que variáveis como qualificação das equipes gestoras, ajustes em processos de gestão, adequações de rotinas administrativas e intervenções na infraestrutura podem influenciar diretamente a elevação positiva de tais indicadores. Ademais, é perceptível nas RS que a noção de panaceia atribuída às TIC, no campo pesquisado, assim como noutras instâncias, apresenta a sua efetividade questionada.

O Sujeito Coletivo identificou o PME 2015/2025 como principal vetor de mudança, entretanto, devido a sua robustez (com 301 estratégias vinculadas a 20 metas que permeiam todas as modalidades de ensino), reconhecem ser essencial um plano de monitoramento/avaliação, já que seu horizonte de execução é amplo e carece de relevantes sinalizações: escalas de priorização, prazos, responsáveis e desenhos da avaliação. Esta não é uma crítica exclusiva ao PME de Valença-BA, mas à própria Lei 13.005/2014, a qual diz, genericamente, no seu artigo terceiro, que as metas previstas no anexo da lei devem ser cumpridas no período de vigência do PNE, o que aumenta a possibilidade de concentração de ações nos últimos anos, podendo fragilizar a execução/monitoramento dos resultados e impactos.

Embora o Sujeito Coletivo reconheça as competências instaladas na rede (especialistas com notório conhecimento e experiências práticas) no quesito avaliação, as ações ainda são desarticuladas e concentram-se no apoio à realização de avaliações externas, e não na coautoria de processos com potencial para equacionar problemáticas dos contextos locais.

O viés gerencialista das experiências conduzidas no município afasta-se da perspectiva participativa (VIANA; AMARAL, 2014; ROESCH, 2002; FURTADO, 2012), de caráter multidimensional, fomentadora de dinâmicas que favoreçam a aprendizagem organizacional e de otimização de fluxos e rotinas de trabalho, apresentada como resultado deste estudo, limitando a percepção da avaliação integrada a todas as fases do ciclo de políticas públicas, bem como o protagonismo dos sujeitos implicados na produção de conteúdos úteis e relevantes para geração de mudanças positivas no contexto educacional. Estando as categorias participação e aprendizagem enquanto desafios no âmbito da rede municipal em questão.

Face ao exposto, em linha com o pensamento de Boullosa e Rodrigues (2014, p.

153) defende-se que os desenhos das práticas avaliativas devam agregar à abordagem gerencialista, marcada pela acumulação e comparabilidade dos dados, processos contínuos de “construção de significados ou significâncias” e sejam encarados como uma oportunidade de problematizar, dialogar, intervir, produzir conhecimento e promover aprendizagens sobre o objeto de estudo, realidade distante da encontrada nas escolas aqui estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou resultados da pesquisa qualitativa realizada entre julho 2015 e agosto de 2016, na rede pública de Valença-BA, ressaltando as Representações Sociais extraídas dos DSC, buscando identificar práticas dedicadas à avaliação do impacto das TIC na educação, mediante ações implantadas no período de 2009-2014. Para a apresentação de considerações finais que reflitam os principais achados apresentados, julga-se oportuno retomar a questão que a originou: Como os profissionais da educação e comunidades escolares avaliam o impacto do uso das tecnologias digitais na educação pública no município de Valença-BA?

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

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

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

Constatou-se que o monitoramento/avaliação das referidas práticas precisam ser institucionalizados, assim como ser fundamental o estímulo à adoção de práticas potencializadoras da participação dos atores, visando ativar uma dinâmica de aprendizagem social que propicie a condução autônoma de processos avaliativos que gerem dados relevantes para a elaboração de propostas de intervenção, agregando valor ao cotidiano da rede e das suas comunidades escolares. Importa ressaltar que a transversalidade da avaliação no ciclo de políticas públicas deve ser fortalecida enquanto premissa na condução de trabalhos dessa natureza, devendo pautar a agenda institucional de todos os implicados na política, de modo que seja ratificada como um componente da dinâmica interna dos diversos setores da administração pública.

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

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

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

Cientes de que as tecnologias digitais não têm o mesmo poder e rapidez para provocar grandes transformações, conforme veiculado nas diversas mídias impressas e/ou digitais, sobretudo as que pressionam a área educacional, os colaboradores dos discursos fazem o que podem e articulam modestas ações, visando a mitigação de alguns problemas, a começar pelas unidades escolares onde atuam.

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

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

A avaliação participativa, visando a apropriação e uso de metodologias com abordagens simplificadas, desponta como um desafio para a rede estudada. Sua aplicação deve superar o viés instrumental-formal que geralmente prejudica a consolidação de resultados e o desenvolvimento das capacidades locais para fazer a autogestão dos seus processos avaliativos.

NOTA

- 1 Submetido à RIGS em: jun. 2017. Aceito para publicação em: nov. 2017. O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O futuro chegou! E agora? Avaliação participativa do impacto das políticas educacionais suportadas por novas tecnologias: desafio para um município baiano”, de autoria de Fabrício Nascimento da Cruz, defendida no Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS/UFBA), em dezembro de 2016.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.

BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v. 3. n. 1. p. 251-268, jun. 2013.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BONILLA, M. H. S; SOUZA, J. S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

BONILLA, M. H. S; FANTIN, J. S. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto UCA. In: QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Org.). **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 99-145.

BOULLOSA, R. F; RODRIGUES, R. W. Avaliação e Monitoramento em Gestão Social: Notas Introdutórias. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 3, n. 3, set./dez. 2014.

BRANDÃO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. Da construção de capacidade avaliadora em iniciativas sociais: algumas reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 361-374, jul./set. 2005.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 25 jun. 2014.

CHAVES, H. L. A. Avaliação de políticas públicas: entre a estratégia governamental e a agenda do capitalismo contemporâneo. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: Criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

COTTA, T. C. Metodologias de Avaliação de Programas e Projetos Sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 2, p. 103-124, abr./

jun. 1998.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, abr. 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, J. P. A avaliação participativa. In: OTERO, M. R. (Org.). **Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil**: temas atuais. São Paulo: Peirópolis, 2012. p. 21-41.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-26, set./dez. 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **PPP - Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 36, p. 251-275, jan./jul. 2011.

JOHNSON, G. A.; SILVA, M. A. Avaliação de políticas públicas: desafios latino-americanos. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPE, 2014.

LIMA JUNIOR, A. S.; HETKOWSKI, T. M.; NOVAES, I. L. Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação. In: NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Gestão, Tecnologias e Educação**: construindo redes sociais. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2011. p. 27-68.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo - a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa; 20).

_____. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOKATE, K. M. Convertiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 89-134, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educacional).

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

PORTO, T. M. E. As tecnologias na escola. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, M.; RIVOTELLA, P. C. **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

PRETTO, N. L. Os descaminhos das políticas públicas de Tecnologia da Informação no Brasil. In: PRETTO, N. L. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 33-36.

_____; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder organizadores**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./out. 2012.

ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. 2. ed. São Paulo: Cortez: ABONG; Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2002.

ROESCH, S. M. A. Avaliação: Gerar conhecimento tecnocrático ou capacidade local? In: FISCHER, T. (Org.). **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e da comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, P. L. S. Possibilidades metodológicas para avaliar sistematicamente programas governamentais: reflexões a partir da experiência latino-americana. In: ARCOVERDE,

A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas públicas** em múltiplos olhares e diferentes práxis. Recife: UFPE, 2014.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THOENIG, J-C. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 54-70, abr./jun. 2000.

TREVISAN, A.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

VALENÇA. Prefeitura Municipal de Valença. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação 2015-2025. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Valença-BA**, Poder Executivo, Valença, ano VII, n. 1328, 22 jun. 2015a. p. 2-165.

VIANNA, I. L.; AMARAL, E. F. L. Utilização de metodologias de avaliação de políticas públicas no Brasil. In: AMARAL, E. F. L; GONÇALVES, G. Q; FAUSTINO, S. H. R. (Org.). **Aplicações de técnicas avançadas de avaliação de políticas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 15-38.

Fabício Nascimento da Cruz

Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social, pelo Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Inovação, Sustentabilidade e Gestão de Organizações da Sociedade Civil e do Terceiro Setor e em Estudos Culturais, História e Linguagens, pelo Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Pedagogo - Escola/Empresa, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diretor Executivo da Atairu - Gestão & Inovação Social.

E-mail: fabacruz83@gmail.com.br | fabricao@atairu.net.br

Denise Ribeiro de Almeida

Coordenadora dos Mestrados Profissionais (MPA) do Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Consultora e pesquisadora na área de Gestão Pública.