

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE**

**REGISTRO DE CLASSE ON-LINE (RCO): UMA ANÁLISE A PARTIR  
DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA  
PÚBLICA**

**CURITIBA**

**2020**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**KETLYN MARCELI FERREIRA SABADINE**

**REGISTRO DE CLASSE ON-LINE (RCO): UMA ANÁLISE A PARTIR DA  
CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**

**CURITIBA**

**2020**

**KETLYN MARCELI FERREIRA SABADINE**

**REGISTRO DE CLASSE ON-LINE (RCO): UMA ANÁLISE A PARTIR DA  
CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ademir A. Pinhelli Mendes.

**CURITIBA**

**2020**

S113r Sabadine, Ketlyn Marcieli Ferreira  
Registro de classe online (RCO): uma análise a partir  
da concepção de gestão democrática da escola pública /  
Ketlyn Marcieli Ferreira Sabadine. - Curitiba, 2020.  
163 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ademir A. Pinhelli Mendes  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Gestão democrática. 2. Escolas públicas. 3.  
Democratização da educação. 4. Tecnologia educacional.  
5. Tecnologia social. I. Título.

CDD 371.334

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

**Defesa Nº 009/2020**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 13 de março de 2020, às 14h30, Sala 59, Campus Garcez do Centro Universitário Internacional UNINTER, sito à Rua Luiz Xavier, 103, Centro, Curitiba/Pr., reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Presidente-Orientador-PPGENT/ UNINTER), Daniel Markowicz (Integrante Externo/FARESC), Marcia Maria Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Titular-PPGENT/ UNINTER), Dra. Sueli Pereira Donato (Integrante Interno Suplente-PPGENT/ UNINTER). para julgamento da dissertação: "REGISTRO DE CLASSE ONLINE (RCO): UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA", da mestranda Ketlyn Marcieli Ferreira Sabadine. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

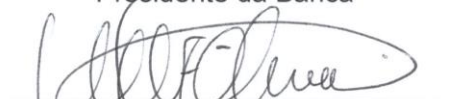
Recomendações: PUBLICAR ARTIGOS CIENTÍFICOS  
E PARTICIPAR DA AMPED NACIONAL EM 2021.  
DADA A QUALIDADE DA PESQUISA.



Ademir Aparecido Pinhelli Mendes  
Presidente da Banca



Daniel Markowicz  
Integrante Externo



Marcia Maria Fernandes de Oliveira  
Integrante Interno Titular



Sueli Pereira Donato  
Integrante Interno Suplente



Ketlyn Marcieli Ferreira Sabadine  
Mestranda

## **AGRADECIMENTOS**

À minha filha Maria Luiza, minha luz, mesmo tão pequena, compreendeu minha ausência. Muito obrigada!

Agradeço ao meu companheiro Diogo, pelo carinho e pelo apoio durante a duração desta pesquisa. Muito obrigada!

Ao meu orientador Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, por contribuir imensamente com suas orientações acerca da construção desta dissertação, sua dedicação e, sobretudo, sua postura enquanto professor. Muito obrigada!

Em especial aos professores que compõem a banca examinadora, agradeço pelas orientações e presteza por contribuir com o presente estudo. Muito Obrigada!

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER que de alguma forma contribuíram com a presente pesquisa. Muito obrigada!

*“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”.*

*Antônio Gramsci*



## RESUMO

Pesquisa realizada para o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, vinculada a Linha de Educação Tecnológica e Sociedade, inserida no Grupo de Pesquisa Formação Integral, Mediação e Tecnologia no Cotidiano Escolar. Tem como tema o Registro de Classe On-line utilizado por escolas públicas do estado do Paraná. Apresenta-se como pressuposto que a ferramenta Registro de Classe On-line e a Gestão Democrática podem ser utilizadas como ferramentas democráticas e ao mesmo tempo de controle do trabalho pedagógico. Justifica-se a pesquisa pelo imperativo de criar indicadores metodológicos para o uso do Registro de Classe On-line ordenado na e pela da Gestão Democrática. Neste sentido, levar-se-á em consideração o conceito de Gestão apurado por Ferreira (2001). Gestão da educação é tomada de decisão, a toda hora, em todas as circunstâncias, se tomam decisões quanto ao que se pretende atingir e alcançar, contrapondo ideais neoliberais que se perpetuam no cotidiano da gestão escolar das escolas públicas. Gestão Democrática neste sentido é compreendida de acordo com Paro (2000), como mecanismos coletivos de participação (Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionário, Grêmios Estudantil e construção do Projeto Político Pedagógico) e escolhas democráticas dos dirigentes escolares. No que diz respeito ao conceito de Tecnologia, utilizou-se da Filosofia da Tecnologia. Faz-se um levantamento acerca dos conceitos de tecnologia orientando-se pela Teoria crítica da Tecnologia, apoiada em Feenberg (2010), observando a tecnologia como ambivalente, constituída e apropriada de acordo com as relações que se estabelecem entre técnica, homem e sociedade. Seu objetivo geral é analisar como o Registro de Classe On-line (RCO) pode contribuir para o aprimoramento da Gestão pedagógica-administrativa da escola pública de forma democrática a fim de propor indicadores metodológicos para uso estratégico do RCO pelas equipes pedagógicas como tecnologia social de gestão democrática. Tendo como objetivos específicos: i) Analisar as diferentes compreensões de gestão escolar no percurso histórico das políticas educacionais e na literatura brasileira; ii) Apresentar o conceito de tecnologia a partir da ótica da filosofia da tecnologia de Feenberg; iii) Verificar e descrever o uso do RCO na relação da gestão escolar com os sujeitos da escola; iv) Propor indicadores metodológicos para uso estratégico do Registro de Classe On-line pelas equipes pedagógicas como Tecnologia Social de Gestão Democrática da escola pública do Município de Curitiba. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se de pesquisas bibliográficas a partir de uma leitura dialética na escolha dos autores. Optou-se por Paro (1998, 2008, 2010); Ferreira (2001, 2006); Cury (2001); Libâneo (2012) para fundamentação do conceito de gestão escolar; Bourdieu (2015) e Dubet (2008) para fundamentação das relações que se estabelecem entre sociedade e escola; Feenberg (2010); Habermas (1975); Marcuse (1967); Vieira Vieira Pinto (2005) para conceituar Tecnologia; Dagnino, Brandão e Novaes (2004) no que tange ao histórico da Tecnologia Social; SEED (2012, 2014) sobre as funções e potencialidades do Registro de Classe On-line; Vieira (2003); Almeida (2003); Costa (2003) nas relações que se estabelecem entre Gestão escolar e Tecnologia. Realizou-se aplicação de questionário On-line e entrevistas com gestores, pedagogos e professores. Durante a coleta e análise dos dados pautou-se pela metodologia qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) e na análise de conteúdo Bardin (2010). Conclusivamente, apresenta-se os indicadores metodológicos para o uso do Registro de Classe On-line enquanto tecnologia social de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Registro de Classe On-line. Tecnologia Social.

## ABSTRACT

Research carried out for the Professional Master's Program in Education and New Technologies, at the International University Center UNINTER, linked to the Technological Education and Society Line, inserted in the Research Group for Integral Training, Mediation and Technology in School Daily Life. Its theme is the Online Class Registration used by public schools in the state of Paraná. It is presupposed that the Online Class Registration tool and Democratic Management can be used as democratic tools and at the same time to control pedagogical work. The research is justified by the imperative of creating methodological indicators for the use of the Online Class Registration ordered in and by Democratic Management. In this sense, the concept of Management determined by Ferreira (1999) will be taken into account. Education management is decision-making, at all times, in all circumstances, decisions are made as to what it is intended to achieve and achieve, opposing neoliberal ideals that are perpetuated in the daily school management of public schools. Democratic management in this sense is understood according to Paro (2000), when speaking of the collective mechanisms of participation (School Council, Association of Parents, Teachers and Employees, Student Union and construction of the Pedagogical Political Project); democratic choices of school leaders. With regard to the concept of Technology, Philosophy of Technology was used. A survey is made about the concepts of technology, guided by the critical theory of technology, supported by Feenberg (2010), observing technology as ambivalent, constituted and appropriate according to the relationships that are established between technique, man and society. Its general objective is to analyze how the Online Class Registration (RCO) can contribute to the improvement of the pedagogical-administrative management of the public school in a democratic way in order to propose methodological indicators arranged in a pedagogical notebook for strategic use of RCO by the pedagogical teams as democratic management social technology, having as specific objectives: i) To analyze the understandings of school management in the historical course of educational policies and in the literature; ii) Present the concept of technology based on Feenberg's philosophy of technology; iii) Describe and analyze the use of the Online Class Registration in the relationship between school management and school subjects iv) Propose methodological indicators for strategic use of the Online Class Registration. For the development of this research, bibliographic research was used based on a dialectical reading in the choice of authors. Paro (1998, 2008, 2010) was chosen; Ferreira (2001, 2006); Cury (2001); Libâneo (2012) to support the concept of school management; Bourdieu (2015) and Dubet (2008) to substantiate the relationships that are established between society and school; Feenberg (2010); Habermas (1975); Marcuse (1967); Vieira Pinto (2005) to conceptualize Technology; Dagnino, Brandão and Novaes (2004) regarding the history of Social Technology; SEED (2012, 2014) on the functions and potential of Online Class Registration; Vieira (2003); Almeida (2003); Costa (2003) in the relations established between school management and technology. An online questionnaire and interviews with managers, pedagogues and teachers were applied. During the research, it was guided by the qualitative methodology of Bogdan and Biklen (1994) and the content analysis Bardin (2010), regarding the categorization of data obtained in the questionnaire and during the interviews. In conclusion, the methodological indicators for the use of Online Class Registration as Democratic Management and assumption and Social Technology are presented as a product of this research.

Keywords: Democratic Management. On-line Class Registration. Social Technology.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CGM – Cadastro Geral de Matrícula  
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RCO – Registro de Classe On-line  
SAE – Sistema de Administração da Educação  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SÉC. – Século  
SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar  
TA –Tecnologia Apropriada  
TC –Tecnologia Convencional  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TS – Tecnologia Social

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações pesquisadas	16
QUADRO 2 - Comparativo sobre uso do RCO: Respostas negativas	88
QUADRO 3 – Comparativo sobre uso do RCO: Respostas positivas	89
QUADRO 4 – Suporte para o uso do RCO: Respostas positivas	89
QUADRO 5 – Suporte para uso do RCO: Respostas negativas	89
QUADRO 6 – Incentivo da SEDD para uso do RCO: Respostas negativas	90
QUADRO 7 – Incentivo da SEDD para uso do RCO: Respostas positivas	91
QUADRO 8 – Uso do RCO nos momentos de conselho de classe: Respostas negativas	91
QUADRO 9 – Uso do RCO nos momentos de conselho de classe: Respostas positivas	92
QUADRO 10 – RCO nos momentos de aproveitamento, permanência e evasão escolar: Respostas positivas	93
QUADRO 11 – Contribuições do RCO na gestão escolar: Respostas positivas	93
QUADRO 12 – Uso inovador do RCO: Respostas negativas	94

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Conhecimento e uso do RCO	87
GRÁFICO 2 – Função de atuação profissional na escola	87
GRÁFICO 3 – Funções que utilizam no RCO	88

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Conceção de tecnologia na perspectiva de Feenberg (2005)	98
IMAGEM 2 – Como ocorreu a formação para uso do RCO na perspectiva dos entrevistados	106
IMAGEM 3 – Sobre recursos tecnológicos para uso do RCO	109
IMAGEM 4 – Como os entrevistados utilizam o RCO	115
IMAGEM 5 – Página de acesso às funções do RCO	116
IMAGEM 6 – Segunda página de acesso às funções do RCO	117
IMAGEM 7 – RCO quando acessado pelo celular	122
IMAGEM 8 – Percepção dos sujeitos quanto às possibilidades democráticas do RCO	126
IMAGEM 9 – Indicadores metodológico para uso do RCO	136

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	14
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS .....	20
1.3 MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA .....	21
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
2 CONCEITO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	27
2.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NEOLIBERAL .....	29
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	33
2.3 CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO .....	45
2.3.1 CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	46
2.3.2 CONSELHO ESCOLAR .....	50
2.3.3 ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS.....	53
2.3.4 GRÊMIO ESTUDANTIL.....	56
3 TÉCNICA E TECNOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	59
3.1 CONCEITO DE TECNOLOGIA SOCIAL .....	63
3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL .....	67
3.3 TRABALHO E TECNOLOGIA SOCIAL .....	70
4 REGISTRO DE CLASSE ONLINE – RCO .....	76
4.1 FUNÇÕES DO REGISTRO DE CLASSE ONLINE.....	78
4.2 FUNÇÃO DO SECRETÁRIO ESCOLAR.....	78
4.3 FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR.....	80
4.4 FUNÇÃO DE PEDAGOGO .....	80
4.5 FUNÇÃO DOCENTE.....	81
4.6 GESTÃO EDUCACIONAL E REGISTRO DE CLASSE <i>ONLINE</i> .....	82

5 ESCOLA, SUJEITOS E TECNOLOGIA: DADOS DA PESQUISA.....	85
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO .....	86
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	95
5.3 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA.....	98
5.4 FORMAÇÃO PARA USO DE TECNOLOGIA.....	106
5.5 APARATO TECNOLÓGICO.....	109
5.6 FUNCIONALIDADE DO RCO .....	115
5.7 DEMOCRACIA E CONTROLE.....	126
5.8 TRABALHO ANALÓGICO E TRABALHO DIGITAL .....	129
6 INDICADORES METODOLÓGICOS PARA USO DEMOCRÁTICO DO RCO.....	136
6.1 SUPORTE E APOIO TECNOLÓGICO POR PARTE DA MANTENEDORA.....	137
6.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL .....	138
6.3 DIÁLOGO REFLEXIVO ACERCA DAS DEMANDAS DO RCO .....	140
6.4 ADEQUAÇÃO AO TRABALHO DIGITAL .....	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146
APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	
.....	160
APENDICÊ B – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO .....	161
APENDICÊ C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	162



## 1 INTRODUÇÃO

A intencionalidade<sup>1</sup> de estudar a temática tem por objetivo compreender como ocorre o uso das tecnologias digitais na gestão pedagógica da escola pública. As quais, podem vir a atuar como mecanismos democráticos ou de controle, numa relação ambígua respaldada que se estabelece entre a tecnologia e os sujeitos que dela fazem uso. Relaciona-se nesta pesquisa gestão democrática garantida em forma de lei e o uso de um software público que foi construído e disponibilizada para o uso como Registro de Classe On-line das escolas estaduais do estado do Paraná.

A gestão democrática da escola pública se configura como um direito previsto pela Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 206, reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no Art. 14, nos incisos I e II em que se garante a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. A gestão democrática da escola carece ser feita pelas pessoas, para pessoas. Assim, faz-se necessário o engajamento de uma consciência coletiva, consciência essa que precisa ser permeada pela criticidade, pela capacidade de solucionar problemas, por meio do diálogo e do fazer democrático.

Diante do objeto de estudo desta dissertação e por meio das leituras realizadas, apresentam-se as diferentes concepções de gestão escolar disponíveis na literatura brasileira e estima-se possibilitar ao leitor a compreensão acerca das divergências existentes na compreensão da gestão escolar.

Neste sentido, a especificidade da gestão democrática, quando observada sob a ótica do fazer e ser social, busca democratizar o acesso às informações e às necessidades da Escola pública.

### 1.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Para aproximação teórica com o objeto investigado iniciou-se primeiramente um estudo exploratório, com o levantamento de dados das pesquisas que discorrem sobre a temática ou com temáticas parecidas.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37), as pesquisas baseadas nesta metodologia devem realizar “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Esse mapeamento possibilita um acompanhamento acerca dos estudos já desenvolvidos e espera-se que esta aproximação contribua e constitua um determinado campo de conhecimento, apontando restrições, identificando experiências inovadoras, investigando alternativas para solucionar problemas encontrados na prática pedagógica, reconhecendo, assim, quais são as contribuições das pesquisas na educação. Tais análises possibilitam identificar referenciais teóricos acerca da temática investigada, as hipóteses e as sugestões apresentadas pelos pesquisadores, proporcionando subsídios a novas pesquisas (ENS; ROMANOWSKI, 2006). O resultado deste estudo exploratório mostrou-se também como uma estratégia para situar o leitor acerca da relevância do tema aqui abordado, sendo essa uma pesquisa pioneira no que se refere a junção das temáticas aqui investigadas.

Em etapas, realizou-se primeiramente um recorte temporal de dez anos. Buscou-se teses e dissertações desde 2008 até os dias atuais. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, pois ela se apresenta como uma ferramenta que é atualizada constantemente, desse modo é o site mais indicado pelos pesquisadores da educação para realizarem as buscas das produções científicas. Durante os momentos de pesquisa, utilizou-se de descritores que foram modificados a partir do momento em que as temáticas foram se modificando, ou seja, algumas pesquisas encontradas possuíam os descritores pesquisados, porém, não faziam relação à temática procurada. Foram observadas muitas pesquisas sobre a Gestão administrativas ou Gestão de Políticas, as quais neste momento não contribuíam com a pesquisa.

Os descritores utilizados durante as buscas foram: Gestão Democrática; Tecnologia Digital; Gestão Educacional; Gestão escolar e Tecnologia social. Com os descritores Gestão democrática e Tecnologia Digital o resultado obtido foi de 206 pesquisas, já com os descritores Gestão escolar foram encontradas 798 pesquisas. No que diz respeito à busca vinculando os descritores Tecnologia Social e Gestão democrática, não houve resultado. Dessa forma, concluiu-se que até o presente

---

<sup>1</sup> Biblioteca digital de teses e dissertações, integrada ao sistema informatizado do IBICT, com o registro das teses e dissertações no meio eletrônico, para difundir a pesquisa científica produzida no país e no exterior.

momento inexistem pesquisas acerca desta temática: Gestão Democrática como Tecnologia Social.

Num segundo momento foi preciso acessar cada uma das pesquisas encontradas e realizar a leitura dos resumos e, em algumas situações, da introdução e de alguns trechos do trabalho. Em seguida, buscou-se encontrar e eleger algumas categorias em comum nos trabalhos selecionados. Uma terceira estratégia foi utilizada para garantir o rigor da pesquisa, ou seja, ao categorizar os dados obtidos o pesquisador pôde observar de forma mais coerente o campo educacional em que se deu a pesquisa escolhida para compor o estudo exploratório.

Sendo assim foi possível identificar algumas pesquisas que na primeira leitura pareciam estar dentro do campo pesquisado, porém, quando se analisou o estudo de forma mais aprofundada, percebeu-se que elas não pertenciam ao campo de pesquisa em educação. As pesquisas que, por sua vez, foram identificadas como pertencentes ao campo pesquisado acerca da Gestão Democrática, Tecnologia Digital e Tecnologia Social receberam uma abordagem metodológica diferenciada. Houve então uma categorização para estreitar e direcionar o olhar da pesquisa.

As pesquisas foram analisadas partindo da leitura dos resumos e então realizou-se a categorização. Neste momento foi produzida uma tabela, e nela relacionou-se alguns tópicos que contribuíram para a leitura e construção do olhar metodológico. Foram observados o programa no qual a pesquisa foi vinculada, autor, orientador, objeto de estudo e se este fez referência a algum aparato tecnológico. Levaram-se em consideração também o problema de pesquisa, os objetivos, a hipótese, a metodologia de pesquisa, os instrumentos escolhidos e utilizados para coleta de dados, a análise dos dados, além de consultado o referencial bibliográfico e os principais resultados obtidos pelo pesquisador. O estudo exploratório teve como pretensão elucidar quais os campos mais pesquisados acerca das temáticas almejadas.

Durante os momentos de busca e leitura observaram-se muitas pesquisas com os mesmos objetos de estudo, e pesquisas vinculadas aos Programas de Stricto Sensu acadêmico em maior número do que as pesquisas vinculadas aos Programas de Stricto Sensu profissional.

Após a leitura criteriosa das pesquisas escolhidas para compor o estudo exploratório e de acordo com o campo pesquisado, foram obtidas ao total 4 pesquisas, sendo 3 dissertações e 1 tese, as quais contribuíram para ampliar o olhar e o

entendimento da pesquisadora acerca da temática pesquisada: Gestão Democrática como Tecnologia Social no campo da pesquisa em educação.

Adiante está exposta em ordem cronológica a descrição de todas as pesquisas que compõem o presente estudo exploratório. Neste momento foi possível analisar novamente o campo pesquisado e quais são as lacunas existentes, podendo, assim, encontrar e ressaltar a fidedignidade da temática pesquisada nesta dissertação.

Orientador	Autor e ano de defesa	Título de pesquisa	Resultados obtidos
Maria Elizabeth de Almeida	Renata Bancovsky – 2008 - Dissertação	Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias	A pesquisa confirmou a necessidade de diversas adaptações no código fonte do software de acordo com o seu uso e conforme sugestões dos coordenadores e funcionários da secretaria. Observaram-se também certas dificuldades no uso de TIC, em geral, por parte dos usuários.
Cláudio Benedito Gomide Souza	Nivaldo Carleto – 2009 – Tese	Tecnologias da informação e comunicação na gestão educacional: possibilidades e contribuições em uma escola técnica estadual	A pesquisa enfatizou a importância do desenvolvimento de softwares livres na gestão de documentos para a administração pública de sistemas educacionais, pretendendo com isso contribuir com a democracia e com a transparência
Raquel de Almeida Moraes	Romes Heribelto Pires Araújo- 2009- Dissertação	Informática educativa em favor da gestão democrática	O trabalho desvendou alguns recursos que podem contribuir, de alguma forma, com o papel do gestor escolar em relação à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), em especial ao uso do fotolog, e o estabelecimento de um processo integrador e interacionista com a comunidade escolar.
Klaus Schlünzen Junior	Maurícia Simões dos Santos Palácio – 2011 - Dissertação	O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar	Contribuições acerca do gestor escolar em relação à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), em especial ao uso do fotolog, e o estabelecimento de um processo integrador e interacionista com a comunidade escolar.

Quadro 1 - Fonte: Autora (2019)

O primeiro estudo é uma dissertação de mestrado intitulada Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias. Foi defendida por Bancovsky (2008) e teve como objetivo identificar as influências do Projeto denominado Gestão Escolar e Tecnologias no cotidiano da gestão escolar, tendo também como foco verificar possíveis mudanças na prática da gestão escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho

qualitativo realizada com gestores escolares da Rede Pública do Estado de São Paulo nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. O cenário observado para a pesquisa se deu num ambiente virtual, a pesquisadora colheu os dados por meio do Fórum desenvolvido para as unidades de Ensino pesquisadas. O escopo da análise se deu na participação dos gestores no ambiente On-line e depois de seis meses houve a incorporação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pela escola. Nesse momento ocorreu a investigação das práticas do Gestor escolar. Para a análise dos dados a pesquisadora utilizou quadros com trechos de depoimentos dos gestores coletados no ambiente virtual. Diante de toda a análise a pesquisadora salienta que são perceptíveis os indícios de mudanças na gestão escolar após a realização do curso Gestão escolar e Tecnologias, tendo como evidência uma melhoria na prática dos gestores das unidades investigadas.

A pesquisa seguinte é uma tese de doutorado defendida por Carleto (2009), Tecnologias da informação e comunicação na gestão educacional: possibilidades e contribuições em uma escola técnica estadual de cunho qualitativo. Ela traz possibilidades, a partir do uso das Tecnologias de informação e comunicação, de um auxílio de gerenciamento e controle de informações acadêmicas para otimização das tomadas de decisões em benefício da escola técnica, tendo como instrumento articulador o trabalho administrativo que contempla a secretaria. Diante do pressuposto, o pesquisador teve como objetivo aplicar o conceito de tecnologia da informação em uma unidade de ensino técnico localizada num município de São Paulo, utilizando da implantação de um sistema de gestão da informação, levando em consideração alguns fatores como as necessidades e os limites da escola. Diante da leitura do resumo da presente tese, o autor salienta que buscou analisar questões pertinentes com relação às conquistas da qualidade e da equidade da educação pública brasileira. Por meio da análise realizada o autor evidencia que é importante desenvolver softwares livres de gestão escolar, de documentos para a administração pública de sistemas educacionais, podendo assim contribuir com a democracia e a transparência.

A terceira pesquisa é uma dissertação de mestrado de Araújo (2009), com o título: Informática educativa em favor da gestão democrática. O trabalho estudou a relevância da informática educativa amparada pela concepção histórico-crítica na promoção da gestão democrática. A pesquisadora relata que, apesar da escassa literatura sobre o tema, este se mostrou relevante porque teóricos da gestão

democrática citam requisitos que condizem com as potencialidades da educação tecnológica. A pesquisadora defende que é por meio de uma pedagogia crítica que se direciona a informática educativa para fins distintos do interesse capitalista. O presente estudo busca encontrar estratégias críticas para o uso dos microcomputadores da escola, tendo como objetivo a emancipação humana e a execução de processos democráticos, com ênfase na gestão democrática para promover a negociação democrática e a pluralidade e o bem comum. A pesquisa denominada estudo de caso, de cunho qualitativo, aconteceu numa escola da periferia de Brasília. A metodologia utilizada se baseou no método do Materialismo Histórico e no método Materialismo Dialético. Por meio da técnica de triangulação de dados, segundo o autor, foi possível associar o rol de aspectos materiais e espirituais com a prática social. De acordo com o autor, a multiplicidade de instrumentos de coleta de dados se deu pelos estudos das Representações Sociais que analisa a realidade como um constructo social. A partir da análise desses dados foi reconhecido que a informática educativa, nas pontuais experiências em que se associou a processos pedagógicos críticos, revelou intensa potencialidade na promoção de conhecimentos relevantes às classes sociais dos estudantes, estimulando uma ação mais colaborativa e dialógica, elementos que promovem o processo de gestão democrática.

A última pesquisa é uma dissertação de mestrado intitulada: O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar, defendida por Palácio (2011), sendo um estudo de caso e de cunho qualitativo que utilizou da análise de conteúdo de um Fotolog (blog) de uma escola pública. Esse blog se caracterizou como uma ferramenta de acesso à realidade escolar e que serve como ponto de reflexão para o gestor escolar. Ocorreu então uma análise dos textos publicados entre 21 de outubro de 2004 a 01 de dezembro de 2011. A presente dissertação teve como objetivo analisar se o Fotolog pode ser um espaço de informação e gestão de caráter institucional e pedagógico-administrativo, sendo capaz de desencadear a participação coletiva escolar dentro da visão de uma gestão democrática. A pesquisa teve intenção de apresentar recursos digitais que podem contribuir de alguma forma com o papel do gestor escolar quando, mediado pelo uso da Tecnologia de informação e comunicação.

Das pesquisas descritas no quadro acima, a que mais se assemelha teórica e empiricamente ao objeto de estudo desta dissertação é a pesquisa de Araújo (2009), cujo título é: Informática educativa em favor da gestão democrática. Justificam-se as

contribuições desta pesquisa por situar a pedagogia crítica e dialógica ao uso consciente e crítico das tecnologias digitais em busca da emancipação do sujeito, tendo como foco questões de cunho social como direito à educação de qualidade e promovendo o acesso democrático ao conhecimento. Além disso, instiga a participação e a construção da consciência de coletividade dos sujeitos, resultando na promoção da gestão democrática.

As pesquisas encontradas defendem a possibilidade de desenvolvimento da gestão democrática por meio do uso da tecnologia digital convencional (TC). Entretanto, observa-se que não existem produções científicas que vinculem a tecnologia social e a gestão democrática como pressuposto de transformação social, como por exemplo o Registro de Classe On-line (RCO), à manutenção e aplicação dos princípios democráticos, sobretudo nos momentos de gestão da informação, tomadas de decisão e ações de acompanhamento e promoção dos processos escolares. O estudo de caráter exploratório é finalizado aqui e destaca-se sua relevância, pois possibilitou que a pesquisadora pudesse ter um olhar específico acerca do seu objeto de estudo com relação ao pioneirismo da presente pesquisa.

Após o estudo exploratório pôde ser percebido que inexistem pesquisas com a temática investigada aqui, Registro de Classe On-line, Gestão Democrática e Tecnologia Social. Por sua vez, a temática mostrou-se em caráter de necessidade, pois poderá contribuir com novas possibilidades relacionadas à aplicação dos conceitos de gestão escolar, democracia e tecnologia digital.

## 1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS

Nesta pesquisa caracteriza-se a ferramenta informatizada e suas potencialidades de uso, bem como o conceito de tecnologia a partir da leitura dos autores Feenberg (2013), Habermas (1975), Marcuse (1967) e Vieira Pinto (2005), considerando a tecnologia num viés de interação social, apresentando também a concepção mercadológica de tecnologia como produto e as possibilidades de transformação de uma tecnologia convencional em tecnologia social.

O conceito de tecnologia social é definido pelos autores Dagnino, Brandão e Novaes (2004) e está acompanhado das transformações sociais que visam garantir a participação, a cidadania e a democracia nas relações estabelecidas com a tecnologia. Ressalta-se que é neste sentido que se dá a investigação desta

dissertação, analisando as possibilidades de aplicação do Registro de Classe On-line junto aos processos pedagógicos da gestão democrática como tecnologia social (TS).

É observado que as tecnologias digitais podem ultrapassar o viés da tecnologia convencional adentrando no campo da tecnologia social. Segundo Dagnino (2014) tecnologia social é um termo interdisciplinar, orientada por situações problemas para elaboração de políticas que atuam na desigualdade social. Sendo assim, a tecnologia convencional quando utilizada com determinada intencionalidade pode corroborar e auxiliar na manutenção e aplicação dos processos democráticos.

Sendo o RCO um software que permite ao professor da rede pública de ensino de estado do Paraná registrar conteúdos, avaliações e a frequência dos alunos em tempo real, buscou-se responder a seguinte questão problematizadora: pode ser o Registro de Classe On-line capaz de fomentar a gestão democrática enquanto tecnologia social ou servir de instrumento de controle?

Para responder o problema proposto definiu-se como objetivo geral analisar como o Registro de Classe On-line (RCO) pode contribuir para o aprimoramento da Gestão escolar da escola pública de forma democrática, a fim de propor indicadores metodológicos, para uso estratégico do RCO enquanto tecnologia social de gestão democrática.

A partir do objetivo geral, são apresentados os objetivos específicos: a) Analisar as diferentes compreensões de gestão escolar no percurso histórico das políticas educacionais e na literatura brasileira; b) Apresentar o conceito de tecnologia a partir da ótica da filosofia da tecnologia de Feenberg; c) Verificar e descrever o uso do RCO na relação da gestão escolar com os sujeitos da escola; d) Propor indicadores metodológicos para uso estratégico do Registro de Classe On-line pelas equipes pedagógicas como Tecnologia Social de Gestão Democrática da escola pública estadual do Município de Curitiba.

### 1.3 MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A busca teórica desta dissertação pautou-se no Método Dialético, compreendendo que tudo se relaciona, tudo se transforma, podendo ocorrer a transformação da quantidade em qualidade e a mudança qualitativa por meio da interpenetração dos contrários, na contradição ou na luta dos contrários. Portanto, o leitor irá encontrar diferentes autores que abordam os conceitos aqui investigados.



Para alcançar os objetivos propostos, o percurso metodológico da pesquisa inicia-se com a realização de um estudo exploratório acerca do campo e das temáticas investigadas, para depois delimitar e dar início às pesquisas de fundamentação teórica. Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 33), “hoje predomina entendimentos de que artigos científicos constituem o primeiro foco dos pesquisadores, é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado”, portanto, iniciou-se a pesquisa bibliográfica a partir dos periódicos, realizado o primeiro levantamento dos conteúdos e a tomada de notas. Em seguida, foi efetuada a busca na literatura clássica pelos autores que escrevem sobre os temas estudados. Nesse momento, foi realizado a compilação dos materiais e o fichamento dos assuntos e materiais lidos. Depois, deu-se início à análise e interpretação dos materiais já selecionados utilizando da crítica externa e interna, a primeira se dá no significado, importância e valor histórico dos materiais selecionados para compor a fundamentação teórica, já a segunda tem por sentido apreciar o valor dos conteúdos encontrados nos materiais (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Na composição da fundamentação teórica, buscou-se atingir o conhecimento científico, compreendido como conhecimento real por ser aquele que interage diretamente com fatos, constituindo assim um conhecimento contingente. Tendo como hipótese e preposição a verdade ou a falsidade conhecida por meio da experiência e não somente pela razão, esse conhecimento é sistemático, um saber ordenado logicamente e que forma um sistema de teorias, que possui características de veracidade e desse modo permitir que as hipóteses possam ser ou não comprovadas. Por fim, o conhecimento científico se constitui em algo falível pois não é definitivo, absoluto é aproximadamente exato, ou seja, novas proposições podem reformular teorias já existentes (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Foi utilizada dessa explicação para contextualizar a busca do conhecimento científico pelas temáticas de gestão escolar e conceito de tecnologia. Nessa busca foi possível observar categorias que emergiram, sendo necessário buscar novas fontes, isto é, investigar na literatura existente outros pesquisadores que apresentam as mesmas concepções teóricas ou que contrapõem as concepções até então encontradas. Neste momento da pesquisa é notada a necessidade de apresentar no texto da dissertação outras formas de gestão, partindo do pressuposto de trazer contrapontos para o entendimento, organização e funcionamento da gestão escolar.

Dessa forma, é possível ao leitor ter uma visão dialética dos conceitos de gestão escolar.

Nesta dissertação, é analisada a relação do homem com a tecnologia não como objeto fixo, mas em movimento: as relações não estão determinadas, mas sim em processo de transformação. O término de um processo é o começo de outro, os objetos não existem de forma isolada, os fenômenos da natureza ou na sociedade estão organicamente ligados e dependem uns dos outros, há então uma interação e conexão recíproca. O método dialético proporciona a mudança dialética, pois na transformação das coisas ocorre a negação da negação, reconhecendo a ação dialética.

A metodologia escolhida para encaminhar a pesquisa é de natureza qualitativa exploratória, que busca analisar no meio pesquisado as diversas esferas de interação social, política e histórica. Segundo Biklen e Bogdan (1994, p. 49)

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista nos possibilita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A metodologia tem como fonte de investigação o espaço natural, que nesta pesquisa são escolas públicas estaduais do município de Curitiba. É buscado investigar a condição na qual os professores e a equipe pedagógica e administrativa da escola fazem uso do Registro de Classe On-line. Por se tratar de uma pesquisa em educação, teve-se o cuidado de procurar autores metodológicos que poderiam contribuir com a investigação qualitativa.

Segundo Biklen e Bogdan (1994), na investigação qualitativa a fonte dos dados é o ambiente natural e a investigação é de caráter descritivo em forma de palavras. Essa abordagem de investigação qualitativa exige que os processos sejam vistos não como triviais, e sim como com potencial para constituírem pistas e estabelecerem compreensões esclarecedoras acerca do objeto de estudo.

Para Biklen e Bogdan (1994, p. 51)

[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e pontos de vista do informador. O processo de produção de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de forma neutra.

A coleta de dados teve início com a elaboração e aplicação de um questionário via Google Formulário,<sup>2</sup> o qual foi encaminhado por e-mail para as escolas estaduais vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). O questionário foi enviado para várias escolas estaduais, com a intenção de obter uma visão ampla do processo de utilização do RCO. Todos aqueles que fazem uso do Registro de Classe On-line foram convidados a responder o questionário On-line, ou seja: Diretor (a), Pedagogo (a) e Professor (a).

Após a aplicação do questionário, foram selecionados alguns desses sujeitos para serem entrevistados pessoalmente, tendo como critério a busca por práticas inovadoras as quais poderiam contribuir com o desenvolvimento dos indicadores metodológicos para uso estratégico do RCO enquanto tecnologia social para promoção da gestão democrática, produto desta dissertação.

Ao total foram escolhidas 4 escolas – distribuídas na região sul do Município de Curitiba – para realizar a entrevista presencial. Em cada escola foram entrevistadas cerca de 4 pessoas que atuam na direção escolar, na coordenação e na sala de aula, totalizando 16 indivíduos entrevistados.

Neste momento da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada composta por 5 questões que investigaram o uso e as estratégias incorporadas pelos usuários do RCO, as entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos, para posteriormente realizar a transcrição das mesmas, bem como a categorização dos dados em busca de categorias emergentes que, de acordo com Bardin (2010), mostram-se nas falas dos sujeitos, apesar de não serem ditas explicitamente por eles.

É importante ressaltar que a pesquisa só iniciou após os trâmites éticos solicitados pelo comitê de ética da Instituição proponente de pesquisa, assim como mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE3).

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentar-se-á as seções que compõe a dissertação a partir da introdução, que é a primeira seção. A segunda discorre acerca das definições de gestão escolar disponíveis nas políticas públicas e na literatura brasileira. Na concepção de gestão

---

<sup>2</sup> Link de acesso ao questionário online utilizado para coleta dos dados: <https://forms.gle/M1eMWewffQGRNUjS8>.

<sup>3</sup> A pesquisa está inscrita e autorizada sob o comitê de ética do Centro Universitário Internacional UNINTER número do parecer: 3.361.648.

democrática apresenta-se as instâncias colegiadas que atuam em detrimento dos processos democráticos no interior das escolas. Em seguida, discorre-se sobre a percepção neoliberal da gestão escolar. Essa seção foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica respaldada em documentos legais e fundamentação teórica sobre a gestão escolar. Para construção deste capítulo apoiou-se em alguns teóricos, sendo eles: Paro (1998, 2008, 2010); Ferreira (2001, 2006, 2008); Cury (2002) entre outros.

A terceira seção apresenta o conceito de técnica e tecnologia. É destacada a diferenciação entre os dois conceitos e justificada a relevância de compreendermos cada um. Além disso é apresentada a filosofia da tecnologia desenvolvida por Feenberg por meio da leitura crítica realizada pela Escola de Frankfurt, em que o autor esclarece quatro concepções de tecnologia; são elas: Instrumentalismo, Determinismo, Substantivismo e Teoria Crítica. Na mesma sessão é apresentado o conceito de Tecnologia Social em seu percurso histórico, utiliza-se da Tecnologia Social para analisar a educação e o trabalho mediado pelo uso de tecnologias digitais. Para construção teórica foram utilizados os seguintes autores: Feenberg (2010); Habermas (1975); Marcuse (1967); Vieira Pinto (2005); Brandão, Dagnino e Novaes (2004), Antunes (2000), Paro (2016) e Heller (2004).

A quarta seção apresenta a ferramenta Registro de Classe On-line, suas funcionalidades e é discutido sobre a gestão educacional relacionada ao uso do RCO. Neste momento utilizaram-se os autores: SEED (2012, 2014); Vieira (2003); Almeida (2003); Costa (2003).

A quinta seção relata sobre a coleta dos dados obtidos com a aplicação do questionário On-line e da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo Bardin (2010). No processo de categorização das respostas obtidas durante a entrevista, seis categorias emergentes foram construídas para analisar a fala dos sujeitos entrevistados. A primeira sobre a Concepção de Tecnologia, que analisa a percepção dos sujeitos a respeito do conceito de tecnologia; a segunda, Formação para uso da tecnologia, que analisa a existência ou não de formação para uso da tecnologia digital; a terceira, Aparato tecnológico, que analisa as condições de recursos e apoio tecnológico para acesso à tecnologia digital; a quarta, Funcionalidades do RCO, que analisam-se quais funções estão disponíveis no RCO e como os sujeitos utilizam estas funções; a quinta, Democracia e Controle, analisa e descreve a percepção dos sujeitos em relação às possibilidades

democráticas do RCO; a sexta e última, categoria discorre sobre as alterações ocorridas no trabalho dos sujeitos quando mediados pelo uso da tecnologia. Foram usados mapas conceituais para exemplificar os pontos convergentes e divergentes durante a análise dos dados. Essa estratégia contribui com a leitura e a compreensão dos conceitos aqui explicitados.

A sexta e última seção apresenta o produto desta dissertação: os indicadores metodológicos para uso estratégico do Registro de Classe On-line pelas equipes pedagógicas como Tecnologia Social de Gestão Democrática da escola pública do estado do Paraná. Ao total foram construídos quatro indicadores que estão relacionados com a análise dos dados por meio das categorias emergentes. O primeiro indicador é Suporte e apoio tecnológico por parte da mantenedora, que apresenta a estrutura tecnológica digital disponíveis nos espaços em que ocorreram as entrevistas; o segundo é Formação para o uso da tecnologia digital, que analisou a oferta de formação para uso do RCO; o terceiro é Diálogo reflexivo em relação as demandas do RCO, este indicador apresenta os pressupostos democráticos para uso do RCO; o quarto e último indicador é Relações entre trabalho analógico e trabalho digital, o qual apresenta as alterações ocorridas no trabalho dos sujeitos quando mediados pelo uso das tecnologias digitais.

Os indicadores desenvolvidos apresentam possibilidades que podem contribuir com o uso estratégico do RCO, apresenta-se também um mapa conceitual para auxiliar na leitura e interpretação dos indicadores. Nesta sessão utilizou-se os seguintes autores: Antunes (2000); Almeida (2003); Ferreira (2001); Dagnino (2014); Kenski (2009), entre outros.

## 2 CONCEITO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Nesta seção apresentam-se os conceitos de gestão escolar disponíveis na literatura brasileira, buscando traçar uma linha acerca da evolução da gestão escolar e dos conceitos construídos historicamente com influência da administração empresarial. São apresentados e classificados quatro conceitos de gestão que acabam por se desdobrar em outras vertentes as quais serão explicadas no decorrer da escrita. A gestão escolar é apresentada num movimento dialético, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão das interpretações e aplicações da gestão escolar, discorrendo sobre gestão numa visão neoliberal e numa visão democrática.

De acordo com Salerno (2009), antes de compreendermos o conceito de gestão deve-se compreender primeiramente os limites conceituais entre administração e gestão, sendo a primeira uma organização do conjunto de informações por meio da ideologia organizacional, ou seja, a teoria. Já a segunda o saber fazer, o aspecto prático no qual estão presentes as ações. Sendo assim, as teorias administrativas da administração pública encontradas no processo histórico são divididas em: administração pública patrimonialista, que considera o aparelho do Estado como uma extensão do poder soberano e os seus auxiliares, os servidores, fazem parte da nobreza; administração pública burocrática, a qual surge na metade do séc. XIX, na época do estado liberal, em que se constituem princípios orientadores: profissionalização, ideia de carreira, hierarquização, impessoalidade, formalismo, ou seja, o poder racionalizado de forma legal e focado em processos rígidos; administração pública gerencial, que é caracterizada pela administração contemporânea, surge na metade do séc. XX à luz da qualidade produtiva da administração empresarial, tendo como diferencial à administração anterior a forma de controle, que deixa de basear-se nos processos e preocupa-se com os resultados.

O histórico da gestão escolar é marcado pela influência das concepções burocráticas e funcionalistas, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial. Desse modo, destacam-se duas concepções de organização e ambas diferem em intencionalidade social e política. São elas: concepção científico-racional, em que prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola, como um ambiente neutro que deve funcionar racionalmente e, para tanto, deve ser planejada, organizada e controlada com o intuito de alcançar bons índices de eficiência e eficácia. Neste modelo existe uma hierarquização de funções,

normas e regulamentos, que se desdobra numa gestão centralizada com pouca ou quase nula participação. Já a concepção sociocrítica é concebida como um sistema que agrega pessoas e considera fortemente a participação, a intencionalidade das ações da escola, levando em consideração o contexto sociocultural e político. Dessa forma a gestão escolar é vista como democrática (LIBANÊO, 2012).

Ao observar as diferenças entre as concepções que estão vinculadas a organização da gestão escolar, deve-se destacar o desdobramento de ambas em outras quatro concepções: técnico-científica; autogestionária; interpretativa e democrático-participativa.

A técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções, utilizando de regras nos procedimentos administrativos e, assim, racionalizando o trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Ocorre então a divisão técnica do trabalho escolar. Nesta perspectiva o poder é centralizado no diretor, deixando passíveis as situações de subordinação onde uns tem mais autoridades que os outros, com ênfase numa administração burocrática com controle das atividades. Acontece uma comunicação linear de cima para baixo com maior enfoque nas tarefas do que nas pessoas (LIBANÊO, 2012).

A autogestionária fundamenta-se pela responsabilidade coletiva, não existindo uma direção centralizada e tendo como consequência a participação direta e por igual de todos os membros da instituição escolar. Tem por princípio negar qualquer forma de autoridade e poder, construindo normas de regulamentação pelo grupo, com assembleias e reuniões para decisões coletivas pautadas pela auto-organização do grupo, com mais ênfase nas inter-relações do que nas tarefas (LIBANÊO, 2014).

A terceira concepção é a interpretativa, prioriza a análise dos processos de gestão e de organização, ou seja, observa os significados subjetivos, as intenções e as interações entre os sujeitos, tendo como consequência a gestão como construção social. Com o entendimento da organização escolar como uma realidade social subjetiva, é privilegiado o ato de planejar a ação organizadora com valores e práticas compartilhadas. Nesta concepção destaca-se o caráter humano sendo superior ao caráter formal e normativo (LIBANÊO, 2012).

Por fim, a concepção democrático-participativa constrói-se na relação entre a direção e os demais membros do cotidiano escolar, priorizando objetivos assumidos pelo grupo e tendo como consequência tomadas de decisões na coletividade, apoiadas por objetivos sociopolíticos e pedagógicos. É respeitada a participação da

comunidade escolar, respaldada pela qualificação e competência profissional. Pautase pela objetividade em lidar com questões reais, acompanhamento e avaliação sistemática com finalidades pedagógicas e acompanhamento dos trabalhos para obtenção de reorientações de rumos e ações nas tomadas de decisões. Todos os sujeitos dirigem e são dirigidos, avaliam e são avaliados. A concepção é caracterizada pela ênfase nas tarefas e nas relações sociais (LIBANÊO, 2012).

De acordo com essas leituras, podem ser observadas as variadas possibilidades de compreensão e aplicação da gestão escolar e que ela nem sempre se mostrou democrática. O conceito de gestão democrática foi surgindo gradativamente, e mesmo diante de certa evolução é notada a interferência de questões neoliberais que acabam por intervir diretamente no cotidiano da gestão escolar.

Segundo Lima (2007), quando a relação escolar é moldada numa relação de mercado, onde o diretor se torna um cumpridor de normas, cria-se um modelo antidialógico, conservando pressupostos autoritários com resultados e ações desmobilizadoras e controladoras. A escola nesses moldes tem como objetivo formar o estudante para o mercado de trabalho, adaptando-o para uma sociedade excludente e opressora.

## 2.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NEOLIBERAL

É apresentada a fundamentação teórica sobre a gestão escolar neoliberal, com o intuito de deixar o leitor a par das compreensões existentes a respeito da gestão escolar e assim, contribuir com a leitura em relação às concepções existentes na organização escolar.

Segundo Pestana (2003), é necessário que a escola busque desenvolver um marketing institucional, valorizando a imagem deste ambiente escolar. Essa visão é respaldada na administração contemporânea. Segundo o autor, a escola já há muito tempo perdeu sua posição de irradiar valores sociais e culturais e passou a ser uma empresa. Dada a importância da educação e o que ela significa, Pestana defende que a escola ainda é vista como uma obrigação e para transpor essa visão, deve-se levar em consideração o principal elemento empresarial: o homem (consumidor). Quem é



este consumidor? Quais são seus valores, sociais, políticos? Perguntas realizadas pelo autor.

Numa visão neoliberal, o aluno precisa ser respeitado na sua individualidade, na sua opinião, sendo responsabilidade da escola estabelecer seu trabalho a partir de suas necessidades, o individual em detrimento do coletivo. Segundo Gentili (1996), numa visão neoliberal os sistemas de educação sofrem uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Decorrente da improdutividade que se caracteriza nas práticas pedagógicas e da gestão escolar, objetiva-se a explicação construída pelos tecnocratas neoliberais: não faltam escolas, mas sim, faltam escolas melhores, não faltam professores, mas sim, professores qualificados, não faltam recursos, mas sim, uma melhor redistribuição destes recursos. Sendo assim, é preciso que a escola reestruture suas ações pedagógicas, promovendo e diversificando a oferta educacional nas estratégias de gestão, guiadas pelos conceitos da qualidade total.

Para os neoliberais a escola instituída de forma estatal tende a manter seu caráter ineficiente, uma vez que o estado vem falhando na democratização da escola pública. Segundo Gentili (1996, p. 5)

Na perspectiva neoliberal, é aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam. Para os neoliberais a democracia não tem nada a ver com isso. Ela é simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. A crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado (da política) não atuam eles mesmos como mercados. Isto ocorre, segundo a perspectiva neoliberal, no campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também, é claro, da educação.

Na percepção neoliberal destaca-se também a concepção de cidadania, tendo em vista que a cidadania deve basear-se na concepção universal e universalizante dos direitos humanos, mas, quando neoliberal baseia-se nas orientações individuais caracterizadas pelo reconhecimento do ser social e no valor individual empreendedor.

Segundo Libanê (2012), existem duas maneiras de ver a gestão centrada na escola: a neoliberal e a socio-crítica. Em específico, na visão neoliberal, deve-se colocar a escola como centro das políticas, ou seja, liberar boa parte das responsabilidades do Estado numa lógica de mercado, deixando a cargo dos clientes o direcionamento do viés educativo.

Segundo Santos (2006), quando a educação é baseada numa construção fragmentada, numa relação hierarquizada, acaba por gerar uma gestão compartimentada em que os papéis de poder estão claramente definidos. De acordo com a autora, essa visão de gestão ainda domina muitos ambientes educacionais. Sendo vista como controle de política operacional, organiza-se de forma piramidal e, quanto mais na base da pirâmide o indivíduo se localiza, menos poder de decisão ele tem. Diante desse modelo organizacional, deve ser entendido que a qualidade da educação é definida e formulada não pelos mais interessados, mas sim pelos detentores do capital.

A organização educacional passou por modificações no que tange à legislação, ocorrendo a redemocratização das políticas educacionais. Todavia, o que está escrito na letra da lei não resulta que a gestão democrática esteja de fato ocorrendo na escola (SANTOS, 2006).

No entanto, para compreender a interferência neoliberal na educação, deve ser entendido o conceito de descentralização, apresentado pelas reformas legais na Constituição Federal Brasileira de 1988. Dar-se-á, portanto, a divisão da responsabilidade do Estado com instituições privadas e a comunidade em geral, porém, sendo a temática respaldada pela dualidade de interpretação. Pode-se entender a descentralização numa lógica economicista-instrumental em que ocorre a transferência da responsabilidade do Estado com a oferta educacional, sendo capacitado de oportunizar condições mínimas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, fazendo diminuir os gastos públicos ao entender que o investimento em políticas sociais não seria necessário.

Contudo, quando compreendido numa perspectiva democrático-participativo, a descentralização tem por intenção a construção de mecanismos que legitimam a participação e a democratização dos mecanismos públicos, compreendendo que o exercício da cidadania pode se dar no município. Desse modo, tem por consequência a transposição de poder para o poder local, para que esse poder simbólico viabilize ações para o estreitamento e a criação de novas relações entre sociedade e Estado, o que gera a participação da comunidade na gestão (AZEVEDO apud SANTOS, 2006).

De acordo com Gentili (1996), as estratégias de funcionamento neoliberal atingem o ambiente educacional, promovendo a mercantilização dos direitos e, na perspectiva da meritocracia, dando ênfase ao mercado de trabalho, uma vez que este

acaba por direcionar as políticas públicas educacionais. Sendo assim, o neoliberalismo aplica seus conceitos empresariais ao ambiente escolar quando, desenvolve critérios de fiscalização e de desenvolvimento escolar tendo como foco apenas a formação para o mercado de trabalho. O estado neoliberal se apresenta como mínimo quando deve financiar a escola e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular nas instituições, quando estabelece mecanismos verticalizadores e antidemocráticos de avaliação do sistema escolar.

A gestão escolar neste viés deve funcionar como uma empresa, produtora de serviços educacionais baseadas na competição e na meritocracia. Para Sander (1995), a administração da educação com o enfoque tecnocrático enfatiza a adoção de perspectivas e soluções organizacionais enraizadas no pragmatismo instrumental, ou seja, a pedagogia deveria oferecer soluções técnicas para a resolução de problemas reais. Sendo a administração escolar centrada em movimentos burocráticos, observada e utilizada com os termos eficiência e eficácia, a educação fica desvinculada do contexto de formação humana.

Para Pestana (2003), os resultados escolares das escolas públicas demonstram uma alta insuficiência do governo, levando em conta que este baixo desempenho gera demandas para o ensino privado. Segundo o autor, o baixo desempenho das escolas públicas impulsionou as transformações nas escolas privadas, tendo como resultado a competição entre escolas públicas e privadas, submergindo relações complexas pois a escola não deve ser feita de quadro e giz, o professor vestido de guarda-pó que despeja conteúdo está obsoleto. O computador, a internet e os recursos digitais devem fazer parte das salas de aulas. Para tanto, segundo Pestana (2003), a escola deve ter professores altamente qualificados, de nada adianta ter tecnologia se a escola não tratar seu professor como as empresas tratam seus executivos, atribuindo a relevância em direcionar e investir no capital humano e na tecnologia.

Neste sentido, de acordo com Gentili (1996), na perspectiva neoliberal, a escola deve desenvolver certas habilidades e competências para que as pessoas atuem competitivamente no mercado de trabalho, e o acesso à educação seria uma das formas de garantir a classificação e hierarquização na disputa meritocrática, num espaço altamente competitivo.

Nesta linha tênue entre gestão escolar e os ideias neoliberais, encontra-se também a gestão compartilhada, que surge nos meados dos anos 90, desconstruindo a redemocratização das políticas educacionais, ou seja: os sujeitos não necessitam assumir o poder, somente fazer parte de um; os sujeitos tornam-se fiscais do Estado, adotando um poder transvestido de colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Como consequência o Estado é esvaziado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em privado. Numa perspectiva de gestão escolar pautada do participacionismo a qual constrói relações humanas como políticas de integração conformista, não é possibilitado a expressão política, realizando, então, a manutenção da produtividade, eficiência e eficácia frente aos objetivos impostos pelo capital. A democracia nesse modelo neoliberal assume também o valor de mercado (LIMA; PRADO; SHINAMOTO, 2011).

Neste sentido, a gestão compartilhada ou gerencial pode ser compreendida segundo Ferreira (2004, p. 1230), como a reafirmação do ideário neoliberal: a “nova era do mercado”, entende-se desse modo, como a única via possível da sociabilidade humana que, logicamente, torna-se cada vez mais individualista e utilitarista.

Assim, a gestão compartilhada responsabiliza a comunidade escolar pelo fracasso, pelo abandono, buscando compartilhar o poder de manutenção, envolvendo a responsabilização sem deliberação e manutenção do poder sem “poder” de decisão. Acaba por instituir na comunidade escolar a participação por autossustentação, ou seja, a comunidade escolar estabelece uma parceria com o Estado. A gestão quando compartilhada é respaldada pela produtividade, eficácia e tem como consequência instituir-se na competitividade entre as escolas públicas, perdendo sua função social que é ofertar educação digna e de qualidade para todos, ofertar um bem público para a coletividade independentemente do local em que essa está situada. Não obstante, nesta gestão, a comunidade e a escola passam a buscar a excelência partindo dos modelos de qualidade impostos com forte influência de perfil mercadológico. A gestão compartilhada tem como guia as necessidades do mercado (LIMA; PRADO; SHINAMOTO, 2011).

## 2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apresenta-se neste capítulo a fundamentação jurídica acerca da garantia da gestão democrática da escola pública, bem como a teoria da gestão democrática

baseada na leitura dos autores que discorrem sobre o conceito. Explicar-se-á as estratégias de manutenção e aplicação da gestão pedagógica democrática, que são elas: construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmio Estudantil.

No decorrer da história brasileira, pôde ser observado o percurso entre regimes autoritários e democráticos. Desde o grito da independência, e durante o período militar e na reorganização da democracia no Brasil. Esses movimentos históricos deixaram marcas e controvérsias na construção da sociedade brasileira. Para (SILVA, 2014), houve um retrocesso no que diz respeito ao conhecimento do sentido literal do conceito de democracia, que atingiu os mais diversos setores nacionais, dentre eles a educação.

Desse modo, faz-se necessário compreender os impactos causados no ambiente educacional brasileiro. Não se pretende aqui avaliar de forma aprofundada todas as questões de políticas públicas. Porém, para compreensão da temática explicitada, adentrar-se-á nas questões de legalização e garantia da Democracia das escolas públicas brasileiras.

No início da organização da escola, sobretudo na atuação da gestão escolar, ela estava apoiada em uma gestão tecnicista, voltada ao desenvolvimento mais administrativo, centralizado e respaldado na técnica, tendo como base o modelo piramidal onde somente uma pessoa possui o controle e atua para manter a ordem dos demais (CURY, 2002). Em meados de 1980, após a Ditadura Militar, a educação sofreu algumas modificações e, dentre essas, a que interessa para a pesquisa é a gestão democrática. Diante desse apontamento e tendo como alicerce a redemocratização social, pautada no princípio de participação e da autonomia (SILVA, 2014). Ao analisarmos a relevância da gestão escolar neste sentido, segundo Ferreira (2001, p. 296), “uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre possibilidades de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade”.

De acordo com Cury (2002, p. 169), durante os movimentos surge a necessidade de ofertar uma educação de qualidade, tendo como princípio a garantia e o direito a um sistema único de educação básica, garantido pelo Estado.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. (CURY, 2002, p.169)

Ao constituir o termo e a aplicabilidade de um sistema único de educação, “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2002, p. 170). Respalhada, também, pelo art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 “a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado”.

Consecutivo à legislação, institui-se o pensamento da educação como direito social e da relevância da participação ativa e crítica dos sujeitos, isto é, a participação da comunidade escolar a qual a escola pertença, em busca de uma sociedade justa e democrática (CURY, 2002).

A Educação pública e de qualidade é assegurada pelos seguintes artigos existentes na Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, da Educação, Cultura e do Desporto:

Art. 205 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.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Os artigos discorrem sobre a garantia de uma educação pública de qualidade, que prepare para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Garante também a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade para aprender, pensar e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação escolar, na forma da lei o exercício da Gestão Democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional.

De acordo com Ferreira (2001, p. 296) a gestão escolar “não só coloca em prática as diretrizes emanadas, mas como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e se refletem no espaço escolar”.

Segundo Vieira (2009, p.23), “o Legislativo aponta um caminho a ser seguido pelo Executivo, ao qual cabe assegurar através de ações específicas, o cumprimento deste direito social”. Por meio desse ordenamento jurídico e sendo o país regido enquanto organização federativa, compreende-se, portanto, que deve ser compartilhado o poder e a autonomia dado às diferentes configurações sociais. É indicado a organização não centralizada do poder. Para Ferreira (2006, p. 307) “gestão da educação é tomada de decisão, a toda hora, em todas as circunstâncias se tomam decisões, quanto que se pretende atingir e alcançar”, e é neste sentido que se deve compreender e desenvolver o conceito de gestão escolar democrática.

Ao invés de um sistema hierárquico e centralizado, a Constituição Federal designa um sistema de repartição e compartilhamento das competências e atribuições legislativas entre os entes federados, reconhecendo a autonomia e a dignidade destes outros poderes públicos. A implantação da Constituição Federal representa um caminho de ampliação da participação social e no aumento de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Neste viés, amplia-se também as conjunturas de demandas públicas passíveis de decisões coletivas, num sentido democrático de tomada de decisão.

Para exemplificar o conceito de democracia adotado nesta dissertação, será utilizado a ideia do conceito de hegemonia de Gramsci: a democracia não se conclui na ideia de gestão que surge da paridade do poder, mas sim na medida em que os dirigidos passam ao grupo dos dirigentes, no processo em que a classe trabalhadora exerce o poder num método de construção da hegemonia, tendo como pressuposto a igualdade social e abolição da desigualdade social gerada pela exploração do trabalho e dominação capitalista. Trata-se, portanto, de uma prática que deve ter como princípio o trabalho coletivo e solidário, respaldado pelo debate político e tendo como resultado uma educação que desconstrua a competição e o individualismo. (SCHELESENER, 2018),

Ainda sobre o conceito de democracia e de acordo com Ferreira (2001), democracia é a forma de regime político baseado na proclamação dos princípios de poder do povo, da liberdade e da igualdade entre os cidadãos, entretanto, na

perspectiva capitalista vive-se numa democracia amputada, mesquinha, lacunar, uma democracia, sobretudo, para os abastados, para a minoria em detrimento da maioria.

Neste íterim, encontra-se na gestão democrática um espaço que é legalizado, instituído para formalizar a participação social num ambiente pautado pela dualidade de um sentido social, uma vez que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.

Segundo Medeiro (apud Silva 2014, p. 1701) a gestão democrática,

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate.

Dando continuidade à Legislação sobre Gestão Democrática, apresenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os art. 14 e 15 os quais discorrem sobre a garantia dos Sistemas de ensino definirem normas acerca do funcionamento da gestão democrática. Garante também a participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade local em conselhos escolares ou equivalentes, dando subsídios aos Sistemas de ensino nos quais devem ser empregados progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Reconhecida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a gestão democrática, quando coesa, pode custar à escola um repensar atitudinal em benefício de uma educação de qualidade, baseada na tomada de consciência dos sujeitos envolvidos, proporcionando a eles a conscientização da relevância e do significado da participação no interior da escola.

Tais políticas regulamentam uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira destinada à organização da escola pública. Para tanto, segundo a autora Silva (2015, p. 20),

A autonomia pedagógica está garantida na possibilidade de cada unidade formular e programar sua Proposta Político Pedagógica, em conformidade com as políticas vigentes e as normas do sistema de ensino aplicava. Já a autonomia administrativa está assegurada pela eleição dos Gestores Escolares, constituição dos Conselhos Escolares, organizações associativas de pais e de alunos. A autonomia financeira está afirmada pela administração



dos recursos financeiros nela alocados, em consonância com a legislação vigente.

Como falado anteriormente, existe um progressivo desenvolvimento de autonomia na escola pública. Na relação entre autonomia e democratização da escola, evidencia-se a autonomia relativa e não absoluta, o que merece certa atenção. Tal representatividade emana certas demandas burocráticas de funcionamento interno e externo que podem contribuir com o cerceamento da autonomia absoluta dos espaços escolares, sobretudo no que diz respeito à execução e implantação de recursos públicos, à transparência e dos resultados alcançados pela instituição (SILVA, 2015).

Com isso, percebe-se a necessidade de conceituar a Gestão Educacional, que atua no controle macro das ações de funcionamento do sistema organizacional da educação definindo políticas públicas. É por meio da Gestão Educacional que são desenvolvidas as mais diferentes políticas públicas estabelecidas numa esfera ampliada, e que tendem a interferir na atuação da Gestão Escolar.

De acordo com Dourado (2007),

Gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que uma mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido a especificidades e aos fins a serem alcançados [...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins do político-pedagógicos, que extrapolam o horizonte custo-benefício.

Sendo assim, numa esfera macro, a Gestão Educacional responsabiliza-se pela articulação de diferentes ações e promoções de programas direcionados à obtenção de uma educação de qualidade.

Já a gestão escolar se desenvolve nos estabelecimentos de ensino, porque está localizada no plano escolar. Portanto, é vinculada à esfera micro, direcionando a escola e os sujeitos que lá circulam para assegurar aquilo que é de sua finalidade: promover ensino e aprendizagem.

Compete, portanto, à gestão escolar, estabelecer o direcionamento e sustentar e dinamizar ações conjuntas nas escolas, por buscar estimular a visão estratégica para garantir o real funcionamento, entendendo que a gestão escolar não é um fim em si mesmo.

De acordo com Dubet (2008, p.54)

A gestão da escola seja muito mais sensível à igualdade dos resultados, que as equipes fracas sejam apoiadas, eventualmente mudadas, que a estabilidade educativa seja bem mais assegurada nas zonas desfavorecidas. A igualdade de oferta não é uma simples questão de meios e de normas, ela é também uma questão de gestão contínua do sistema educativo.

Ao pensar em gestão escolar deve-se estar atento à organização e ao funcionamento deste setor, identificar a função do diretor, da coordenação pedagógica, dos professores, dos funcionários e da comunidade escolar. Significa compreender as relações que se estabelecem no interior e fora da escola.

É necessário entender a atuação dos sujeitos na gestão escolar, pois é apresentado um campo repleto de possibilidades quando bem desenvolvido, mas reitera-se a importância de ser respaldado pela participação coletiva. Para a compreensão do conceito de participação na gestão democrática, utilizar-se-á do pensamento de Paro (2008, p. 16)

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para participação propriamente dita, que é a partilha do poder: a participação na tomada de decisões [...] A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. O primeiro ponto a ser ressaltado e tão óbvio quanto lembrar que democratização se faz na prática.

Deve ser estimulado no cotidiano escolar os princípios democráticos, os quais já são garantidos pela legislação vigente, de acordo com Paro (2010), que estimula a reflexão acerca da intencionalidade da gestão escola. Reflete-se, portanto, sobre as atividades que perpassam o processo na busca de objetivos. Significa que não apenas a direção escolar, mas também outros serviços e sujeitos da escola, devem ancorar a sustentação da ação pedagógica democrática da escola. Entende-se que as atividades realizadas no cotidiano escolar buscam um fim e ele ocorre quando se efetiva de fato os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é necessário estar atento para processos de fragmentação no fazer educacional. Constitui, portanto, a compreensão de que o uso dos recursos educacionais deve por ínterim buscar o mesmo fim.

Segundo Paro (2010, p. 765)

Ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola, acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir as normas e realizar esses procedimentos: o diretor da escola.

São observadas as relações contrárias que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que o diretor escolar acaba por ocupar um local de poder simbólico, sendo ele quem responde em última instância pelo ambiente escolar. Deve-se estar atento à visão unilateral na figura do diretor, pois quando se centraliza as ações numa única figura é tida por resultado uma dicotomia entre o que é garantido por lei e o que se é praticado no cotidiano da gestão escolar.

Dando continuidade, existe a necessidade de compreender que as atividades pedagógicas e administrativas que estão presentes no cotidiano escolar podem coexistir numa mesma perspectiva, evitando desconsiderar as potencialidades pedagógicas das práticas administrativas, sobretudo quando falamos da intencionalidade da educação. Por conseguinte, para atingir os fins propostos pela escola e utilizar das potencialidades da gestão escolar, é fundamental valorizar a realidade escolar e pensar na administração escolar como utilização racional dos recursos para realização de determinados fins (PARO, 2010).

Toda falta de consciência a respeito das intenções pedagógicas da escola tende a acarretar fins impróprios, ou ainda, divergência de intencionalidade. É no ambiente de consciência e de participação coletiva que a gestão escolar deve ser efetivada.

Como já apontando, a gestão escolar permeia com grande relevância o cotidiano escolar, e, quando democrática, constitui um eixo transversal contribuindo com qualidade no desenrolar dos acontecimentos. Entende-se que o exercício da gestão democrática é de valor público. Neste sentido constitui-se a criação de normativas para efetivar a participação da comunidade. São elas: a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP); a criação de Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF); a consolidação dos Conselhos Escolares, dos Grêmios estudantis e do Conselho de classe. Tal legitimidade deve ser vista como um espaço de intervenção em que se articulam tomadas de decisão.

Diante das leituras realizadas até o momento, refletir sobre a gestão democrática significa ter claro a intencionalidade da função pedagógica administrativa da escola, compreender que intencionalidade pedagógica não deve estar no reducionismo da prática democrática.

Com a mobilização efetiva dos esforços individuais para superação das dificuldades, da fragmentação, da marginalização e sobretudo para instituir a participação coletiva, tendo objetivos assumidos e defendidos por todos, são obtidos então consciência e intenção democrática.

Segundo Bordignon e Gracindo (2001, p. 164),

A gestão democrática da escola autônoma consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Nesta perspectiva percebe-se a necessidade de conscientizar todos os envolvidos, para que estes consigam perceber a real necessidade da escola e das relações que ali se estabelecem. Funk (2010), nos alerta da diferença entre Democracia e Democratismo. Segundo a autora democracia não é consenso, é tomada de decisão num sentido dialógico, em que os atores compreendem qual a intenção das decisões tomadas.

Observa-se que os autores apresentam a necessidade de práticas que podem ser denominadas como tomada de decisão de forma democrática, tendo em vista que esses comportamentos estimulam a consciência da prática individual até o exercício da democracia. Sabe-se que a realidade escolar pode ser tomada de incertezas, tensões e complexidades entre os sujeitos, diante de tais situações é necessário pensar em estratégias de superação.

A Gestão democrática nos permite meios para superar limitações, muitas vezes acarretadas pela visão fragmentada e descontextualizada da prática educativa, estabelecendo por meio dos processos democráticos um conjunto que desenvolva ações emancipatórias e articuladas para construção de um trabalho em equipe.

Gestão democrática deve ser compreendida como um processo político e deve ser constituída pela discussão, deliberação, planejamento, solução de problemas, encaminhamento, acompanhamento, controle e avaliação em conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Esse processo político deve ser sustentado pelo diálogo, tendo como princípio a participação consciente dos sujeitos.

Sendo a escola um local de participação, é preciso considerar e ter claro a função dos papéis que ali circulam.

Segundo Paro (2000, p. 1),

Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomados com a finalidade de promover a partilha do poder dos dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisão relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de refletir acerca da autonomia existente nas relações do exercício da gestão democrática. Veiga (2014) nos apresenta as diversas formas de autonomia que encontramos na escola. São elas: autonomia administrativa, autonomia jurídica, autonomia financeira e autonomia pedagógica.

Segundo Veiga (2014, p. 16),

*A autonomia administrativa* consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve inclusive a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. Refere-se à organização da escola e nela destaca-se o estilo da gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas com o sistema educativo e com a comunidade escolar.

Neste sentido, a autonomia administrativa traduz possibilidades de a escola garantir a escolha de dirigentes escolares por meio de uma eleição que verifica a competência profissional e a liderança dos candidatos. Essa autonomia representa um ambiente de negociação coletiva, pela intervenção e diálogo que só se constrói com autonomia e se internaliza.

Ainda sobre autonomia administrativa da escola, Dourado (2001, p. 5),

Possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões.

Segundo Veiga (2014, p. 17) “[...] a autonomia jurídica diz respeito à escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como por exemplo, matrícula, transferência de alunos etc.”. Desse modo, a escola estando vinculada a órgãos superiores, é preciso policiar-se para aplicação da legislação no que se refere às normativas e organizações direcionadas por órgãos superiores.

Já a autonomia financeira, segundo Veiga (2014, p. 17), refere-se,

À existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A

autonomia financeira pode ser total ou parcial. Total quando a escola administra todos os recursos destinados pelo Poder Público [...] já o parcial, quando a escola administra apenas uma parte dos recursos repassados.

A autonomia financeira compreende competências de elaborar e executar. Permite à escola planejar e executar as atividades de acordo com as duas vertentes: dependência financeira do Poder Público e controle e previsão de contas (VEIGA, 2014). Já a autonomia pedagógica, de acordo com Veiga (2014, p. 19), “consiste na liberdade de ensino e pesquisa, estritamente ligada à identidade, à função social, à organização curricular e à avaliação. Portanto, à essência do projeto político pedagógico”. Assim, cabe à escola explicitar objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais. Introduzir metodologias inovadoras, tomar decisões relativas à concepção, à execução e à avaliação do currículo, estabelecer cronogramas, calendários, horários entre outros. A autonomia pedagógica, portanto, significa poder decisório referente à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, adotando critérios próprios de acordo com a necessidade da escola.

Conhecer as formas de autonomia existentes na escola pública implica uma conscientização, bem como o entendimento destes conceitos de autonomia. Sendo assim, observa-se também as consequências da não autonomia que, para Paro (2016, p. 16) significa,

A impotência e falta de autonomia da escola, se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. [...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras.

Segundo Paro (2008, p. 18) “a administração escolar é a utilização racional de recursos para realização de determinados fins [...] ela se configura inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana”. Diante desse pressuposto, é preciso compreender a intencionalidade dos sujeitos e quais suas funções no cotidiano escolar. Paro (2008) nos alerta sobre os recursos necessários para o exercício da gestão e comenta sobre os recursos materiais e conceituais. Nesta lógica, segundo Marx (1983), o homem relaciona-se com a natureza para dominá-la em seu proveito. Posto isto, é preciso que os sujeitos, ao exercerem suas funções na escola, possuam propósitos em comum.

À vista disso, os recursos materiais utilizados pelos sujeitos não incluem apenas elementos materiais como aparatos tecnológicos, instrumentos, máquinas etc., mas também os meios de acesso a tais ferramentas e instrumentos.

De acordo com Marx (1983), os meios de produção do trabalho do homem são, portanto, todos os elementos materiais que, direta ou indiretamente, participam do processo de produção, uma vez que, enquanto o homem se apropria da natureza a modificando, também se transforma no exercício do trabalho.

Diante dos apontamentos, Paro (2008) apresenta os recursos conceptuais, que consistem em conhecimento acumulado historicamente pelos homens. Isto significa que o homem age administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, avançando-as e aperfeiçoando-as na utilização de seus meios de produção.

Empregou-se os conceitos acima para contextualizar a execução da gestão democrática na escola pública, descrevendo numa conjuntura garantida pela legislação e que, ao ser aplicada, apoia-se na visão sociocrítica, onde são criadas conjecturas positivas para o exercício democrático no cotidiano escolar.

Segundo Cury (2007, p. 493),

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Por conseguinte, deve-se estar atento à fragilidade histórica que acompanha o conceito de democracia, não muito distante do conceito de gestão democrática. Segundo Schlesener (2009), na atual conjuntura não há interesse em educar politicamente as massas, uma vez que elas atuam como reais sustentáculos de eleitores que auxiliam na manutenção do poder de determinados grupos sociais. A autora nos mostra criticamente a intencionalidade que pode existir na Gestão Educacional. Portanto, os sujeitos que permeiam o cotidiano escolar que atuam na gestão escolar devem estar atentos criticamente para que suas ações no interior da escola não sejam meramente administrativas, com a intencionalidade de manutenção do *status quo* do sistema.

Desse modo, fortalecer a gestão democrática, com predominância na construção coletiva, refere-se aos processos de descentralização que contribuem

para distribuição do poder no interior da escola, evitando a centralização do poder. Deve-se prezar por mecanismos que priorizem processos voltados para democratização e emancipação dos sujeitos.

A seguir, Dourado (2007) destaca que nesse percurso é preciso articular-se em processos intraescolar, refletindo acerca do papel social da escola e dos processos relativos à organização e cultura. Neste viés, é imprescindível compreender que o processo educativo deve ser mediado pelo contexto sociocultural a fim de buscar alcançar condições efetivas de ensino.

O exercício de reflexão se mostra como o primeiro passo para o acesso à gestão democrática, sendo ela compreendida como deliberação e reflexão, acompanhada da ação que, por sua vez, precisa ser pensada e compartilhada pelos sujeitos participantes do processo (SCHLESENER, 2009).

Para transformação do *status quo* no que tange à prática democrática, é utilizado o conceito de Gramsci sobre a democracia. O autor nos alerta em relação à democracia burguesa e discorre sobre a diferenciação do conceito de hegemonia, discutindo sobre o que é esperado pelos grupos dominantes, uma vez que, a partir da democracia burguesa encontrada na gestão quando não democrática, mantém-se a produção e reprodução de um consenso passivo o qual mascara as relações de poder. (SCHLESENER, 2018).

Deve ser considerada a democracia como um processo de aprendizado, que pode colaborar e consolidar condições de construção de uma nova realidade, transpondo a hegemonia. Essa realidade pode ser construída a partir do que Paro nos apresenta “a educação para democracia, não pode reduzir-se à preocupação com mera formação egoística do consumidor que só tem direitos [...] implica na necessidade da efetiva participação na vida pública” (PARO, 2018, p. 24). Neste sentido, a gestão democrática necessita ser construída cotidianamente na participação e no debate, compreendendo a estrutura social e política que se institui na manutenção da escola pública (SCHLESENER, 2018).

### 2.3 CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO

A organização da gestão escolar baseada na legislação vigente possui estratégias para fomentar a participação dos sujeitos. Segundo Paro (2000), pode-se apresentar três estratégias, sendo elas: os mecanismos coletivos de participação



(Conselho de Escola, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmio Estudantil e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico); escolhas democráticas dos dirigentes escolares; iniciativas que estimulem e facilitem o envolvimento da comunidade escolar. Nesta última são incluídas iniciativas próprias dos sistemas estaduais ou municipais de ensino.

Gadotti (2013, p. 5), comenta sobre a relevância das pedagogias da participação,

Elas incidem positivamente nos processos de aprendizagem. Pode se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas formar para participação é, também, formar para a própria cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino do seu país.

Os condicionantes de participação na escola pública, para Ferreira (2004, p. 11), são “estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução”. Esses subsídios se mostram essenciais para exercício da gestão democrática.

Em continuidade a explicação do conceito de gestão democrática, apresentam-se agora as estratégias de participação dos sujeitos na gestão escolar.

### 2.3.1 Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Veiga (2010, p. 1), surge “para nortear a organização do trabalho da escola, a primeira ação fundamental é a construção do projeto político-pedagógico”, dando significado e constituindo um compromisso coletivo, reforçando e coordenando a ação coletiva e atingindo os objetivos propostos em comum no projeto político pedagógico.

No entendimento de Veiga (2010), a construção coletiva elimina relações autoritárias, competitivas, corporativas e autoritárias, permitindo relações horizontais na escola. De acordo com Pinheiro (2014, p. 78), a construção coletiva do PPP,

Constitui-se em via possível para a modificação de uma estrutura baseada na compartimentalização e na prática individualizada que se efetiva no interior da escola, reorientando-as para uma unidade e objetivos que direcionem e conduza a diversidade da ação docente.

A construção coletiva do projeto político pedagógico deve refletir acerca dos eixos de organização do trabalho escolar, buscando no referencial teórico e realizando

uma análise da realidade, assim como observando as necessidades da escola como processo central do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Se o trabalho pedagógico for desenvolvido de forma isolada, numa visão individualizada, compartimentalizada, fragmentada e sem reflexão conjunta, ele tende a afastar e alienar a intencionalidade pedagógica da escola.

Diante disso, Serafim (apud Veiga 2014, p. 25), defende que a reflexão da ação coletiva deve ser uma “contínua atividade de investigação e reflexão na ação e sobre a própria ação”. Para Ferreira (2001, p. 304), “a construção coletiva do projeto-político-pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania”. Martins (2013), relaciona a construção coletiva do PPP com o exercício da cidadania e demonstra que a educação como instrumento social básico deve possibilitar ao sujeito a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania.

A escola como um lugar institucional do Projeto Político Pedagógico deve ser tida como instância mediadora entre educação e o próprio exercício da cidadania. Portanto, se a escola é um lugar de concepções diversas, ao realizar, construir e efetivar o PPP, é preciso, impreterivelmente, considerar a realidade dos estudantes.

Segundo Veiga (2014), o Projeto Político Pedagógico, inscreve-se numa visão articulada com as dimensões da intencionalidade de efetividade e possibilidade. Contudo, para concretização do Projeto Político Pedagógico, os arquétipos da gestão democrática não se devem limitar somente às reuniões entre os sujeitos envolvidos nos momentos de decisão, é preciso buscar formas representativas e operativas, que darão respaldo e conhecimento do todo nos momentos de tomada de decisão.

Segundo Veiga (1995, p. 13),

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto-político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação da intencionalidade [...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Ao constituir-se como uma das relações democráticas, a construção coletiva do PPP exerce a distribuição do poder e intensifica os significados e a intencionalidade dos objetivos da escola.

O PPP delinea na coletividade a competência principal do educador e sua atuação na escola. Quando refletido, discutido e assumido coletivamente, acaba por oferecer a qualidade esperada pelos sujeitos que permeiam o ambiente escolar, sistematizando o processo educativo. Destaca-se que o PPP não pode ser engessado, este documento deve ser passível de ser renovado quando demonstrar necessidade, é preciso cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e sobretudo crítica. (BUSSMANN, 1995).

Segundo Resende (1995), para que a escola concretize seu PPP ela precisa ter clareza do aluno e do cidadão que permeia o espaço escolar. Deve-se organizar em princípios éticos e democráticos, valorizar as atividades do meio, tendo o amparo da comunidade escolar.

Para tanto, é preciso valorizar o conhecimento e a cultura da comunidade. Significa, segundo Arroyo apud Resende (1995, p.172), que

A cultura não pode ser encerrada num laboratório de grade curricular nem nas habilidades de um profissional. A totalidade da experiência escolar tem de ser cultura [...] A escola constrói sujeitos coletivos na medida em que os torna partícipes da construção dos espaços coletivos de vivências humanizadoras, de valores, de interações, de linguagem múltiplas, de comunicação, de pesquisa-produção, de interação com a cidade, com a multiplicidade de processos de produção-reprodução, de existência, externos à escola.

Diante dos apontamentos acerca da construção coletiva e democrática do PPP, considera-se a ação educativa que tem clareza dos objetivos finais da escola pública, a qual deve optar pela valorização do homem-histórico. Esta acaba por contribuir com a qualidade e equidade educacional. Para Ferreira (2001), quando se organiza e administra o espaço escolar nos princípios democráticos e se constrói coletivamente o Projeto Político Pedagógico, obtém-se uma intervenção da realidade, deliberando acerca da ação pedagógica, numa relação dialógica entre teoria e prática, exigindo assim a mesma direção, a mesma qualidade no pensar e decidir coletivo.

No que tange à organização legal do Estado do Paraná sobre a construção do PPP, destacam-se algumas orientações disponíveis na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que devem orientar a atuação das escolas.

Segundo a Instrução Normativa Nº 003/2015 - SUED/SEED, o PPP é o documento norteador da Instituição de Ensino. Esse documento esclarece a sua organização, define objetivos de aprendizagem dos alunos e as ações que serão trabalhadas pelo ambiente escolar.

O Projeto Político Pedagógico das escolas Estaduais do Município de Curitiba deve seguir as seguintes orientações,

A identificação e o aspecto histórico da instituição, o diagnóstico da comunidade escolar, os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais, os princípios didático-pedagógicos e o planejamento de suas ações, a fim de organizar e nortear a prática pedagógica. (INSTRUÇÃO Nº 003/2015 - SUED/SEED p. 03)

Entende-se por identificação da instituição de ensino a sua localização geográfica, a caracterização do atendimento, ou seja, as etapas ou modalidades de ensino e o regime de funcionamento, a estrutura física, os materiais e espaços pedagógicos, os recursos humanos, no qual devem ser descritos informações sobre a equipe gestora, corpo docente e demais funcionários, as instâncias colegiadas, a quantidade de estudantes e o perfil da comunidade escolar.

Sobre o diagnóstico da instituição de ensino em caráter situacional, significa explicitar o perfil socioeconômico da comunidade escolar, necessidades de avanço enquanto prática pedagógica: à gestão escolar, questões de ensino-aprendizagem, atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial, articulação entre etapas de ensino, articulação entre diretores, pedagogos, corpo docente e demais profissionais da educação, formação continuada dos profissionais da educação, acompanhamento e realização da hora atividade, a organização do tempo e espaço pedagógico, os índices de aproveitamento escolar (internos e externos), índices de abandono/evasão escolar e relação ano/serie, a relação entre profissionais da educação e discentes e os critérios de organização das turmas.

Ao referir-se sobre a intencionalidade conceitual a qual deve fundamentar o PPP, são levados em consideração os princípios didáticos-pedagógicos relacionados à concepção de: educação; homem (infância, adolescência, juventude, adulto e idoso); mundo; sociedade; cidadania; formação humana integral; cultura; trabalho; escola; gestão escolar; currículo; cuidar e educar; alfabetização e letramento; conhecimento; tecnologia; ensino-aprendizagem; avaliação; tempo e espaço pedagógico; formação continuada; educação inclusiva e diversidade.

No que tange ao planejamento em caráter operacional do PPP, a partir do diagnóstico da instituição de ensino deve-se definir as linhas de ação a curto, médio e longo prazo. Na perspectiva pedagógica, administrativa e de política social, levar-se-á em consideração as definições apresentadas na intencionalidade conceitual,

portanto, busca-se ressignificar a prática pedagógica e a reorganização do trabalho escolar.

Sobre a avaliação institucional a qual deve constar no PPP, a mesa deverá ser realizada anualmente e deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar. Com o objetivo de avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição para redimensionar o processo educativo buscando a melhoria na qualidade da educação, devem ser construídos indicadores e instrumentos em consonância com a legislação vigente, que devem estar articulados com o Projeto Político Pedagógico.

As instituições de ensino deverão disponibilizar as edições do Projeto Político Pedagógico por meio impresso ou digital, a fim de subsidiar as sucessivas consultas e reavaliações da prática pedagógica.

Sendo este o documento metodológico que contribui para o desenvolvimento, acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas e nas ações desenvolvidas no espaço escolar, ele deve ser construído segundo a Deliberação nº 02/2018, ou seja, “envolverá todos os segmentos da comunidade escolar”.

### 2.3.2 Conselho Escolar

Na Constituição Federal de 1988 encontra-se o artigo 206 inciso VI, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, e na Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96, em seu artigo 14, inciso II, garante-se a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares.

No Estado do Paraná, a atuação do Conselho Escolar é garantida pela Deliberação nº 16/1999 - SEED, no Artigo 6: “a gestão escolar da escola pública, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade, terá como órgão máximo de direção um colegiado”. Ele deve ser constituído de acordo com os princípios da representatividade, abrangendo toda a comunidade escolar, que no conselho terá voz e voto.

A Deliberação nº 02/2018 – SEED no Artigo 5, ressalta que o Conselho Escolar é o órgão máximo de gestão para tomada de decisão no espaço escolar e tem função deliberativa, fiscal, mobilizadora, consultiva e avaliativa. Assim, é responsabilidade do conselho assegurar ações democráticas no que tange aos processos pedagógicos, administrativos, financeiros e disciplinares da instituição de ensino.

De acordo com o Artigo 8 da Deliberação nº 2/2018, ao conselho escolar compete: I. Deliberar sobre o Regimento Escolar da respectiva Instituição de ensino; II. Deliberar sobre o Projeto Político-pedagógico da Instituição; III. Acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político-pedagógico; IV. Acompanhar o desempenho das atividades da direção e coordenação pedagógica da instituição; V. Analisar a prestação de contas da equipe diretiva da instituição; VI. Definir critérios para a utilização do prédio escolar para outras atividades, que não as de ensino, observando o princípio da integração escola/comunidade e os dispositivos legais emanados da mantenedora; VII. Mediar e decidir, nos limites da legislação, sobre eventuais impasses de natureza administrativa e/ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar; VIII. Zelar pela publicidade de seus atos e das ações da equipe diretiva da instituição; IX. Desempenhar demais funções inerentes à sua atribuição.

Em complemento à Instrução Normativa 05/2019 – SEED, o Conselho Escolar deve ser constituído por representantes da comunidade escolar e local. Entende-se por comunidade: diretor (a), equipe pedagógica, docentes, funcionários pais e/ou responsáveis (APMF) e estudantes (Grêmio Estudantil). Pode ser destacado que na construção do Conselho Escolar deverá haver representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e cabe à unidade escolar definir a quantidade de membros e suplentes devem ser eleitos por cada segmento representado. Com relação aos estudantes, a Instrução Normativa 02/2019 define que menores de 16 anos devem ser representados pelos pais/responsáveis, logo, neste caso, serão os pais/responsáveis que terão direito a voz e voto e devem representar o interesse dos estudantes. Já os maiores de 16 anos e menores de 18 anos devem ser assistidos pelos seus pais/responsáveis e, neste cenário, são os estudantes que têm direito à voz e ao voto, desde que haja a assistência necessária.

Será levado em consideração o percentual de no mínimo 60% e no máximo 80% de integrantes da comunidade escolar e o percentual mínimo de 20% e máximo de 40% de integrantes da comunidade local. Destaca-se que cada conselho deve funcionar mediante um estatuto homologado pela mantenedora.

Como já observado na legislação, o Conselho Escolar deve ser composto por representantes da escola e da comunidade local, com atribuições de deliberar sobre questões político-pedagógicas, financeiras e administrativas da escola, competindo a eles também analisar ações e cultivar meios para atingir com êxito o cumprimento da

função escolar. Segundo Paro (2016, p. 88), “a presidência do conselho cabe ao diretor escolar e conta com no mínimo 20 e no máximo 40 componentes, número esse fixado de forma proporcional ao número de classes do estabelecimento”.

Sobre as atribuições do Conselho escolar quando deliberativa, entende-se que deve decidir sobre o funcionamento administrativo, pedagógico e financeiro da escola, bem como sobre as políticas públicas desenvolvidas; quando consultivo, refere-se ao processo de analisar questões pertinentes ao espaço escolar e apresentar pareceres; no que tange à função avaliativa, significa acompanhar as ações desenvolvidas na escola com o intuito de identificar dificuldade e melhorias, serão levadas em consideração, portanto, questões que busquem a qualidade da educação; por fim, quando fiscalizadora, o conselho deve fiscalizar as ações desenvolvidas na escola a fim de garantir o cumprimento de normas preestabelecidas.

Representando a comunidade, é preciso definir em conjunto decisões acerca das necessidades do ambiente escolar, que é visto como um espaço dialógico para discussões, negociações, encaminhamentos, onde há exercício democrático e cidadão, promovendo a participação bem como a construção social dos sujeitos ali inseridos.

Para Cury (2001, p. 48),

Conselho é lugar onde se delibera. Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate que, por sua vez, como se viu, implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos.

São observadas as potencialidades do conselho de escola, pois ele possui por ordenamento à legitimidade da participação de todos os setores, alunos, funcionários e pais, nas decisões sobre os objetivos da escola, uma vez que “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” (PARO, 2016, p. 23).

De acordo com Riscal (2010, p. 39), o conselho é

Um espaço de mediação entre os diferentes agentes, apresentando uma alternativa para a exposição de posições antagônicas, conflitos e proposições com o propósito de conhecer o que pensam os diferentes interlocutores e buscar estratégias para superar as divergências sem, com isso, perder-se as diferenças de opiniões e a multiplicidade de posições.

Segundo Ciseski (1998, p.7), é

Um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser um espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado.

Neste viés, deve-se observar a intencionalidade da execução dos conselhos escolares na partilha do poder, bem como na participação dos sujeitos na construção do exercício da gestão democrática. Portanto, é por meio desta conjectura, que os usuários da escola pública, juntamente com os sujeitos que habitam o cotidiano escolar, podem controlar e avaliar a qualidade do serviço prestado pelo Estado, atuando nas tomadas de decisões e no acompanhamento da educação pública (CISESKI, 1998).

### 2.3.3 Associação de Pais, Mestres e Funcionários

A concepção de Associação de Pais, Mestres e Funcionário – APMF será apresentada sendo respaldada por uma introdução histórica do seu surgimento. Segundo Sebastião (2010), os primeiros registros de associações de comunidade escolar surgem em 1985 no Rio de Janeiro. Na época ela foi denominada Caixa Escolar, como instituições jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, a qual tinha como função administrar os recursos financeiros vindos da União, estados e municípios e até aqueles arrecadados pelas unidades escolares. A caixa escolar atuava na manutenção das necessidades escolares em caráter de assistencialismo, suprimindo a desresponsabilização do Estado com a educação.

A prática de caixa escola pôde ser confirmada no Estado do Paraná em 1914, conforme recorte encontrado no Livro de registros do Colégio Estadual Dezenove de Dezembro, em Curitiba, intitulado de Recorte de Notas e Factos (SEBASTIÃO, 2010).

De acordo com Sebastião (2010, p.7) “a partir de 1933, as constituições das Caixas Escolares, que ainda existiam no Brasil, foram extintas, pouco a pouco, do nosso Estado, devido ao surgimento das Cooperativas Escolares”. As cooperativas receberam determinadas normas de organização em caráter democrático.

Em 09 de maio 1953 foi fundada a Associação de Pais e Professores, que tinha por finalidade promover a escola, a família e a comunidade, com o intuito de alcançar novas condições socio-econômicas-culturais e, paulatinamente, incluir a escola na



vida das famílias, possibilitando a compreensão do seu papel no progresso de suas comunidades (SEBASTIÃO, 2010).

Em 1968 são estipuladas via diário oficial regras e normas de funcionamento destas associações, as quais assumem caráter institucional diferenciado, constituindo-se por pessoa jurídica de direito privado, caracterizando um órgão de representação dos pais e profissionais das escolares, sem caráter partidário, religioso e racial e sem fins lucrativos. Destaca-se segundo a autora Sebastião (2010, p. 10)

Torna-se, desse modo, conforme a política vigente nesse período e o caráter tecnicista no que concerne à educação, um organismo técnico de gerenciamento, captação e aplicação de recursos no âmbito da escola pública. Assim, mantém o seu papel assistencialista sob os ideais de solidariedade presentes desde a constituição de 1934 e que se consolidam na de 1967 a qual, por sua vez, suprime a vinculação de recursos no financiamento da educação, atribuindo a Estados e Municípios e, conseqüentemente, à sociedade maior responsabilidade em relação à qualidade de ensino.

Em 2003, é criada a nomenclatura atual, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e elaborado o Estatuto da APMF, com o intuito de legitimar a construção de forma democrática. Após a criação do Estatuto, a APMF mantém algumas características antigas: em caráter de pessoa jurídica de direito privado; órgão de representação dos pais e profissionais da escola; sem caráter partidário, religioso e racial; não possui fins lucrativos; os participantes não são remunerados; constitui-se por prazo indeterminado (SEBASTIÃO, 2010).

O Estatuto criado pela SEED em 2003 é composto por 63 artigos. Destacam-se agora apenas alguns que possibilitam ao leitor um entendimento acerca do seu caráter. Nos objetivos da APMF no artigo 3 no inciso V, ela deve “representar os reais interesses da comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino, visando uma escola pública, gratuita e universal” e no inciso VII a APMF tem que “gerir e administrar os recursos financeiros próprios e os que lhes forem repassados através de convênios, de acordo com as prioridades estabelecidas em reunião conjunta com o Conselho Escolar”.

No que tange à captação e aplicação de recursos no artigo 7,

I - Contribuição social voluntária dos integrantes; II - Auxílios, subvenções e doações eventualmente concedidos pelos poderes públicos e pessoas físicas ou jurídicas; III - campanhas e promoções diversas em conformidade com a legislação vigente; IV - Juros bancários e correções monetárias provenientes de aplicações em Caderneta de Poupança e/ou Conta-Corrente; V - Investimentos e operações monetárias previamente autorizados pelo Conselho Deliberativo e Fiscal e o Conselho Escolar; VI - recursos auferidos

a partir da celebração de convênios e contratos, administrativos e civis, com pessoas de direito público e privado, observando-se a legislação em vigor;  
VII - exploração da Cantina Comercial, respeitando-se a legislação específica.

Dentre os demais capítulos e artigos encontram-se também no Estatuto orientações acerca dos membros da APMF, processos de eleição e mandato, administração e prestação de contas, orientações e sobre infrações e sanções disciplinares. Enquanto instância colegiada de representatividade, atuante na escola como entidade independente e regida por legislação própria, os integrantes devem planejar, discutir e efetivar ações para promoção de uma escola de qualidade.

Segundo Torres (2000), é necessário que a sociedade compreenda que a participação da comunidade na escola não significa a isenção da responsabilidade do Estado na efetivação de uma educação pública de qualidade. A participação da comunidade deve representar os anseios e as expectativas de um projeto educacional que garanta a queda da hierarquização, a centralização do poder, bem como a promoção de uma gestão escolar fundamentada na burocratização.

Como não possui fins lucrativos e deve ser pensada na coletividade, a associação é composta por familiares dos estudantes, possibilitando que as famílias e a escola dialoguem, o que proporciona a integração da comunidade com a escola ao atuar junto à direção da escola para que se cumpram os objetivos propostos no PPP. A atuação da APMF é fundamental para o acesso e direcionamento do escopo financeiro. Ela é encarregada de deliberar e direcionar, em conjunto com outras instâncias colegiadas, os recursos governamentais recebidos pela escola. Sendo constituída por representantes do Conselho escolar, é composta pela direção do colegiado, contendo um conselho deliberativo e um conselho fiscal.

Segundo Souza (2005), as APMF devem funcionar seguindo alguns princípios, são eles: integrar comunidade e escola; apresentar e representar os interesses dos sujeitos que convivem no cotidiano escolar; refletir sobre a política educacional vigente; respeitar e agir em comunhão com o conselho escolar; decidir e criar estratégias para um melhor desempenho dos estudantes; conservar o espaço escolar; colaborar junto com os demais colegiados para a criação de estratégias com o objetivo de obter sucesso na execução do PPP.

Para corroborar com a relevância do conceito de participação e democracia, utiliza-se da explicação de Fonseca (1994, p. 49),

A construção de uma cultura democrática só é possível a partir de práticas democráticas. Os princípios e regras que norteiam essa prática, embora ligados à natureza universal dos valores democráticos, têm uma especificidade intrínseca à natureza e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar. A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas.

Neste sentido, segundo Andrade e Machado (2017), as APMF ficam responsáveis por gerir os recursos financeiros descentralizados, pois a gestão destes recursos financeiros acaba por indicar avanço ou retrocessos para promoção da gestão democrática.

#### 2.3.4 Grêmios Estudantis

A existência dos Grêmios Estudantis é garantida legalmente pela Constituição Federal no artigo 206, quando discorre acerca da gestão democrática em forma de lei e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 nos artigos 14 e 15, os quais orientam que as instituições devem definir as normas da gestão democrática, garantindo a participação da comunidade escolar e local no funcionamento da escola, bem como a existência dos conselhos escolares e equivalentes. Ainda, na Lei Nº 7.398/85, que dispõem sobre a organização das entidades representativas dos estudantes, na lei Nº 8.069/9 Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53º inciso IV garantindo o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis. Na Lei 13.005/14 Plano Nacional de Educação, na meta 19, encontra-se a seguinte estratégia: “estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis [...] assegurando sê-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica”. Na Lei Estadual nº 11.057/95 no artigo 2, diz que é de competência exclusiva dos estudantes a definição de critérios referentes à organização do Grêmios Estudantis. Na Lei nº 12.852/13 no artigo 12, é garantida a participação efetiva do segmento juvenil, respeitada sua liberdade de organização nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades.

O Grêmios Estudantis é uma instância colegiada sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes e proporciona a eles momentos legitimadores na decisão e direcionamento de suas vontades, priorizando o acesso e permanência

a uma educação de qualidade. O Grêmio Estudantil deve atuar em conjunto aos demais órgãos colegiados, mas tem como especificidade defender os interesses dos estudantes, estimulando uma melhor convivência, promovendo atividades educativas, culturais, cívicas, desportivas e sociais, respaldando-se pela promoção de atividades extracurriculares e partindo com o intuito de constituir o sentimento de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar (CARBELLO; PAVÃO, 2013).

Promover a participação dos estudantes neste ambiente significa estimulá-los a compreender o caráter democrático do convívio em sociedade. Quando os estudantes atuam na escola exercendo direitos e deveres acabam por aprender meios e estratégias para atuar posteriormente na vida pública.

Ao dar continuidade ao contexto histórico dos grêmios, é de interesse destacar a Lei Estadual nº 11.057, de 17 de janeiro de 1995, que veio para legitimar a anterior. Além de contribuir a fim de reconhecer a existência dos grêmios, acaba por assegurar a livre organização dos mesmos, sendo vedada a interferência estatal ou particular que possa prejudicar as atividades do grêmio (NOVACK; SOUZA, 2010).

De acordo com Grácio e Aguiar (*apud* CASSOL; GALINA, 2010), quando se discute gestão escolar com alunos participantes de grêmios estudantis, o grupo de estudantes que promove atividades culturais participa das atividades e consegue desenvolver autonomia na tentativa de solucionar problemas de cada turma.

Segundo Manual de Subsídios para elaboração do Grêmio Estudantil (SEED, 2009), o Grêmio Estudantil não terá caráter político-partidário, religioso, racial e não terá fins lucrativos. São sócios do Grêmio Estudantil os alunos matriculados e com frequência escolar. Os representantes do Grêmio Estudantil não poderão utilizar do horário de aula para quaisquer reuniões ou outras atividades pertinentes ao Grêmio, o estabelecimento de ensino não responsabilizará por possíveis dívidas ou outros compromissos assumidos pelo Grêmio Estudantil. Para a realização de qualquer evento do Grêmio Estudantil, deve primeiro ser apresentada ao Conselho Escolar e as atividades do Grêmio Estudantil poderão ser acompanhadas por um profissional da educação, escolhido pela Diretoria do Grêmio.

O Estatuto do Grêmio Estudantil do Estado do Paraná é um documento que estabelece a organização, explicando como serão as eleições para composição da diretoria e como a entidade deve atuar. É composto por 56 artigos que orientam e subsidiam o funcionamento dos Grêmios no Estado do Paraná.

No que tange aos objetivos do Grêmio no artigo 2,

I - Representar o corpo discente; II - Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos do Colégio; III - Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros; IV - Promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar buscando seus aprimoramentos; V- Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional, assim como a filiação às entidades gerais UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas) e UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas); VI - Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da escola.

No capítulo III sobre a organização do Grêmio Estudantil, artigo 5, há o inciso I - Assembleia Geral dos Alunos e inciso II - Diretoria do Grêmio, sendo a Assembleia Geral o órgão máximo de deliberação dessa instância colegiada. Para composição do Grêmio deve-se levar em consideração a Seção II sobre Diretoria.

O Grêmio Estudantil se mostra como uma boa estratégia de representatividade dos estudantes no que tange a representatividade dos estudantes na prática da democracia e exercício da autonomia.

Por fim, finalizando essa sessão, é possível observar o desenrolar do conceito de gestão escolar no Brasil. Compreendendo as diferenças entre gestão democrática e gestão neoliberal, bem como a influência dessas nas relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos na escola e fora dela. A atuação da gestão educacional não foi muito explorada neste momento, porém, destaca-se sua relevância para o entendimento e a aplicação da gestão escolar. Quando falamos de gestão democrática, levar-se-á em consideração a relevância dos órgãos colegiados que fomentam a participação democrática dos sujeitos.

### 3 TÉCNICA E TECNOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Este capítulo discorre acerca do conceito de tecnologia. Apresentam-se a diferença entre técnica e tecnologia; as diferentes acepções da tecnologia na sociedade contemporânea, o surgimento do conceito de Tecnologia Social, a relação entre tecnologia social e educação e por fim, a relação entre tecnologia social e trabalho.

Segundo Vieira Pinto (2005), técnica é a ação intencional criada pelo homem a partir da sua capacidade de apreensão das coisas, portanto, o homem se humaniza produzindo a si mesmo. Tomando mão da compreensão dialética: ao mesmo tempo que o homem produz, ele se modifica. Ainda utilizando a definição formulada por Vieira Pinto (2005), ele não apresenta a técnica como motor propulsor da história, apresenta o homem como agente de sua própria história, pois possui a capacidade de exercer de forma política a direção do curso de sua história.

O conceito de tecnologia em Vieira Pinto (2005), é dividido em quatro acepções: a primeira é a ciência da epistemologia da técnica; aqui a tecnologia é entendida como domínio teórico da técnica sendo resultado de pesquisas científicas, portanto, ensinar a técnica é mais relevante do que criar técnicas. A segunda é a *logos* da tecnologia; num contexto em que a tecnologia é pensada como um conjunto de técnicas e que todas as sociedades possuem, sendo o processo tecnológico um fenômeno social total, ou seja, toda sociedade independente do seu grau de desenvolvimento possui tecnologia. A terceira como instrumento de dominação; considera a dominação do outro pelo domínio da tecnologia e que acaba por controlar a distribuição e a produção de novas tecnologias. Por fim, a ideologia; onde a tecnologia é percebida como um instrumento de adoração que garante a evolução e a existência do moderno e que transforma a sociedade e os homens em meros consumidores de tecnologia.

A partir da leitura realizada sobre Vieira Pinto (2005), é possível perceber que a tecnologia desde sempre se relacionou com o homem. Sendo o homem, o responsável por iniciar e dominar a técnica que poderia transformar-se em tecnologia. O autor ainda alerta que, o uso da tecnologia pode atuar como pressupostos de dominação e de adoração, resultando na inferiorização da atuação técnica idealizada e executada inicialmente pelo homem.

A atuação do homem na sociedade é mediada pelo conjunto de técnicas e segundo Bastos (1998), deve-se compreender e utilizar o conceito onde a tecnologia é histórica e socialmente construída pelo homem, num contexto que ultrapassa simples aplicação de técnicas. Segundo este autor, “tecnologia pode ser entendida como a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços” (BASTOS, 1998 p. 21). A tecnologia segundo o autor é vista enquanto ciência da técnica, pois é categorizada como um processo contínuo que acaba por alterar a forma do homem ver o mundo.

Para Gama (1986), não se deve observar a tecnologia como um simples agregado de técnica. A tecnologia possui forte relação com a transformação pelo trabalho. O autor define técnica e tecnologia, sendo a primeira um conjunto de práticas para realizar coisas determinadas, como por exemplo o uso das mãos, ferramentas e máquinas, já a segunda, é o estudo científico sistemático das operações técnicas ou da técnica em si, sendo a tecnologia a aplicação de métodos das ciências físicas e naturais.

Ao distinguir técnica e tecnologia é possível perceber a relação simbiótica existente na sociedade para com a tecnologia, relação essa que se transforma desde os primórdios da existência humana. Para uma melhor compreensão acerca do entendimento do que é a tecnologia na sociedade contemporânea e ampliando o debate sobre tecnologia, apresentam-se os conceitos encontrados em Habermas (1975) e Marcuse (1967), à luz da Escola de Frankfurt.

De acordo com Habermas (1975), a técnica é ciência enquanto ideologia. Por sua vez, a tecnologia é ação definidora do homem, como é o trabalho. Numa visão epistemológica, técnica e trabalho são iguais, portanto, a sociedade contemporânea deve ver a tecnologia em processos mais democrático e não numa visão de racionalização instrumental.

Para Marcuse (1967), as tecnologias produzem formas inéditas de cultura e sociedade, mas ambas estão associadas a novas formas de controle social. Com isso, a técnica pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo. Sendo assim, a sociedade é alterada no decorrer dos processos tecnológicos, ocorrendo então novos padrões sociais e culturais.

Diante da leitura dialética sobre a concepção de tecnologia, compreende-se que o conceito é abordado e compreendido de forma diferente pelos autores. Ambos

contribuem com o olhar crítico e reflexivo, a respeito da atuação da tecnologia na sociedade. Neste sentido, fez-se necessário apresentar a Filosofia da Tecnologia, a qual nos auxilia na compreensão dos desdobramentos dos diferentes entendimentos da tecnologia.

A Filosofia da Tecnologia de Feenberg (2013) e Cupani (2016), contribuem com a reflexão sobre os códigos socio-técnicos ocultos na tecnologia. Utilizar desta filosofia significa refletir a respeito do valor que a tecnologia representa na sociedade contemporânea. Para pensar a respeito da dimensão tecnológica, apresentam-se abaixo quatro acepções.

O primeiro conceito a ser apresentado é o Instrumentalismo, em que a tecnologia é considerada neutra como ferramenta ou instrumento criado pelo homem, e com a qual a humanidade satisfaz suas necessidades. Neste sentido, é o homem quem controla a tecnologia, que é desenvolvida com vistas à fé liberal no progresso (FEENBERG, 2013). Essa é uma visão contemporânea padrão da tecnologia e da neutralidade de valores. Qualquer tecnologia pode, portanto, ser utilizada sob qualquer perspectiva de valor (BRANDÃO; DAGNINO; NOVAES, 2004).

O segundo conceito é o Determinismo, visão que apresenta a tecnologia como algo que não é controlado pelo homem. Segundo esta concepção, o que ocorre é justamente o contrário: é a tecnologia que controla a humanidade, moldando a sociedade às exigências e eficiências do progresso. Deste modo, Feenberg (2005, p. 86) alerta que, nesta vertente, “nós devemos nos adaptar à tecnologia como expressão mais significativa da nossa humanidade”. Na visão determinista, a tecnologia pode ser explicada sem fazer referência à sociedade, sendo dissociada em duas teses: o progresso unilinear e a determinação pela base. O primeiro corresponde ao progresso técnico, o qual parece seguir um curso unilinear, ou seja, um curso fixo: primeiro o progresso técnico ocorre a partir de níveis mais baixos de desenvolvimento e, assim, atingindo níveis elevados. Já no conceito de determinação pela base, as instituições sociais precisam adaptar-se aos imperativos da base tecnológica.

A tecnologia, portanto, utiliza o avanço do conhecimento natural com a intenção de servir a humanidade, dessa forma cada descoberta orienta a direção de algum aspecto da vida, satisfazendo as necessidades humanas ou estendendo as nossas faculdades (BRANDÃO; DAGNINO; NOVAES, 2004).

Na Teoria Substantivista, a tecnologia não é meramente instrumental, atribui-se valores substantivos à tecnologia. Ao escolher uma tecnologia se estabelecem



valores, portanto, a tecnologia traz consigo valor de caráter exclusivo. Uma vez que a sociedade opte pelo caminho do desenvolvimento tecnológico, terá como consequência a transformação e obtenção de uma sociedade tecnológica. Segundo Feenberg (2005, p. 89) “a tecnologia uma vez libertada fica cada vez mais imperialista, tomando domínios sucessivos da vida social”. Para Heidegger (1977), teórico substantivista, o que caracteriza a modernidade é o triunfo da tecnologia sobre todos os valores sociais. A percepção substantivista da tecnologia, entende que ela não poderá ser utilizada para fins diferentes do que aqueles aos quais se propõem na sua produção. Portanto, a tecnologia carrega consigo valores que possuem o mesmo caráter das crenças religiosas (BRANDÃO; DAGNINO; NOVAES, 2004).

Para Brandão, Dagnino e Novaes (2004), diferenciam a visão determinista e a substantivista. A concepção determinista é otimista pois considera a tecnologia como um servo neutro das vontades da sociedade, idealizando sempre um final feliz para a espécie humana. Já a concepção substantivista é pessimista, pois considera a autonomia da tecnologia ameaçadora, a tecnologia carrega em si características imperialistas e acaba por estabelecer o controle da vida social.

O último conceito, a Teoria Crítica da tecnologia, reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico e entende a necessidade de estender a tecnologia ao conceito de democracia, podendo adequar a tecnologia num processo mais democrático no *design* e no desenvolvimento. A teoria crítica, sobretudo, sustenta que chegou o momento em que a sociedade deve estender a democracia também à tecnologia. Compartilhando das características do instrumentalismo e do substantivismo, a teoria crítica concorda que a tecnologia é controlável em algum sentido e que também é carregada de valores.

A teoria crítica considera que a tecnologia não pode ser vista como uma coleção de dispositivos e como uma soma de meios racionais, pois essas são definições tendenciosas que têm como causalidade a distorção da tecnologia, transformando a tecnologia numa perspectiva funcional e menos social do que de fato ela é (Id. 2010).

A teoria crítica, apresenta a tecnologia como ambivalente, uma vez que o valor desta deve estar relacionado ao *design* e não somente ao uso dos sistemas técnicos. A tecnologia é utilizada e adequada pela sociedade contemporânea e não possui obrigatoriamente impactos pré-determinados, contudo, a tecnologia deve ser vista e refletida como uma condição dialética da humanidade (FEENBERG, 2010).

Na teoria crítica da tecnologia, as tecnologias não são vistas apenas como ferramenta, mas sim como uma perspectiva de suportes para estilos de vida. Tal concepção de tecnologia abre possibilidades para pensar na tecnologia submetida ao controle mais democrático (BRANDÃO; DAGNINO; NOVAES, 2004).

Os quatro conceitos desenvolvidos pela Filosofia da Tecnologia, apresentam por meio da literatura formas diferentes de compreender a relação entre sociedade e tecnologia. Ambas foram construídas por meio da compreensão de Feenberg, a partir da leitura crítica da Escola de Frankfurt. Partindo de sua interpretação, o autor desenvolve a Teoria Crítica da tecnologia, conforme descrito anteriormente, considerando outros dois conceitos, o determinismo e o substantivismo. Essa compreensão de tecnologia estimula um olhar crítico e democrático para o desenvolvimento da tecnologia, relacionando-se com a necessidade de uma sociedade respaldada pela igualdade de direitos e deveres.

Concluindo, o conceito de tecnologia aqui considerado é o de que a tecnologia se dá na transformação do homem e não apenas no uso dos artefatos. Encontra-se na capacidade que o homem tem de se apropriar e consumir a tecnologia, sobretudo ao organizar e produzir novas técnicas oriundas do contexto social.

### 3.1 CONCEITO DE TECNOLOGIA SOCIAL

Dado a complexidade dos conceitos acerca da existência dos estudos sobre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), neste subcapítulo apresenta-se a busca teórica numa perspectiva histórica, sobre o surgimento do conceito de Tecnologia Social (TS).

Segundo Brandão, Dagnino (2004), para compreender o marco analítico-conceitual da tecnologia social, faz-se necessário a visibilidade da TA: Tecnologia Apropriada, movimento que iniciou na Índia em meados do século XIX, respaldado por pensadores que buscavam a reabilitação e o desenvolvimento daquela sociedade a qual lutava contra o domínio britânico. Tem como seu precursor Gandhi, que se dedicou na produção de programas com intuito de popularizar o acesso a uma roca de fiar reconhecida como a primeira tecnologia apropriada como forma de lutar contra a injustiça social e os sistemas de castas que permeavam essa sociedade. Este movimento ocasionou a consciência política de muitos habitantes daquelas aldeias. Tal moção realizada por Gandhi significou o surgimento de uma política científica e tecnológica para proteção dos sujeitos artesãos, não objetivando apenas a

preservação do percurso tradicional da tecnologia. Sobretudo, ocorreu o melhoramento das técnicas locais, sendo apropriadas as condições locais dos sujeitos. Assim surgiu um olhar da pesquisa para identificar e solucionar a transformação da sociedade, uma vez que a intenção foi realizar a transformação de dentro para fora. Ressalta-se que a explicitação acima, bem como o termo utilizado, não foi idealizada por Gandhi, porém para os pesquisadores citados como referência, essa preocupação deixa explícito a intencionalidade do conceito de TA.

As ideias não permearam somente na Índia, foram difundidas em outros países e chegaram até o ocidente, que mais tarde seria de fato idealizado e concebido por pesquisadores, ocasionando um repensar para promoção da ciência e tecnologia e na apropriação da TA, ou seja, incorporando aspectos culturais, sociais e políticos à discussão propondo uma mudança no estilo de desenvolvimento. Com o intuito de minimizar a pobreza nos países de terceiro mundo, obtiveram-se avanços significativos na produção de artefatos tecnológicos baseados na necessidade dos países subdesenvolvidos, diferente da TC, Tecnologia Convencional, que, de acordo com Brandão, Dagnino e Novaes (2004), pode até mesmo agravar os problemas sociais. A intencionalidade dos conceitos que divergem da tecnologia convencional possui a intenção de, segundo Brandão (2004, p. 22),

tecnologia alternativa, tecnologia utópica, tecnologia intermediária, tecnologia adequada, tecnologia socialmente apropriada [...] Essas concepções, de alguma forma, tentam, na sua origem, diferenciar-se daquelas tecnologias consideradas de uso intensivo de capital e poupadoras de mão-de-obra, objetando-se ao processo de transferência massiva de tecnologia de grande escala, característico dos países desenvolvidos, para os países em desenvolvimento, que podem criar mais problemas do que resolvê-los.

De acordo com Brandão (2004), as tecnologias convencionais diferem das tecnologias apropriadas uma vez que tentam ultrapassar o viés capitalista presente na maioria das tecnologias.

Segundo Dagnino e Novaes (2004), surgem críticas ao movimento de TA baseadas na neutralidade da ciência e da tecnologia, fundamentadas pelo determinismo tecnológico e compreendendo a ciência como algo neutro que está incansavelmente em busca da verdade e livre de valores. A TA acabou sendo vista como algo ultrapassado.

Segundo o Instituto de Tecnologia Social (*apud* FREITAS; PEREIRA, 2018, p. 105)

No ano de 1983, a TA surge no Brasil através do PTTA (Programa de Transferência de Tecnologia Apropriada) junto ao CNPQ, que foi encerrado em 1998 por questões políticas. Após três anos foi estabelecido no país o Instituto de Tecnologia Social (ITS, 2001) com a missão de promover a geração, o desenvolvimento e o aproveitamento de tecnologias voltadas para o interesse social e reunir as condições de mobilização do conhecimento, a fim de que se atendam as demandas da população.

No decorrer do texto foi possível perceber a fragilidade do conceito da tecnologia apropriada e os subsídios que impulsionaram para o surgimento do conceito de tecnologia social.

Conceitua-se a tecnologia social como um processo de inovação coletiva e participativa, tendo um conjunto de atividades que podem englobar desde a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico até a introdução de novos métodos de gestão da força de trabalho (DAGNINO; NOVAES, 2004). Não obstante, a TS deve fazer referência ao conhecimento, sendo incorporada pelas pessoas ou pelos equipamentos e tendo como atividade fim o aumento da efetividade dos processos e serviços relacionados às demandas e à satisfação da necessidade social (DAGNINO; GOMES, 2003). Portanto, a tecnologia social carrega em si a intencionalidade social democrática.

Para Brandão, Dagnino e Novaes (2004), existe a demanda das adequações sociotécnicas para transcender a visão normativa e estática de uma tecnologia previamente especificada a um fim. Obtêm-se uma maior solidez e eficácia na TS quando estabelecidas adequações na tecnologia convencional e são adquiridos um movimento processual, uma visão ideológica e a operacionalização da tecnologia social.

Ao transformar a tecnologia convencional em tecnologia social, atinge-se a transformação de alguns processos. De acordo com Baumgarten, 2006 (*apud* FERNANDES; MACIEL, 2011 p. 2),

De forma genérica, tecnologia pode ser definida como uma atividade socialmente organizada e baseada em planos e de caráter prático. Ao empregarmos o complemento social, entendemos que esse conjunto de conhecimentos, processos e métodos deva estar à disposição da sociedade, visando efetivação e expansão de direitos, assim como o desenvolvimento social. A adesão do termo social à tecnologia traz a dimensão socioambiental e a construção de processos democráticos e o objetivo de solucionar as necessidades da população, para a esfera do desenvolvimento tecnológico (ITS, 2007 *apud* Maciel e Fernandes, 2011).

Para Fonseca (2009), a TS proporciona o exercício e o fortalecimento da democracia. Sua abordagem institui a participação e a criação de estratégias pelos

usuários e estimula a construção do desenvolvimento dos sujeitos nas áreas sociais, políticas, culturais e econômicas, ampliando uma rede de relações solidárias e éticas na construção e no monitoramento de políticas públicas. As tecnologias podem ser vistas como instrumentos de poder e neste sentido a TS pode também se apresentar como uma forma de empoderamento, uma vez que respaldadas pela intencionalidade social objetivando a quebra de paradigmas, pois enquanto a tecnologia convencional é vista como algo grandioso e distante do entendimento e da necessidade social, a tecnologia social atua carregada de oposição, transformando a tecnologia grandiosa e de difícil compreensão em algo acessível, capacitada para solucionar problemas sociais.

A tecnologia social é baseada em ações norteadoras, sendo elas: aprendizagem e participação como processos que caminham juntos; todo indivíduo é capaz de gerar conhecimento e de aprender; transformação social para compreender a realidade de maneira sistêmica, ocorrendo na medida em que existe o respeito com às entidades locais. Portanto, a tecnologia social se apresenta como uma forma de obter as mudanças no desenvolvimento da sociedade e na educação.

Considerando o avanço das tecnologias e, em específico, o acesso à *internet*, *software*, aplicativos, etc., que possibilitam o acesso assíncrono e síncrono de diversos indivíduos, bem como a partilha de conteúdos e informações, podem ser destacadas algumas contribuições da TS quando apresentada como organismos vivos que estabelecem relações e compreendendo que os produtos, técnicas e metodologias podem ser desenvolvidos na interação com a comunidade local, tendo como objetivo apropriar-se das necessidades da comunidade para assim transformá-la. (BARROS; MIRANDA, 2010).

A tecnologia social tem em seu histórico a busca pela solução das desigualdades sociais e quando observada na ótica educacional pode-se contar com suas contribuições.

O conceito de tecnologia social se desdobra na construção do conceito de Adequação Sociotécnica - AST, com origens na necessidade de criar uma base cognitiva-tecnológica. Ou seja, a AST é um processo de aprendizagem que busca uma adequação do conhecimento científico e tecnológico.

Para Brandão, Dagnino e Novaes (2004), o conceito AST pode ser entendido num processo inverso da construção dos artefatos tecnológico ou como uma

tecnologia passível de sofrer adequações mediante interesses políticos de grupos sociais. Portanto, a tecnologia é definida como processo e não como um resultado.

### 3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL

A tecnologia está presente na sociedade, portanto se faz presente na educação, agindo diretamente sobre as formas de pensar e agir no ambiente escolar.

Com o avanço da sociedade contemporânea e informatizada, as tecnologias acabam por mediar as relações humanas no cotidiano escolar. Discorrendo acerca do cotidiano, para Heller (1970), todo homem habita a cotidianidade, com aspectos da sua individualidade e personalidade, colocando em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, paixões, ideologias, habilidades manipulativas e sentimentos, sendo este homem fruidor, ativo e receptivo, que não tem tempo para absorver completamente todos os aspectos que o cercam. A autora descreve que a vida cotidiana é em grande medida, heterogênea e hierárquica. A cotidianidade não é imutável, sofre alterações de acordo com estruturas econômicas e sociais, sendo a vida cotidiana estruturada em torno da organização do trabalho.

Utilizou-se do conceito de cotidiano para ponderar a relação entre tecnologia e educação no cotidiano escolar. Neste subsistem intenções individuais e coletivas, e é nesse contexto que ocorre o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Não se atém aqui somente às tecnologias digitais, mas também se destaca a relevância da técnica e da metodologia utilizada no cotidiano escolar.

Neste sentido é preciso refletir acerca da intencionalidade existente no uso de determinadas tecnologias, sejam elas digitais ou não. Como citado no decorrer da construção deste capítulo, a tecnologia pode ser vista como forma de poder perante a sociedade, portanto, quando chega ao espaço escolar, deve-se levar em consideração quais são os pressupostos que a cercam. Tornar-se-á necessário considerar estes artefatos no viés da teoria crítica considerando os pressupostos da democracia, temática que circula nos escritos desta dissertação. Consiste em compreender que o exercício democrático tende a contribuir com a educação pública, alcançando uma educação de qualidade.

Os sujeitos que habitam o cotidiano escolar possuem o direito e o dever de participar democraticamente na busca de soluções para as possíveis demandas das escolas. Neste sentido, Soffner (2014, p. 311), diz que “é na prática teórica, que se

descobre e elabora instrumentos de ação social, aqui chamados de tecnologias sociais. É a unidade entre a teoria e a prática”.

Os professores vivem a dialética da escola vivida e da escola projetada. Desse modo, os professores podem extrair do conceito da tecnologia social um método que parte da base, ou seja, da escola vivida, buscando através desta percepção uma atuação social efetiva que objetiva a inversão política do domínio vindo de cima. Transforma-se a tecnologia convencional em tecnologia social quando se modifica a técnica do seu uso. As tecnologias são ferramentas que o ser humano inventa para tornar sua vida mais fácil, isto é, são ferramentas que ajudam o homem a manter-se vivo, são meios obtido para um fim, podendo ser artefatos ou processos (SOFFNER, 2014).

Assim sendo, as metodologias utilizadas em sala de aula, quando emancipatórias, podem ser consideradas como uma tecnologia social. Dessa maneira, os processos adotados na escola se apresentam como estratégias emancipatórias.

Para Passoni *et al.* (2004, p.18), “tecnologia em educação diz respeito ao modo como se estrutura a prática educativa, constituída de palavras e silêncios, de gestos e imagens”. Uma característica importante que deve ser levada em consideração ao relacionar tecnologia social com educação é o fato desta promover a interação entre os sujeitos, uma vez que não há educação sem a interação entre pessoas.

Segundo o Passoni *et al* (2004, p. 19),

A escola, por sua vez, é uma tecnologia criada pela sociedade para suprir a demanda de dar formação às pessoas que constituem sua comunidade. É constituída de gestores (diretores e coordenadores), professores, alunos, funcionários de apoio e manutenção, pais e mães de alunos, cada qual com sua função. Essas pessoas se reúnem num edifício que deve ser apropriado às atividades desenvolvidas ali, como salas de aula, bibliotecas, áreas destinadas à recreação e ao esporte, laboratórios, escritórios, cozinha e refeitório, banheiros etc. Cada um desses espaços reúne uma série de quesitos, sendo cada um deles um tipo de tecnologia.

A escola se apresenta como um organismo vivo que necessita de processos para que funcione e as tecnologias estão presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, de acordo com Vieira Pinto (2005), o homem vive num processo de hominização, dotado da capacidade de projetar e adquirir aquilo que por ele foi projetado, neste ínterim existe a confirmação do homem enquanto ser social. É nesta conjuntura que a escola e seus sujeitos convivem num processo de construção social

e reformulação de sua prática, pois, numa ação de construção social, ela incorpora valores sociais, constituindo os artefatos que são dotados de valores sociais e a forma de aplicação será relacionada com estes valores (FONSECA, 2009).

Retornando às contribuições de Vieira Pinto (2015), sobre o conceito de técnica, numa ótica em que a construção da tecnologia ocorre a partir dos movimentos da humanidade, não se deve distinguir a tecnologia pela simples produção técnica, deve-se considerar as relações sociais que se estabelecem.

Para Vieira Pinto (2005, p. 135), “compreendemos que a noção de técnica assume posição central na reflexão sobre a atividade criadora enfrentada pelo homem no mundo”. A técnica constitui-se de uma propriedade inerente da ação do homem sobre a sociedade, exprimindo por essência a qualidade do homem como ser vivo, com condições de se apropriar de forma subjetiva de conexões lógicas dos acontecimentos e atuando na invenção e na construção de artefatos. Porém, dado ao percurso histórico da existência, nenhum homem deixou de agir tecnicamente, sendo ele dotado de capacidades para refletir sobre modos de fazer.

Vale ressaltar que o filósofo não se apropriou do conceito de Tecnologia Social por não ser contemporâneo a sua época. Mediante a pesquisa realizada pode-se exercer uma relação recíproca a respeito do conceito de tecnologia apresentado pelo autor e o conceito de tecnologia social. O autor apresenta em sua obra que a tecnologia abastecida do crescimento industrial atinge de forma mais efetiva alguns segmentos sociais, no entanto, esse crescimento não chegaria até as periferias, excluindo alguns setores sociais e contribuindo assim para a desigualdade social. A TS apresenta-se de insumos para contrapor a “consciência ingênua” do uso tecnológico, submergindo então uma “consciência crítica” no reconhecimento e uso das tecnologias.

Diante do estreitamento entre educação e tecnologia social no que tange à ação social que se deve estabelecer nessa relação, toma-se nota dos escritos de Dubet (2008) acerca da sociologia da experiência. A ação social não se limita somente a estrutura do sistema em si, os indivíduos agem de forma a distanciar-se do sistema, pois são dotados da capacidade de iniciativa e escolha, pois é na ação que o indivíduo constrói seu conhecimento da sociedade. De acordo com Dubet (*apud* WAUTIER, 2010, p. 180),

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de logicas de ação de vinculam o ator a cada uma das



dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade.

Nesta experiência, coexistem três lógicas de ação à integração dos sujeitos com a comunidade. As estratégias destes sujeitos são definidas por seu interesse no mercado e pela subjetivação dos sujeitos frente a uma sistemática de produção e cerceamento da experiência. Sendo assim, a formação social dos sujeitos acontece quando estes estão integrados a um grupo respaldado pela convivência, pela cultura e na atuação de comunitária do “eu”, do “outro” e no “grupo”. Neste sentido, a TS se apresenta como um meio que proporciona ao sujeito uma atuação a partir de sua experiência sobre a realidade que o cerca.

Segundo Fonseca (2009, p. 145) “a TS pensa o problema como uma inadequação sociogênica, isto é, uma inadequação no processo interativo entre tecnologia e sociedade”. Apropriar-se dos ideais da TS no cotidiano escolar significa ressignificar processos que podem reconstruir a realidade, não se limitando apenas na participação da ciência, mas também atuando na força dos valores e no interesse de políticas públicas para tecnologia. Para isso, o desenvolvimento tecnológico, bem como o uso das tecnologias, deve ser encarado como um processo político (FONSECA, 2009).

### 3.3 TRABALHO E TECNOLOGIA SOCIAL

A concepção de trabalho pode ser observada em diferentes visões. Nesta pesquisa o conceito de trabalho será representado por autores que realizam leituras marxistas.

Inicia-se a explicação com aportes no conceito de vida cotidiana de Heller (2004). A autora diz que a vida cotidiana é a vida de todos os homens. Os homens em sua concepção não conseguem desconectar da cotidianidade, sendo essa a vida do homem inteiro, portanto, o homem participa da coletividade com seus aspectos de individualidade.

Para Heller (2004), a vida cotidiana é em si heterogênea e isso refere-se sobre a importância e significância dos tipos de atividades. Por sua vez, a significação da vida cotidiana não é só heterogênea, mas também hierárquica. Heller alerta que, diferente da heterogeneidade, a hierarquia é passível de modificar-se em função das

diferentes estruturas econômicas-sociais. A autora analisa e compara tal modificação com a centralização do trabalho na vida dos homens.

O convívio na vida cotidiana, segundo Heller, começa por grupos e é lá que se estabelecem mediações entre os indivíduos, resultando na aprendizagem de elementos que compõem a cotidianidade. Caracteriza-se o homem genérico aquele que é produto das expressões das suas relações sociais, portanto, é possível ao homem subjazer além da vida. Cotidianidade e a relação do homem com o trabalho possuem um papel relevante nos desdobramentos da vida.

Antunes (2000) exemplifica e utiliza Heller (2004) ao falar que o trabalho deve ser compreendido em um duplo aspecto, ou seja, a execução de um trabalho é parte da vida cotidiana bem como atividade de trabalho. O primeiro, denominado *work*, realiza-se com expressão do trabalho concreto o qual cria valores socialmente úteis; o segundo, *labour*, expressa-se na execução cotidiana do trabalho e presta-se ao trabalho alienado.

Explicando:

O trabalho entendido como *work* expressa então uma atividade genérico-social que transcende a vida cotidiana do trabalho. Em contra partida *labour* exprime a realização da atividade cotidiana, que sob o capitalismo assume a forma de atividade estranhada, fetichizada (ANTUNES, 2017, p. 88, grifos do autor).

A partir da citação acima e para uma melhor compreensão do que se propõem, analisamos agora a interferência da tecnologia na estrutura do trabalho. Nesse contexto, Antunes (2000), descreve que a classe trabalhadora do século passado é diferente da classe trabalhadora dos dias atuais. O autor salienta que a grande maioria da classe trabalhadora se dá na totalidade de assalariados, os quais vivem da venda de sua força de trabalho. Contudo, com o acesso à tecnologia, o trabalho vem sofrendo mutações. Diante disso, Antunes (2000), em sua tese, defende a queda do taylorismo/fordismo, resultando na reestruturação produtiva do capital e objetivando formas desregulamentadas de trabalho, caracterizadas da introdução da tecnologia no mundo do trabalho.

Compreendendo que a perspicácia tecnológica se dá

[...] uma vez que a parte do saber intelectual do trabalho é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais inteligentes. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre subjetividade que trabalha e o maquinário inteligente. Surge, portanto, o envolvimento interativo que aumenta o estranhamento do trabalho, ampliando as formas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade

do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES, 2000, p. 347).

O autor utiliza o termo fetichismo para referir-se a uma nova forma de alienação desenvolvida pelo capital, na qual a intenção é transferir ao trabalhador a necessidade de eterna qualificação profissional para estar apto ao trabalho tecnológico. Ao relacionar-se com a máquina, o homem não compreende até que ponto está preparado para utilizá-la, gerando assim certo desconforto, o que é denominado pelo autor como estranhamento do homem com a tecnologia. O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana (ANTUNES, 2017, p.173).

Para Antunes (2017), o trabalho é o ponto inicial para o processo de humanização do ser social, mas conforme observamos na sociedade capitalista, o trabalhador é degradado e o que deveria constituir-se em finalidade do ser social, o trabalho, converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho se torna mercadoria cuja finalidade é produzir mercadorias.

Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem.<sup>24</sup> Torna-se estranho em relação ao gênero humano. “O homem se converte em um simples meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados, de sua avidez” (ANTUNES, 2000, p. 175).

Nessa perspectiva, o indivíduo é transformado em objeto e perde sua essência. O autor também nos alerta em relação à interpretação da transformação tecnológica: “estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, das contradições do capital” (ANTUNES, 2000, p. 348).

A relação entre trabalho e tecnologia pode ser conflituosa, subversiva, controladora e responsável pela desumanização do homem quando aliada ao capital. Para Frigotto “a distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais” (FRIGOTTO, 2001, p. 75), os valores de troca estão sendo alterados por incumbência da tecnologia.

Os autores Antunes (2000) e Frigotto (2001) utilizam do viés marxista e analisam a existência da crise do trabalho assalariado que resulta na perda dos direitos sociais, direitos conquistados pelos trabalhadores historicamente.

Se observamos a evolução da tecnologia num viés capitalista, será compreendido como um aumento da eficiência (DAGNINO, 2013). Porém, para

Dagnino, é preciso chegar a um novo conceito de tecnologia, o qual possibilitará aos sujeitos perceberem que a atuação do capital solicita do homem a separação do trabalho manual do intelectual, resultando na aceitação de que a tecnologia ou o conhecimento se caracterizam como privilégios dos proprietários dos meios de produção.

Analisa-se agora o trabalho quando pedagógico segundo Saviani, que, baseado em Marx (1983), comenta que “o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho [...] tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 173). O autor ainda complementa: “no âmbito do marxismo o trabalho tem sido uma categoria chave para compreender a educação” (SAVIANI, 2012, p. 173).

Paro também considera os escritos Marxistas e descreve o trabalho pedagógico como atividade adequada a um fim. Segundo o autor, o trabalho possui características essencialmente humanas que identificam o homem e o diferenciam do restante da natureza, “neste sentido, é também o próprio trabalho que empresta ao homem sua característica histórica” (PARO, 2016, p. 37).

De acordo com Paro (2016), o trabalho é dotado de características sociais, nas quais o homem se relaciona com a natureza e com outros homens. No processo de trabalho estão envolvidos elementos da natureza e do próprio homem e é nessa relação que se constrói o processo histórico do homem pelo trabalho.

O conceito de trabalho analisado nesta pesquisa é o trabalho pedagógico e utilizamos dos estudos de Paro (2016) que, respaldado em Marx (1983), considera o trabalho pedagógico de produção não material, ou seja, o produto não é tangível, mas um serviço.

Paro (2016, p. 40), concorda com Saviani (2012) “que a educação escolar como processo de trabalho, cujo a produção e o consumo se dão ao mesmo tempo”. O autor considera que na sociedade capitalista a aula é o produto da educação e esta é a mercadoria que se é paga na escola privada. Porém, segundo o autor, numa averiguação mais apurada, a aula não é o produto do trabalho, mas sim o próprio trabalho pedagógico.

Neste íterim, Paro (2016), apoia-se em Gramsci (1978), e considera que o produto da educação é ainda mais complexo, uma vez que não se pode considerar a restrição do produto apenas ao ato de aprender.

Paro (2016), analisa que o educando não é um consumidor passivo da aula, mas o próprio objeto do trabalho. É nesse processo que o trabalho pedagógico se transforma e permanece para além dele. Os educandos, portanto, são ativos enquanto seres históricos e por isso seu papel não se limita ao de consumidor e ao de objeto de trabalho, pois, se consideramos o sujeito, esse é produtor e coprodutor do trabalho pedagógico. O autor considera ainda que o sujeito que participa do trabalho pedagógico sai diferente daquele que ali entrou.

Ao observarmos o trabalho pedagógico da escola, devemos considerar que a sociedade contemporânea exige dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, em específico dos professores, respostas eficazes às necessidades dos estudantes oriundos das diversas classes sociais. Esses sujeitos devem atuar também contra o fracasso escolar e a evasão escolar, devem ser sensíveis às diferentes linguagens e às questões culturais.

As múltiplas exigências da função do professor e da escola, segundo Oliveira (2016), são constantemente reforçadas pela legislação educacional. Cada vez mais criam-se dispositivos legais que ampliam o escopo do trabalho pedagógico. A autora salienta que essas amplas expectativas causam desconforto e sofrimento para os profissionais.

A atuação profissional dos docentes quando vinculada a inserção de tecnologias pode ocasionar, segundo Rodrigues (2002, p.70), “a padronização dos meios de trabalho [...] com a combinação de avaliações externas, que dão publicidade aos resultados externos, vinculando o rendimento dos alunos e ao desempenho dos professores”.

Conclui-se que a tecnologia ocasiona mudanças nas relações sociais, as quais podem perfeitamente atuarem como objetos de controle e de dominação do homem. Nesse sentido a presente pesquisa baseia-se na percepção da tecnologia social e suas contribuições para processos mais democráticos de acesso e manutenção do trabalho, pois o conceito de tecnologia social respalda-se na concepção da teoria crítica da tecnologia.

A tecnologia social segundo Dagnino (2014, p.140)

parte da consideração do processo de trabalho em que se envolvem os seres humanos no ambiente da produção de bens e serviços, que permita derivar as características que deve assumir a forma de produzir para tornar-se funcional a um contexto socioeconômico específico e ao acordo social que ele engendra.

Portanto, a tecnologia social preocupa-se com o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho, que permite uma modificação no produto gerado, passível de ser apropriado segundo a decisão do coletivo dos trabalhadores (DAGNINO, 2014, p.142).

A tecnologia social busca modificar as formas de trabalho, já a tecnologia convencional, segundo Dagnino,

é o resultado da ação do empresário sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade privada dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima uma coerção ideológica por meio do Estado) que ensejam, no ambiente produtivo, um controle (imposto e assimétrico) e uma cooperação (de tipo taylorista ou toyotista), permite uma modificação no produto gerado passível de ser por ele apropriada. (DAGNINO, 2014, p. 145)

A tecnologia social, diferente na tecnologia convencional,

é o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima o associativismo), os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle (autogestionário) e uma cooperação (de tipo voluntário e participativo), permite uma modificação no produto gerado passível de ser apropriada segundo a decisão do coletivo. (DAGNINO, 2014, p. 146)

O conceito de tecnologia social pode contribuir com novas percepções acerca do trabalho e da tecnologia na sociedade, não desconsiderando a força exercida pelo capital no que tange aos meios de produção e as interferências ocasionadas pela evolução da tecnologia. É tomada consciência, isto é, constituir olhares críticos a atuação coletiva na apropriação da tecnologia convencional pela tecnologia social.

Compreender as alterações no trabalho quando mediados pelo uso das tecnologias, significa estar atento as transformações capitalistas. As tecnologias podem facilitar determinados processos, porém, como alertado pelos autores desta sessão, quando a percepção de tecnologia é ingênua essa atua de forma coercitiva e desigual, favorecendo determinadas classes sociais em detrimento de outras. Aliar-se as concepções de tecnologia social significa colocar em prática o conceito da teoria crítica da tecnologia.

#### 4 REGISTRO DE CLASSE ONLINE – RCO

Apresenta-se o Registro de Classe *On-line* por meio das suas funcionalidades e como elas atuam no cotidiano escolar. Finaliza-se o capítulo com os estudos encontrados até o presente momento acerca da gestão escolar e das tecnologias de comunicação e informação.

O RCO é um sistema informatizado que permite o registro de frequência, conteúdos e avaliações de forma *on-line*, substituindo o livro em papel denominado também registro de classe. Foi desenvolvido pela SEED juntamente com a CELEPAR, desenvolvido em *software* livre, com a possibilidade de interação com os demais sistemas informatizados. Sua implantação aconteceu em 2013 de forma gradativa em 16 escolas num projeto piloto, com o intuito de substituir o livro de registros considerado pela SEED

Um documento oficial da escola e não do professor; o mesmo deve permanecer em local adequado e seguro, sob a responsabilidade da secretaria escolar e da equipe da direção, de forma a garantir sua consulta, quando necessária, para comprovação de atividades escolares realizadas e resguardar direitos de docentes e discentes (PARANÁ, 2010 *apud* PDE 2012).

O programa funciona em *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e computadores. Todos os profissionais da escola deverão ter acesso ao RCO e irão receber orientações acerca do uso da ferramenta. Segundo a SEED, os objetivos da implantação do RCO são possibilitar o registro em tempo real das informações dos estudantes, conteúdos, avaliações parciais, avaliações de recuperação e anotações de observações acerca das aulas e dos estudantes em individual.

Segundo a SEED (2012, p. 7),

Para a Secretaria de Educação os objetivos do sistema são: - possibilitar os registros em tempo real e de forma integrada ao sere as frequência dos alunos das avaliações parciais das recuperações dos conteúdos, cadastros conteúdos abordados anotações observações individuais de cada aluno acessar e acompanhar emitir relatório de maneira a proporcionar agilidade nas escolas e aos Núcleos Regionais de Educação e a Secretaria de Educação analisar informações sobre desempenho da aprendizagem e de evasão escolar proporcionando planejamento e a realizações de ações preventivas ao longo do ano letivo facilitando aos professores o registro de frequência conteúdos e avaliações, ampliando as comunicações entre as escolas e os pais.

O RCO permite o acompanhamento em tempo real da vida acadêmica dos estudantes, sendo possível emitir relatórios a partir do preenchimento das

informações contidas no RCO. Adequa-se às necessidades das escolas, dos núcleos regionais de educação e à própria secretaria de educação, pois permite a visualização do desempenho do aluno e a frequência, instituindo a realização de um planejamento e de ações preventivas ao longo do ano letivo. O RCO está relacionado ao *app* Escola Paraná, que permite aos pais acompanharem a frequência e o desempenho escolar de seus filhos, fortalecendo os vínculos entre escola e família.

O RCO interage com o Sistema de Administração da Educação (SAE), de onde migram as informações sobre os usuários (professor, pedagogo/coordenador, secretário e diretores escolares). O RCO também interage com o Sistema de Registro Escolar Web (Sere), de onde migram as informações sobre a instituição de ensino e dos alunos. (Gestão em Foco, 2017, p. 13)

Para o funcionamento do RCO, o secretário escolar deve realizar o cadastro dos professores a partir do seu documento pessoal, criando uma chave de acesso ao RCO. É vinculado ao SERE<sup>4</sup>, um programa informatizado que atende a vida escolar dos estudantes, possibilitando a transmissão imediata das informações do RCO. O processo informatizado do RCO acaba por facilitar a comunicação digital no que diz respeito à vida acadêmica do estudante, uma vez que não existe mais a necessidade de os secretários escolares lançarem notas e faltas no sistema SERE ou SAE.

A informatização dos processos escolares, segundo Almeida (2006, p. 12), se dá “na mobilização dos seus profissionais, cujo apoio e compromisso com as mudanças não se limitam ao âmbito pedagógico ou aos controles técnico-administrativos, pois mesclam diferentes dimensões da gestão e múltiplos papéis de liderança”.

---

<sup>4</sup> O Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O Sere é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Estado do Paraná. As que utilizam o Sere têm seus dados importados para o Sistema Educacenso-Censo Escolar, evitando o “retrabalho” no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>



#### 4.1 FUNÇÕES DO REGISTRO DE CLASSE ONLINE

O Registro de Classe On-line possui algumas funções, as quais serão explicitadas a seguir, partindo do estudo realizado pela pesquisadora nos tutoriais disponíveis na página *on-line* da SEED.

Para utilizar o RCO, diretores, secretários, pedagogo e professores devem estar supridos no SAE<sup>5</sup>, o Sistema de Administração da Educação, na função correspondente e com carga horária no período da permissão, para não ocorrer divergência dos dados suprimidos no SAE e no RCO. O primeiro acesso da escola é fornecido ao diretor previamente liberado pela SEED, e ele, de posse de usuário e senha, deverá permitir acesso ao secretário. Sendo o diretor escolar o único que possui acesso a todas as funções do RCO, ressalta-se que estas funções são separadas de acordo com as demandas de trabalho dos profissionais que atuam na escola.

Inicia-se pela função divisão de turma, onde é possível dividir as turmas de acordo com oferta da escola – como por exemplo nas escolas de ensino médio que ofertam a formação docente – e é possível também consultar as turmas cadastradas, matricular novos alunos quando necessário e transferir alunos de uma turma para outra (TV PAULO FREIRE/SEED, 2014).

#### 4.2 FUNÇÃO DO SECRETÁRIO ESCOLAR

É de responsabilidade do secretário dar permissão de acesso a todos os usuários no estabelecimento escolar. Para possibilitar o acesso ao registro de classe *on-line*, o secretário deve cadastrar o docente por meio do número de identificação do documento pessoal de cada professor. Ao cadastrar o secretário deverá incluir a permissão de acesso ao RCO. É permitido ao secretário emitir relatórios para consultar quais docentes estão cadastrados no RCO, sendo permitido também cadastrar e excluir novos docentes sempre que necessário. Dentre as funções do secretário escolar, no que diz respeito ao uso do RCO, ele deve incluir no RCO o calendário escolar para consulta dos demais funcionários da escola e usuários do

---

<sup>5</sup> Sistema de Administração da Educação do Estado do Paraná – Sistema informatizado que gerencia vínculos empregatícios e de ordem funcional dos professores do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>

RCO. No calendário são colocados o início do período letivo e o período de avaliação, assim como o número de dias letivos previstos por bimestre, trimestre ou semestre, ressaltando que a soma dos dias letivos deverá ser no mínimo 200, sendo no mínimo 100 dias por semestre, conforme garantido na LDB 9394/96. O calendário acadêmico deverá ser incluído sempre no início de cada ano letivo, antes dos docentes iniciarem seu registros do RCO. As datas devem ser previamente definidas, pois o secretário não pode alterar o calendário assim que os docentes iniciarem os registros do RCO. É também de responsabilidade do secretário vincular o docente às turmas que este irá lecionar, selecionado no próprio RCO a escola, o turno, a turma e a disciplina. É selecionado o professor que já estará cadastrado com permissão de acesso ao RCO. Em caráter de obrigatoriedade se encontra o preenchimento da grade de horário dos docentes no RCO, facilitando assim o trabalho do professor nos momentos de registros no RCO. Na aba frequência rápida, a grade horária deve contemplar o período letivo, turno, turma, a quantidade de aulas, o horário de início e fim de cada aula, e selecionadas as disciplinas.

Outra função do RCO do secretário é o de registrar as faltas amparadas pela legislação. Ele realiza o preenchimento no seu *login* de acesso ao RCO e é colocada a data início e fim correspondente ao período de afastamento do estudante. Encontra-se também na função do secretário registrar notas e faltas aos alunos oriundos de transferência ao decorrer no ano letivo, sendo possível registrar notas parciais quando necessário.

Além disso, uma das funções do secretário no RCO se dá no compartilhamento das informações contidas no sistema com outros sistemas informatizados que operam na SEED. São compartilhados o registro de frequência e as notas dos estudantes a cada fechamento de bimestre, trimestre ou semestre. Todavia, para que estas informações sejam compartilhadas, faz-se necessário ter o visto favorável do pedagogo escolar (TV PAULO FREIRE/SEED, 2014<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Tutorial disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18727>> Acesso em: 20 de junho de 2019

### 4.3 FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

É de responsabilidade do diretor escolar o primeiro acesso ao RCO. De posse de usuário e senha, ele deverá acessar o RCO e permitir o acesso ao secretário escolar. Ressalta-se que o *login* de acesso do Diretor é o único que tem acesso a todas as funções do RCO, assim, ele poderá operacionalizar o sistema quando necessário. Dentre as funções do diretor, destaca-se a frequência, sendo permitido ao RCO do diretor realizar alterações para incluir e excluir a frequência dos alunos quando necessário. Quando ocorrer alterações na frequência dos estudantes, imediatamente o docente recebe por e-mail um aviso. No *login* de acesso do diretor também é permitido realizar alterações nos conteúdos colocados pelos docentes, sendo informado imediatamente ao docente quando qualquer alteração for realizada. É permitido também ao *login* do diretor realizar alterações nas avaliações e emitir relatórios quando necessário (TV PAULO FREIRE/SEED, 2014<sup>7</sup>).

### 4.4 FUNÇÃO DE PEDAGOGO

No RCO do pedagogo encontra-se a função visar registro de classe, neste campo o pedagogo poderá realizar a conferência dos registros realizados pelos docentes, bem como realizar alterações nas avaliações quando solicitado pelo docente mediante envio de um e-mail institucional. Ao acessar o RCO do pedagogo, o sistema permite que a conferência inicie por duas maneiras: por disciplina ou por docente, permitindo ao pedagogo acompanhar o desenrolar das questões pedagógicas. Ou seja, o RCO consente que o pedagogo veja em tempo real a frequência dos estudantes, as médias das avaliações, os conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e específicos, gerando relatórios para otimizar a leitura das informações da vida acadêmica dos estudantes e docentes.

Após a conferência, o RCO do pedagogo emite pareceres divididos em três possibilidades: favorável, não favorável e aviso. Quando favorável, indica que o preenchimento do RCO está correto, sendo assim, ele será fechado. Ao realizar o fechamento do sistema, o mesmo não poderá ser alterado. Imediatamente ao fechar

---

<sup>7</sup> Tutorial disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18713>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

o RCO os professores recebem em seus *e-mails* uma cópia do relatório do RCO em pdf. Caso o parecer não seja favorável, os docentes recebem também por *e-mail* um comunicado no qual ocorrem as indicações de alterações necessárias, junto com uma cópia em pdf do relatório gerado pelo pedagogo. É possível também emitir o parecer em caráter de aviso, para orientar os docentes quanto ao preenchimento correto do RCO em período avaliativo, assim como a respeito da relevância de manter o RCO atualizado diariamente.

Existe também a função consultar aluno no RCO do pedagogo. Nela é possível consultar a situação individual dos estudantes, como a frequência e as médias avaliativas, emitindo também um relatório no qual deverá conter as informações citadas acima. No RCO do pedagogo é possível consultar a frequência dos estudantes por turma e períodos, já a função lançamentos permite ao pedagogo emitir relatórios para apreciar possíveis divergências entre aulas, frequências e conteúdo (TV PAULO FREIRE/SEED, 2014<sup>8</sup>).

#### 4.5 FUNÇÃO DOCENTE

Ao acessar o RCO, o docente tem à sua disposição as seguintes funções: frequência rápida, frequência, conteúdo e avaliação. Cada função permite ao docente algumas propriedades. Em frequência rápida, o RCO permite ao docente abrir a turma em que ele estiver atuando num determinado horário. Ao lado do registro de frequência dos estudantes, o RCO tem um campo para registro de observações individuais acerca do desempenho de cada estudante. Tem também o campo para observações da turma, onde é possível acrescentar os conteúdos abordados na aula, selecionando o conteúdo estruturante e o conteúdo básico já disponíveis no RCO. Após selecionar os conteúdos, o docente precisa escrever o conteúdo específico.

A função frequência se assemelha à função frequência rápida, porém neste menu é preciso direcionar mais campos, como o estabelecimento escolar, período letivo, turma, período avaliação, pois essa função pode ser usada posteriormente à aula, podendo o professor incluir presença ou falta no que diz respeito à frequência escolar e os conteúdos abordados em sala de aula.

---

<sup>8</sup> Tutorial disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18723>> Acesso em: 20 de junho de 2019

Na função de avaliação é permitido ao docente registrar as avaliações efetuadas para um determinado período e turma, sendo no mínimo duas avaliações e no máximo dez. É possível também incluir uma avaliação de recuperação para cada avaliação realizada e, neste caso, o sistema irá considerar a nota mais alta. O docente deve alimentar o RCO com as informações sobre as avaliações, bem como a data da avaliação, o valor de cada uma delas e o conteúdo que será avaliado, considerando que o RCO permite ao professor que consulte ou altere as avaliações realizadas. Ressalta-se que os critérios de avaliação, média aritmética, média ponderada ou somatória, definidos no regimento escolar, deverão ser resultado à toda equipe escolar na semana pedagógica (TV PAULO FREIRE/SEED,2014<sup>9</sup>).

#### 4.6 GESTÃO EDUCACIONAL E REGISTRO DE CLASSE *ONLINE*

Apresentam-se possibilidades de interseções acerca da gestão escolar e o uso das tecnologias na gestão escolar. Para Vieira (2003), a tecnologia altera as relações do homem com o trabalho, exigindo então adaptações dos trabalhadores no uso das tecnologias. Como referência destaca-se o uso do RCO pelas escolas estaduais do município de Curitiba. O registro, antes realizado de forma manual, passou a ser informatizado, solicitando dos funcionários da escola uma reorganização da prática cotidiana.

Diante das mudanças da sociedade, ainda é perceptível concepções voltadas para o racionalismo científico, não ocorrendo o compartilhamento das informações. Para Almeida (2003), as tecnologias digitais TD inicialmente foram introduzidas na escola para informatizar atividades administrativas, agilizando o controle da gestão técnica. Após, inicia-se o movimento com as TD nos processos de ensino aprendizagem.

Porém, no que diz respeito aos processos de gestão escolar, as tecnologias podem ser vistas como ferramentas que contribuem para criação de ambientes colaborativos que podem fomentar processos que privilegiam a comunicação, num ambiente no qual todos que participam da cotidianidade escolar possam compartilhar informações e experiências para fomento dos processos de aprendizagem. Contudo,

---

<sup>9</sup> Tutorial disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=1873>. Acesso em: 21 de junho de 2019.

não ocorre aqui um endeusamento da tecnologia, ela por si só não determinará mudanças significativas ao desenvolvimento da gestão pedagógica democrática. Segundo Almeida (2003, p. 115), a tecnologia

pode ser incorporada [...] no desenvolvimento de um banco de dados que dê subsídios para tomadas de decisão, criação de fluxos de informações e troca de experiências para realimentar as práticas; realização de atividades colaborativas que visam enfrentar os problemas da realidade: desenvolvendo projetos relacionados com a gestão administrativa pedagógica.

Neste sentido, as tecnologias podem contribuir com a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico que permeia a gestão escolar, obtendo assim uma organicidade na prática pedagógica administrativa. Permite-se então a gestão do conhecimento a respeito do progresso escolar. Ao utilizar o RCO realiza-se o registro e atualiza-se o mesmo de forma instantânea, permitindo aos demais atuarem diretamente e realizarem intervenções quando necessário, definindo na coletividade democrática estratégias para evitar a evasão escolar e nos processos de avaliação. O RCO permite aos gestores escolares a visão das informações, ao identificar dificuldades que poderão ser selecionadas por meio do diálogo e acompanhar em nível macro as ações desenvolvidas no âmbito da administração e das ações pedagógicas escolares.

Desse modo, o RCO contribui ativamente para gestão da informação: o que antes ficava registrado no livro físico de classe, agora pode ser compartilhado com todos os funcionários da escola e Secretaria de Educação, potencializando a comunicação para obtenção de informações, o que pode humanizar os processos, quando utilizados e mediados pelos sujeitos que atuam no cotidiano escolar.

Observa-se que o sistema informatizado agiliza as questões pertinentes ao compartilhamento das informações, mas o sistema por si só não contabiliza e não interage nas necessidades de forma humanizada. Portanto, é necessária a intervenção humana para solução das demandas escolares.

Segundo Devenport e Prusak (*apud* Vieira, 2003), as transformações mediadas pelo ambiente informatizado ocorrem na medida em que se utiliza da comparação: de que forma as informações relativas à determinada situação se comparam a outras situações conhecidas?; a consequência: quais implicações essas informações trazem para as decisões e tomadas de ação?; conexões: qual a relação deste conhecimento com o conhecimento já acumulado?; por fim as conexões: o que os demais pensam dessa informação?.

Doravante, as informações podem ser extraídas do ambiente informatizado da tecnologia digital. O RCO contribui para obtenção dos dados qualitativos e quantitativos, porém, destaca-se a ação dos indivíduos ao verificar os dados existentes nesta tecnologia. Costa (2003, p. 153) diz que “a forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros: também é tecnologia”.

O *software* RCO, quando observado na literatura demonstra subsídios que auxiliam na gestão escolar. Por ser uma ferramenta informatizada e de acesso coletivo, contribui com o compartilhamento das informações escolares. Porém, de acordo com a literatura utilizada nesta sessão, o *software* RCO sem intervenção dos usuários não é eficaz.

## 5 ESCOLA, SUJEITOS E TECNOLOGIA: DADOS DA PESQUISA

Esta sessão apresenta o percurso metodológico dessa pesquisa dividido em seis etapas. São elas: estudo exploratório acerca da temática investigada; aplicação e análise de um questionário on-line; seleção dos sujeitos após aplicação do questionário; entrevista semiestruturada e, por fim, análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, que leva em consideração o contexto no qual ocorreu a pesquisa, bem como as relações históricas, sociais, culturais, políticas e educacionais (BIKLEN; BOGDAN, 1994).

Foi utilizado para análise dos dados o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Ele é dividido em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é composta por quatro etapas: a primeira representa o primeiro contato com o material, ou seja, deve-se realizar uma leitura flutuante desse material; na segunda etapa é onde ocorre a demarcação do que será utilizado nesse material; a terceira é a formulação das hipóteses e dos objetivos; a quarta e última etapa se refere aos índices referenciados e elaborados a partir das etapas anteriores. Esses são recortes e contribuem com a formulação de possíveis indicadores. Nesta pesquisa a fase de pré-análise iniciou logo no estudo teórico e se desenrolou com a escolha dos métodos para coleta de dados. Destaca-se que essa mesma fase foi reutilizada durante a construção e análise dos materiais que vieram na sequência.

Partindo do estudo exploratório da temática investigada. Esse teve como intenção situar o campo das pesquisas científicas a respeito do objeto de estudo, e encontrou como resultado a inexistência de pesquisas que explorassem a Registro de Classe *On-line*, tecnologia social e a gestão democrática.

A segunda fase do método é caracterizada como exploratória. Neste momento a pesquisadora teve que definir as categorias e identificar as unidades de registros e os significantes. Aqui é feita a interpretação dos materiais e das descrições analíticas do *corpus* do texto, partindo de três características para exemplificar este momento: codificação, classificação e categorização.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. É utilizada da intuição e da crítica para encontrar os dados significativos



da pesquisa. O que resultou dessa etapa estará descrito a seguir na culminância dos resultados obtidos com a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada.

## 5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Na aplicação do questionário *on-line* buscou-se um panorama geral do uso do Registro de Classe *On-line*, sendo possível verificar as potencialidades de uso da ferramenta. O questionário foi aplicado em caráter investigativo, composto por doze questões sendo onze abertas e uma fechada, que tiveram como intenção verificar o uso do RCO pelos funcionários da escola. Para Bardin (2010), a codificação dos dados obtidos no questionário corresponde à transformação de dados brutos, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão.

Ao aplicar o questionário podem ser percebidas algumas vantagens e desvantagens no uso deste instrumento. As vantagens são com relação à economia de tempo do entrevistador e entrevistados, à possibilidade de atingir um maior número de sujeitos, à obtenção de respostas rápidas dado a facilidade do uso dos recursos digitais, uma maior liberdade e tempo para os entrevistados responderem, menos riscos de distorção das respostas por influência do pesquisador e mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento. As desvantagens ficaram em torno da porcentagem pequena dos questionários que retornaram com respostas, algumas perguntas não respondidas e a devolução tardia que acabou por prejudicar a apuração dos dados.

A primeira pergunta solicita o *e-mail* do entrevistado, para assim garantir a fidedignidade da pesquisa, impossibilitando que a mesma pessoa responda duas vezes o questionário. A segunda solicita que o entrevistado escreva o nome da escola em que trabalha. A terceira pergunta diz respeito ao conhecimento do RCO, e teve como resultado que todos os sujeitos entrevistados conhecem e fazem uso do Registro de Classe *On-line*:

### Você conhece e faz uso do RCO?

27 respostas

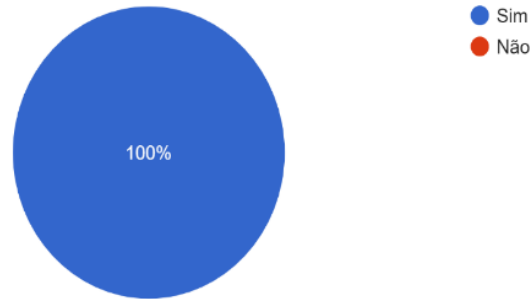


Gráfico 1. Fonte: Autora (2019)

A quarta pergunta solicita ao entrevistado que identifique sua função na escola:

### Qual sua função na escola?

27 respostas

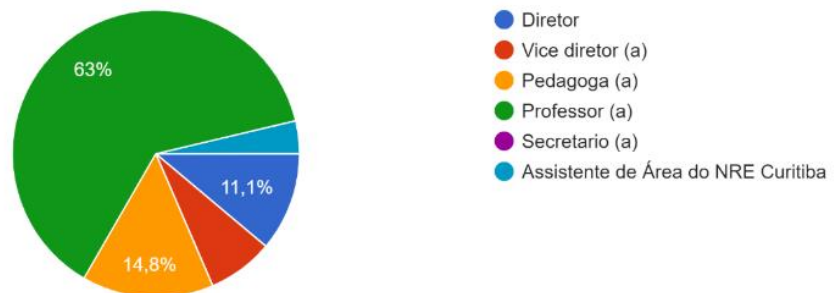


Gráfico 2. Fonte: Autora (2019)

A quinta pergunta é sobre o uso das funções disponíveis no RCO. Dentre todas as funções as mais utilizadas são: frequência, conteúdo e avaliação trimestral. Surgiram alguns dados acerca da emissão dos relatórios para acompanhamento da vida escolar dos estudantes, assim como para registrar ocorrências pedagógicas, tais quais atrasos e o desenvolvimento individual do estudante durante as aulas.

## Quais funções do RCO você utiliza?

27 respostas

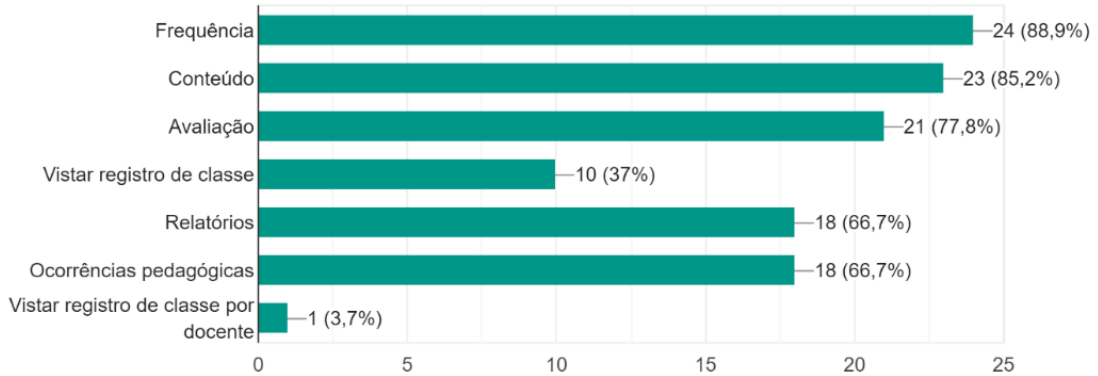


Gráfico 3 Fonte: Autora (2019)

Inicia-se agora a análise das perguntas que solicitam que os sujeitos escrevam sobre suas percepções. Nos momentos de leitura das respostas foram observadas falas positivas e falas negativas acerca do objeto investigado, portanto, utilizou-se desta classificação para expor os dados.

A sexta pergunta é destinada aos docentes e questiona se eles conseguem fazer uso do RCO durante as aulas. As respostas negativas destacam a ausência de uma *internet* de qualidade, o que acaba por interferir no uso da ferramenta.

6) Você utiliza o RCO durante as aulas? Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS NEGATIVAS</b>
O wi-fi muitas vezes não funciona e é impossível com uma turma de mais de 40 alunos, quando funciona realizo a chamada.
Quando funciona o programa ou quando consigo baixá-lo off-line, consigo realizar a chamada,
Sim. Quando tem internet faço a chamada.

Quadro 2. Fonte (Autora, 2019)

As respostas positivas se apresentaram em maioria, tendo como resultado um melhor aproveitamento da ferramenta no uso da frequência, no lançamento de notas, no registro dos conteúdos e para registro de ocorrências em sala de aula.

6) Você utiliza o RCO durante as aulas? Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Sim. Para registrar frequência, conteúdos, notas e ocorrências pedagógicas.

Sim. Para chamada e observações sobre alunos.
Sim, para chamada e lançamento de conteúdo.
Sim. Especialmente para fazer chamada, registro de conteúdos e ocorrências de sala de aula.
Para fazer a chamada e conteúdo trabalhado.
Sim, nos momentos durante o período letivo, conforme a necessidade.

Quadro 3. Fonte (Autora, 2019)

A sétima pergunta indaga aos sujeitos a respeito do suporte encontrado na escola para fazer uso do RCO. No que tange aos posicionamentos positivos:

7) Você tem suporte tecnológico para fazer uso do RCO na Escola? Se sim, descreva quais.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Sim. Dentro da sala dos pedagogos.
Sim. Notebook, internet
Tablet, celular e notebook.
Sim, temos vários roteadores espelhados em vários pontos do colégio.
Sim, celular e computadores.

Quadro 4. Fonte (Autora, 2019)

As respostas negativas partem da premissa de que a falta de suporte na escola faz com que os sujeitos acabem utilizando seus *smartphones* e seus pacotes de dados de acesso à *internet*.

7) Você tem suporte tecnológico para fazer uso do RCO na Escola? Se sim, descreva quais.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS NEGATIVAS</b>
Não, utilizo meu celular e minha internet.
Muito pouco. Embora haja computadores na sala dos professores, o sinal de Internet é ruim e limitado à sala dos professores.
Sem suporte. Uso meu pacote de internet
Não. Utilizo meu celular.
Não. Uso meu celular e meu pacote de dados da Internet

Quadro 5. Fonte (Autora, 2019)

Na oitava pergunta, os sujeitos são questionados sobre os recursos e incentivos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para utilização do RCO nas escolas. As respostas obtidas ficam entorno da falta de recursos disponibilizados pela SEED. Os sujeitos relatam que existe o incentivo, porém, não ocorre a disponibilidade dos recursos tecnológicos para acesso ao RCO e, quando esses recursos estão presentes, são obsoletos. Nos resultados obteve-se também a insatisfação dos sujeitos acerca do acesso à *internet*. Nos relatos, a velocidade da *internet* é tida como insuficiente para que todos os sujeitos façam uso do RCO.

8) A SEED disponibiliza recursos e incentiva a utilização do RCO na escola? Comente.

AMOSTRAGEM RESPOSTAS NEGATIVAS
Não disponibiliza, mas incentiva.
Sim a SEED incentiva a utilização, a questão dos recursos é um pouco limitada.
A internet no Colégio não é boa. Muitas vezes é lenta ou não conseguimos conectar.
Parcialmente. Falta internet de qualidade disponível ao espaço todo do estabelecimento.
Incentiva, mas, não disponibiliza acesso à internet
É obrigatório o uso do RCO, porém fornecer internet de qualidade, computadores com sistema operacional atualizado, máquinas mais contemporâneas e rápidas não faz parte do entendimento de quem propôs a inovação, assim como não há horatividade para pedagogos. A SEED obrigada, mas se o professor não utilizar sua internet particular em seu celular ou laptop próprios, terá que levar trabalho para casa (e ainda assim utilizar sua internet e aparelhos particulares para poder trabalhar). Situação absurda! Que ao menos disponibilizasse um valor para gasto com internet junto ao salário, e como é obrigatório, que fornecessem também um aparelho celular ou laptop para cada professor, um "vale kit RCO" (e internet ótima com roteador que alcance todas as salas fechei do colégio), e pagassem pelo tempo destinado ao trabalho solicitado.

Quadro 6. Fonte (Autora, 2019)

Também foram obtidas respostas positivas em relação à SEED. Alguns sujeitos comentaram a respeito dos tutoriais disponíveis na internet para orientar o uso e as funções do RCO e alguns programas que incentivam o uso, como por exemplo os recursos Escola Conectada<sup>10</sup>:

<sup>10</sup> O Projeto Conectados é a uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) que prevê a utilização pedagógica de tablets com alunos. Esse projeto iniciou em outubro de 2015 com a seleção e adesão das escolas e Núcleos Regionais de Educação (NRE) ao projeto, seguido da distribuição do kit de materiais Conectados. A previsão de acompanhamento das ações contidas neste projeto será até dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1544>. Projeto Escola Conectada, programa instituído pelo Governo do Paraná em 2018 com o intuito de investir em sistemas de informática dos colégios da rede estadual. Foram R\$ 283 milhões para aquisição de

8) A SEED disponibiliza recursos e incentiva a utilização do RCO na escola? Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Sim. A SEED exige que se mantém o RCO em dia e agora com o programa presente na escola, isso recai sobre a direção e equipe.
Parcialmente. Falta internet de qualidade disponível ao espaço todo do estabelecimento.
Há disponibilização de tutoriais na página do dia a dia Educação

Quadro 7. Fonte (Autora, 2019)

A nona pergunta refere-se ao uso do RCO nos momentos de pré-conselho e conselho de classe. Os resultados dizem que o RCO é utilizado para gerar os relatórios, facilitando o acesso ao desempenho dos estudantes, porém, alguns sujeitos falaram do sistema SERE ao invés do RCO, uma vez que o RCO gera os relatórios por disciplinas e alunos, já o SERE possui a opção de emitir relatórios por turmas.

9) O RCO é utilizado pela sua escola nos momentos do Pré-Conselho e do Conselho de Classe?

Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS NEGATIVAS</b>
Não. Mas ele serve para que os profissionais possam verificar a situação e o desempenho dos alunos em tempo real, tanto para reuniões de pais e consulta dos profissionais da educação.
Preferimos usar o SERE, pois o RCO puxa por disciplina e por aluno e não por turma conforme opção existente no SERE.
Não foi utilizado no exato momento do Conselho de Classe, posto que meu entendimento é o de que este é um momento para deliberações e não para verificar o que houve ao longo do trimestre. Foi utilizado no pré-conselho, para levantamento e verificação das notas e observações sobre os alunos.

Quadro 8. Fonte (Autora, 2019)

Algumas escolas utilizam das impressões dos relatórios para realização do conselho de classe. Um dos sujeitos relatou que o RCO foi utilizado no pré-conselho para levantamento de notas e observações sobre os alunos. Ele relata também que utilizar o RCO no momento exato do conselho de classe poderia significar impedir a deliberação dele:

9) O RCO é utilizado pela sua escola nos momentos do Pré-Conselho e do Conselho de Classe?

Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Sim. Para elaboração de relatórios prévios.
Sim, a partir das notas e ocorrências registradas.
Sim, para que sejam avaliadas informações de cada aluno (nota, frequência, dentre outros).
Sempre usamos os relatórios do RCO, para agilizar o trabalho.
Sim o RCO é muito utilizado, ainda temos professores com limitações, mais a maioria utiliza sem problemas.
Sim, para verificação das notas, frequência e anotações dos professores
Sim. Imprimimos as avaliações e o resumo para este momento.
Sim, para verificação das notas, frequência e anotações dos professores

Quadro 9. Fonte (Autora, 2019)

A décima pergunta é sobre o uso do RCO nos momentos de aproveitamento, permanência e evasão escolar. Como resultado observou-se que o RCO vem contribuindo de forma positiva em relação à evasão escolar, pois como a frequência é informatizada é possível verificar e acompanhar a frequência dos estudantes, podendo assim atuar nas faltas quando se mostram alarmantes.

10) Como o RCO é utilizado pela escola no aproveitamento, permanência e evasão dos alunos?

Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Para a evasão dos alunos, os professores devem comunicar o pedagógico das faltas, para que essas, sejam lançadas no SERP. que tem acesso com o conselho tutelar. O RCO é uma ferramenta que interliga a SEED com as escolas em tempo real
Quando o estudante possui três faltas seguidas na semana a escola entra em contato com os responsáveis essa prática também ocorre com 5 faltas intercaladas durante 15 dias.
Facilita o acompanhamento para o encaminhamento aos órgãos competentes no caso de faltas excessivas.
Quando o estudante possui três faltas seguidas na semana a escola entra em contato com os responsáveis essa prática também ocorre com 5 faltas intercaladas durante 15 dias.

A SEED disponibiliza uma listagem diariamente da porcentagem de frequência das turmas e com nomes dos alunos ausentes para que Equipe Pedagógica possa fazer o acompanhamento dos ausentes
Pelo RCO fica mais fácil visualizar a vida escolar do aluno, sua ausência, presença e rendimento escolar. Direção e pedagogia convocam os responsáveis dos alunos para esclarecer e conversar sobre esses assuntos, e quando necessário fazemos outros encaminhamentos (procuramos conselho tutelar, rede de proteção...)
Através dos registros das faltas que são feitos no RCO. A equipe pedagógica e diretiva, assim como do núcleo e da SEED têm acesso a esses registros.

Quadro 10. Fonte (Autora, 2019)

No que diz respeito ao aproveitamento, os pedagogos destacam que conseguem acompanhar as notas dos estudantes e conseguem realizar intervenções junto aos docentes para uma melhor promoção da aprendizagem.

Na décima primeira pergunta, questiona-se se o RCO pode contribuir com gestão escolar. De acordo com os resultados obtidos, a ferramenta pode contribuir quando utilizada corretamente, ou seja, quando preenchida diariamente pela equipe escolar.

11) Você acredita que o RCO pode contribuir com a gestão pedagógica da escola? Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS POSITIVAS</b>
Sim. Se a equipe pedagógica souber usar seus recursos.
Depende se os dados orientar ações e práticas pedagógicas que modifique, melhore o processo de ensino e aprendizagem.
Sim, pois é uma ferramenta que sintetiza os dados
Sim pode, pois fornece diversas variáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Avaliação e frequência.
Sim, é uma forma de transparência, facilita o acompanhamento das atividades, avaliação e frequência.
Sim. Com RCO podemos estar atentos a frequência, rendimento, registros pedagógicos, de conteúdos e averiguar o planejamento, acompanhar o professor e aluno.
Sim, pois o acesso às informações de sala de aula é mais rápido por parte da equipe pedagógica e direção.

Quadro 11. Fonte (Autora, 2019)

Existe certa insatisfação de alguns sujeitos em relação ao uso e a forma de acesso ao RCO. De acordo com os dados obtidos, quando o professor não consegue



preencher o RCO, a organização do trabalho pedagógico fica comprometida e os relatórios fornecidos pelo RCO não exibem a realidade.

A décima segunda e última pergunta é sobre o uso inovador do RCO. Foi questionado se a escola desenvolveu alguma forma inovadora de usar o RCO além das funções já propostas na ferramenta. As respostas obtidas demonstram que até o presente momento, segundo os sujeitos, não existe o uso inovador da ferramenta.

12) Sua escola tem alguma experiência inovadora no uso do RCO? Comente.

<b>AMOSTRAGEM RESPOSTAS NEGATIVAS</b>
Não conheço.
Acho que ainda não, estamos no segundo ano de utilização do mesmo.
Ainda não realizei e tampouco observei experiências que sejam diferentes das básicas. Alguns professores do colégio e eu não temos acesso diário certo ao RCO, e nossa preocupação é primeiramente conseguir cumprir com o básico cobrado e necessário para um andamento razoável dos trabalhos. Mas há muitos profissionais bastante competentes e criativos que podem já estar com ideias e sugestões interessantes. Seria ótimo cada um poder acessar o RCO sem que outro tivesse que interromper o seu trabalho, como ocorre na sala onde trabalho, que possui um único computador razoável, com internet razoável, então muitos o procuram para colocar seu trabalho em dia enquanto eu fico pensando em como obter tantas máquinas quanto necessário para atender a todos!
Nós estamos se adequando ao novo modelo, com certeza que em breve já estaremos com algumas novidades.

Quadro 12. Fonte (Autora, 2019)

Após a leitura e saturação dos dados obtidos na aplicação do questionário, conclui-se que a ferramenta RCO chegou na escola em caráter de obrigatoriedade, sendo necessário uma adaptação e uma reorganização da equipe escolar para utilização dela. Ficou perceptível uma certa insatisfação por parte dos sujeitos uma vez que muitos já estavam habituados com o livro de registro de classe de forma convencional, demonstraram uma certa resistência ao usar a ferramenta. O RCO é também caracterizado pela falta de artefatos tecnológicos na escola, como por exemplo: computadores e uma *internet* de qualidade. A falta de domínio das ferramentas tecnológicas e a falta de capacitação dos sujeitos para o uso da ferramenta também se mostram como um empecilho.

Ao aplicar o questionário ficaram perceptíveis algumas vantagens e algumas desvantagens. As vantagens: economia de tempo do entrevistador e entrevistados, a possibilidade de atingir um maior número de sujeitos, a obtenção de respostas rápidas dado a facilidade do uso dos recursos digitais, uma maior liberdade e tempo para os

entrevistados responderem, menos riscos de distorção das respostas por influência do pesquisador e mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento. As desvantagens: a porcentagem pequena dos questionários que retornaram com respostas, algumas perguntas não foram respondidas e a devolução tardia que acabou por prejudicar a apuração dos dados, possíveis dificuldades de interpretação de algumas perguntas.

Como pode ser percebido, a coleta dos dados utilizando o questionário on-line possibilitou certos vislumbres do que o RCO representa na cotidianidade dos sujeitos, porém, não se apresentou como suficiente. Foi necessário aprimorar e aprofundar a coleta de dados utilizando outra estratégia e, a partir das respostas obtidas no questionário, ocorreu a seleção das escolas e dos sujeitos que fariam parte do quarto momento da pesquisa: a entrevista semiestruturada.

## 5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas aconteceram em quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio localizadas na região sul do município de Curitiba. As escolas e os sujeitos serão classificados aqui em ordem alfabética, para garantir o sigilo e possibilitar ao leitor uma melhor compreensão acerca dos dados obtidos.

O método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada contendo cinco questões. De acordo com Biklen e Bogdan (1994 p. 135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os sujeitos”. Optou-se por utilizar o conceito de entrevista semiestruturada porque esse formato possibilitaria explorar outras questões que poderiam surgir no decorrer da entrevista.

As entrevistas aconteceram no espaço escolar, em bibliotecas ou salas fechadas, com o intuito de oferecer certa liberdade ao entrevistado para que eles pudessem falar livremente sobre o objeto investigado. Para preservar o anonimato dos sujeitos eles optaram por aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).<sup>11</sup>

Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010). Neste momento, foram analisadas as categorias emergentes, as quais surgiram por meio da categorização dos dados, ou seja, a análise das respostas com

---

<sup>11</sup> Disponibilizado o TCLE encontra-se no Apêndice. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNINTER sob o parecer nº 3.361.648.

o intuito de descobrir lacunas que contribuíram com a elaboração do produto desta dissertação. O leitor irá observar que as descrições das análises partem dos sujeitos, e essas estão classificadas a partir de suas funções no espaço escolar.

Analisou-se a fala dos sujeitos por entender que eles possuem forte relação com o objeto investigado. Após a análise por sujeitos, apresenta-se a análise por instituição, deste modo será possível perceber o entendimento e as contradições que existem no campo educacional. Como dito anteriormente, utilizou-se de entrevista semiestruturada com um total de sete perguntas. Durante as entrevistas surgiram novos questionamentos, que serão descritos no *corpus* da análise dos dados. Aqui apresentam-se as sete perguntas que serviram como norte para coleta dos dados. São elas:

1. Qual sua percepção em relação ao sistema RCO?
2. Quais são as funcionalidades do RCO que você utiliza?
3. Você recebeu alguma formação para usar o RCO?
4. O RCO alterou a sua forma de trabalho? Descreva como.
5. O RCO contribui de alguma forma com a organização do trabalho pedagógico na escola?
6. O RCO contribui com a democracia na escola?
7. Qual a estrutura tecnológica que a escola possui para uso do RCO?

Foram considerados ao total dezesseis sujeitos de quatro escolas diferentes, sendo elas: Escola A localizada no bairro Sítio Cercado; Escola B localizada no bairro Pinheirinho; Escola C também localizada no bairro Sítio Cercado e Escola D localizada no bairro Xaxim. Os sujeitos foram nomeados por segmento. São eles: os diretores, pedagogos e professores. Classificados em ordem alfabética, considerou-se o mesmo padrão estabelecido ao classificar as escolas: Diretor (a) A; Pedagoga (o) A; Professor (a) 1A e 2A; Diretor (a) B; Pedagoga (o) B; Professor (a) 1B e 2B; Diretor (a) C; Pedagoga (o) C; Professor (a) 1C e 2C; Diretor (a) D; Pedagoga (o) D e Professor (a) 1D e 2D. Todas as entrevistas foram gravadas e analisadas posteriormente pela pesquisadora.

A análise dos dados brutos iniciou com a codificação, ou seja, ocorreu a transformação desse conteúdo por meio de recortes e enumeração para construção de possíveis índices. Neste momento, ocorreu a fragmentação do discurso dos sujeitos, com o intuito de analisar o contexto em nível simbólico ou ideológico sobre as temáticas abordadas (BARDIN, 2010).

Para construção das categorias emergentes, foi considerado o descrito a seguir:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e ocasiona ao investigador uma atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2010, p. 9)

A leitura e a releitura dos dados ocorreram de forma sistemática e exaustiva, considerando encontrar o que é salientado por Bardin (2010), a busca pelo que não é dito explicitamente, mas está ali em latência, emergindo para ser analisado.

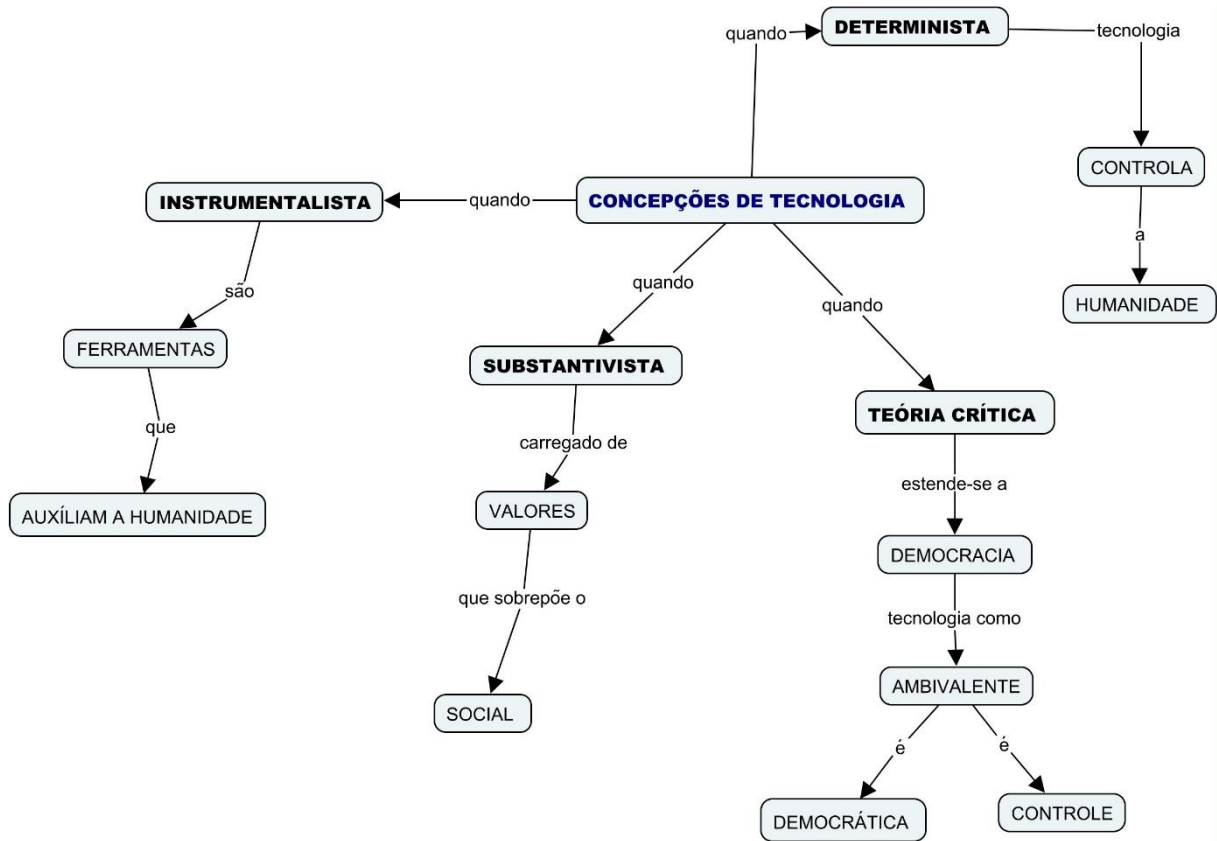
Para descrição dos dados utilizou-se inicialmente da produção de tabelas com recortes e eixos norteadores a partir da fala dos sujeitos. Contudo, tal estratégia não pareceu a mais didática, pois impossibilitava a descrição de alguns dados tendo como resultado certa insuficiência em transmitir todo conteúdo analisado. Na sequência, buscou-se outra estratégia: a separação das falas dos sujeitos por semelhança, ou seja, nesta segunda releitura sistemática e exaustiva, foi possível identificar certa similaridade do que não foi dito, mas sim emergiu da fala e da análise.

Observou-se então que as falas dos sujeitos poderiam ser separadas, por categorias e para uma melhor descrição o ideal seria colocá-las no *corpus* do texto de forma integral, e em conversa com os autores que fundamentam esta pesquisa. Ainda na leitura e análise dos dados, agora num terceiro momento, ficou perceptível alguns significantes possíveis de serem transformados em mapa conceitual. Utilizou-se do mapa conceitual por entender esse recurso como algo didático e que não desconsidera a descrição do conteúdo ali posto. Portanto, o leitor irá encontrar no início da descrição de cada categoria um mapa conceitual bem como a descrição dos dados e a fundamentação teórica.

As categorias emergentes são: a primeira Concepção de Tecnologia; a segunda Formação para uso da Tecnologia Digital; a terceira Aparato Tecnológico para uso da Tecnologia Digital; a quarta Trabalho Analógico x Trabalho Digital; a quinta Funcionalidades da Tecnologia Digital; a sexta e última categoria, a Democracia ou Controle.

### 5.3 CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA

Imagem 1 - Concepção de tecnologia na perspectiva de Feenberg (2005).



FONTE: Autora (2020)

A categoria Concepção de Tecnologia discorre acerca do entendimento dos sujeitos em relação ao objeto investigado, o Registro de Classe *On-line*. Permitimo-nos realizar uma classificação dessas compreensões por meio da Filosofia da Tecnologia. Percebe-se que a mesma tecnologia digital pode ser observada em mais de uma ótica e que essas percepções estão vinculadas ao uso dela.

Partiu-se da diferenciação entre Técnica e Tecnologia escrita do terceiro capítulo desta dissertação. Para Vieira Pinto (2005), a técnica é a ação intencional criada pelo homem, portanto não é a tecnologia quem transforma o homem, mas, o homem que transforma a técnica. Por sua vez, a tecnologia é um conceito um pouco mais amplo e, de acordo o mesmo autor, é o domínio da técnica. A tecnologia é pensada como um conjunto de técnicas que podem servir como dominação e adoração, ambas garantindo a evolução e a existência do moderno.

Utilizou-se desta breve explicação para dar início à análise dos dados, pois o leitor perceberá que na descrição integral da fala dos sujeitos será possível observar

que os sujeitos compreendem a tecnologia enquanto transformadora e não o contrário. Transformação essa que se apresenta enquanto negativa e/ou positiva.

Como dito anteriormente, a primeira pergunta é direcionada em relação à percepção dos sujeitos sobre RCO. A descrição dos dados ocorrerá em ordem alfabética e de acordo com a função de trabalho dos entrevistados.

Pergunta 1: qual sua percepção em relação ao sistema RCO?

O Diretor A relata que,

Como instrumento o sistema é muito falho e eu acredito que essa falha é da mantenedora, porque eu digo mantenedora, o sistema é bom, mas ele poderia ser melhor desde que a internet realmente funcionasse na efetividade da escola.

Este trecho é complementado pela seguinte fala: “então, você percebe que existe uma dependência e o RCO não otimizou 100% o trabalho e ainda é preciso da interação humana”. O Diretor A observa potencialidades no uso do sistema RCO, porém, existe certa insatisfação em relação ao subsídio para seu uso. Ao complementar sua fala o sujeito faz referência à “interação humana” no uso do RCO, pois, no seu entendimento, o sistema seria ideal se não necessitasse da interação humana. Objetiva-se aí a concepção determinista da tecnologia: o sujeito entrevistado entende que a tecnologia por si só deveria suprir a demanda a qual se propõem, sendo o RCO a força motriz do trabalho e não a atuação do homem. Segundo Feenberg (2005, p. 52), a visão determinista da tecnologia considera que, “a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para servir às características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas”.

Aos olhos do entrevistado, se a tecnologia RCO fosse melhor elaborada e fosse disponibilizado aparatos suficientes para uso, ela seria autossuficiente e não seria necessária a interação humana.

O Diretor B, ao analisar o RCO, considera esse como “uma ferramenta facilitadora do trabalho escolar”. Complementa sua fala identificando que “os professores mais jovens possuem facilidade com tecnologia e que os professores mais antigos demonstram resistência com a tecnologia”. Encaixa-se essa visão de tecnologia no instrumentalismo que, de acordo com Habermas *apud* (FEENBERG, 2005, p. 127) “tecnologia é neutra, mas dominada pela racionalidade instrumental”, portanto, para efetivar o trabalho.

Analisando o complemento da fala do sujeito em relação ao uso da ferramenta por professores jovens e antigos, pode-se apoiar no trecho a seguir,

o controle humano e a neutralidade de valor se entrecortam. Essa é a visão-padrão contemporânea, segundo a qual a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento com que a espécie humana satisfaz suas necessidades (FEENBERG, 2005, p. 129)

Quando o autor faz referência à satisfação das necessidades e à neutralidade da tecnologia, podemos pensar no uso dela pelo professor de certa idade, que atua a bastante tempo na educação e em grande parte de seu trabalho não utilizou a tecnologia digital, como por ex. o RCO. Nessa ótica, é possível caracterizar a inexistência de valores agregados à tecnologia, pois esse professor precisou, quem sabe, reaprender sua técnica de trabalho, portanto, não se resume apenas à aceitação da tecnologia.

Partindo para fala do Diretor C, ele considera o RCO como uma,

Excelente ferramenta, ela nos dá a dimensão correta do que está acontecendo na escola. Então com estes dados a gente estabelece alguns critérios de como melhorar dentro da escola, então o RCO é uma excelente ferramenta de acompanhamento pedagógico.

Ao analisarmos a fala deste sujeito, poderíamos considerar duas concepções acerca da tecnologia: o instrumentalismo e a teoria crítica. O instrumentalismo se dá na medida em que se considera o RCO enquanto ferramenta que corresponde à necessidade da escola em obter dados sobre o que ocorre nesse espaço. No que tange à teoria crítica, essa consiste no que fazer com estes dados, portanto a percepção de tecnologia não se limita aos resultados, mas sim ao que se faz com esses resultados.

A teoria crítica da tecnologia entende, de acordo com Feenberg (2005, p. 9), que “o foco é a escolha dos valores que regem os sistemas sendo possível meios-fins alternativos”. Quando o Diretor C relata que utiliza os dados obtidos por meio do RCO para elaborar critérios e buscar melhorias no interior da escola, ocasiona-se o uso crítico dos resultados obtidos pela tecnologia, portanto a tecnologia não se apresenta em sua neutralidade. O do RCO, por esse sujeito, apresenta-se como uma das estratégias de busca para atingir melhorias no interior da escola. Analisando esses dados é percebido que a técnica de utilização do sujeito interfere nas potencialidades da ferramenta.

Em confluência com o Diretor B, o Diretor C também relata que,

O que eu percebo é que a dificuldade do RCO, é a utilização da tecnologia, tem muita gente que não mexia com a tecnologia e que passou a utilizar agora por conta do RCO e esses são os que tem mais dificuldades. Pois o RCO é simples, é intuitivo e o grande problema é utilizar a tecnologia.

Os sujeitos discorrem acerca da não familiaridade com o uso da tecnologia digital e, neste sentido, concorda-se com Almeida (2003), não se pode esperar que a tecnologia digital atue na escola como catalisadora de mudanças, pois não basta o rápido acesso às informações, é preciso saber como utilizar tal pressuposto. A autora ainda sinaliza que “há de se empregar nas ações de formação, todos os recursos disponíveis inclusive as TIC (tecnologias de informação e comunicação)” (ALMEIDA, 2003, p. 114).

Não adentraremos na categoria de formação para uso do RCO neste momento, mas, adiante será possível objetivar certa falta de preparo para uso dele, porém adianta-se uma breve explicação. Nesta categoria, é salientado que a não familiaridade e a não formação para o uso se mostram como impicantes negativos no interior da escola e interferem na percepção acerca da tecnologia pelos sujeitos. Como descrito por Almeida (2003), a tecnologia não irá transformar os processos sozinha, é preciso intervenção, bem como a preparação humana para o uso dessa tecnologia.

Na percepção do Diretor D, o RCO é,

Um instrumento muito bom, comparado ao livro de registro de classe, ele é excepcional, é muito mais completo, mais ágil e fácil de se trabalhar a coleta de dados é muito rápida. Mas isso se você fizer um trabalho organizado de registro diários como tem que ser feito.

Ao analisar o posicionamento deste sujeito em relação ao sistema RCO, percebe-se que ele observa potencialidades, mas não desconsidera o fator humano e a forma como os registros devem ser realizados diariamente, pois caso isso não ocorra o sistema perderá sua intenção. A comparação com o livro físico será explorada numa categoria adiante. Retornamos à teoria crítica do uso da tecnologia.

Ao se referir à coleta de dados, a fala do sujeito está vinculada à atuação da técnica e não apenas à tecnologia, uma vez que, segundo Kenski (2009, p.22), “a tecnologia não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos”. A utilização da tecnologia digital requer alteração de comportamento, alteração que se apresenta nesta pesquisa em necessidade coletiva e não somente na individualidade.



Partimos para análise dos Pedagogos em relação ao sistema RCO.

Pergunta 1: qual sua percepção em relação ao sistema RCO?

Para o Pedagogo A, o RCO teve como intenção, “dinamizar a questão dos registros escolares, mas ao mesmo tempo veio também numa estrutura que não daria conta do objetivo que ele propunha, mas veio para dinamizar a questão dos registros”. Nessa percepção, o RCO se dá na concepção substantivista da tecnologia. Na fala desse sujeito o RCO já chegou na escola carregado de valores pautados na intenção de apenas dinamizar os registros escolares. Identificamos nessa fala o conceito substantivista como relatado por Feenberg (2005, p. 47),

Os valores contidos na tecnologia são exclusivos da tecnologia. Eles incluem a eficiência e o poder [...] na medida em que usamos a tecnologia, estamos comprometidos com o mundo em um movimento de maximização e controle obviamente o controle humano teria pouco significado.

Em complemento à explicação anterior, Neder (2008, p. 6) afirma que “no substantivismo meios e fins são determinados pelo sistema. A tecnologia não é instrumental incorpora valor substantivo. Não pode ser usada para propósitos diferentes, sejam individuais, sejam sociais”. Outra questão que se destaca na fala desse sujeito é a respeito da falta de estrutura para funcionamento do sistema. Em complemento à fala anterior, o pedagogo diz que “o RCO é mal elaborado”. Diante de tal afirmação fez-se necessário formular outro questionamento para compreender a fala o sujeito. Foi perguntado: Quando você fala ferramenta mal elaborada, está se referindo a que especificamente?

O Pedagogo A então complementa sua afirmação,

na função do próprio acompanhamento pedagógico. O sistema tem muita função repetitiva e que poderia ser dinamizada num único clique por exemplo. Poderia ser dinamizado na questão da programação do próprio sistema.

Trata-se, portanto, de uma insatisfação com o *designer* do RCO, pois a ferramenta possui mais de uma aba de acesso, sendo necessário acessar abas diferentes para colocar a mesma informação. De acordo com a percepção do sujeito, quando esse realiza o trabalho pedagógico, é preciso acessar muitas abas. Seria ideal se o sistema fornecesse numa mesma aba todas as informações que precisam para realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico.

O Pedagogo B, por sua vez, demonstrou seu entendimento a respeito do sistema: “é o segundo ano que trabalho com o sistema, iniciou aqui na escola ano passado, acredito ser um sistema inovador”. O sujeito relata em complemento que

não está familiarizado com a ferramenta: “ainda não estou acostumado com o RCO, tenho me esforçado para utilizar corretamente”. Nessa análise é observada a concepção instrumentalista da tecnologia, bem como o não preparo para seu uso e a questão da tecnologia enquanto inovação.

A percepção de tecnologia aqui explicitada é a determinista, pois é vista enquanto inovação. Contudo, não estando completamente de acordo com tal informação, será utilizada a citação a seguir, ao concordar com o autor, Kenski (2012, p. 25), quando diz “o conceito de novas tecnologia é variável e contextual. [...] confunde-se com o conceito de inovação”. Utilizamos dessa fundamentação para uma possível comparação com a tecnologia antiga, o livro de Registros de Classe físico, que foi extinguido com o uso do RCO, portanto, toma-se certo cuidado em definir o RCO como uma tecnologia inovadora, concordando que ela atua para informatizar a informação, porém tendo como inspiração uma tecnologia antiga não digital: o livro Registros de Classe físico.

Para o Pedagogo C, o RCO “é tecnologia, e que complementa o trabalho já realizado na escola, está aí e tem que ser utilizado”. Analisando o posicionamento do sujeito, é possível observar que ele não desconsidera a função do RCO bem como a atuação dos sujeitos por considerar que o RCO é um complemento do trabalho já realizado pela escola. A concepção de tecnologia encontrada nesta fala é a teoria crítica (FEENBERG, 2005), pois o RCO é observado como um instrumento tecnológico que complementa o trabalho de quem o utiliza, nesse caso complementando o trabalho pedagógico desse sujeito.

Na percepção do Pedagogo D, o RCO é “uma ótima ferramenta, mas se conseguíssemos trabalhar com a ferramenta 100% ela iria contribuir mais com a escola”. Observamos que a concepção de tecnologia aqui explicitada é a concepção instrumentalista da tecnologia (FEENBERG, 2005), o que é relatado em complemento é o não funcionamento da ferramenta integralmente. Diante de tal afirmação, é realizada uma nova pergunta em relação à questão de conseguir trabalhar 100% com a ferramenta. O sujeito comenta que “muitos professores não sabem usar a ferramenta e isso é um empecilho, pois se eles não colocam as informações no RCO não se pode trabalhar”.

Diante dessa afirmação é possível identificar algumas lacunas. Como já descrito anteriormente, o não preparo para uso do RCO é algo latente e que será abordado em uma das categorias dessa pesquisa. Já a concepção de tecnologia

como mero instrumento, por sua vez é superficial e limita o uso dela em questões sociais.

Partimos para análise do RCO a partir do entendimento dos professores.

Pergunta 1: qual sua percepção em relação ao sistema RCO?

Ao analisar essa categoria de sujeitos percebeu-se que todos observam o RCO no viés instrumentalistas. As falas serão descritas a seguir e ao finalizar será realizado uma explicação a respeito da concepção instrumentalista da tecnologia, e de algumas colocações consideradas relevantes.

O Professor 1A relata que, o “sistema é muito burocrático e algumas funções poderiam ser mais acessíveis” e o Professor 2A relata que, “o RCO seria mais efetivo se o estado fornecesse as ferramentas para uso do sistema”. Na concepção do Professor 1B, “o RCO é um bom instrumento, mas a questão de estar conectado o tempo todo é complicado”, na perspectiva do Professor 2B, “é um sistema que substitui o livro de classe físico, servem a mesma função”. Para o Professor 1C, “é um instrumento bacana, serve de registro das aulas, apenas”, na perspectiva do professor 2C “é uma ferramenta que nós auxilia”, o Professor 1D afirma que, “o RCO facilitar nossos registros, no início teve um forte impacto, agora é mais tranquilo utilizar” e para o Professor 2D, “com o RCO ganhamos um certo tempo, pois o professor é sempre carregado com alguma burocracia, mas às vezes acho que o RCO é uma burocracia a mais também”.

Ao ler os trechos citados, é possível perceber que os professores observam a burocracia existente no RCO e a falta de recursos para uso do sistema. Nota-se o uso do RCO enquanto substituto do livro de registro de classe físico. O ganho de tempo no trabalho com uso do RCO. No uso do RCO para registro das aulas é observado também a resistência ocasionada com a chegada do RCO nas escolas.

No que tange a essa categoria, os sujeitos ao falarem do RCO descrevem sem intencionalidade de uma perspectiva instrumentalista da tecnologia. Quanto a visão instrumentalista, entende-se que essa, considera a tecnologia como uma simples evolução que deverá prestar-se às necessidades do sujeito que a utiliza.

Pode-se utilizar do exemplo de Feenberg (2005, p. 44), acerca desta concepção de tecnologia,

aparece agora como puramente instrumental, como isenta de valores. Não responde aos propósitos inerentes, mas somente servem como meios e metas subjetivas que escolhemos a nosso bel-prazer. Para o senso comum

moderno, meio e fins são independentes um do outro. Eis aqui um exemplo bem cru. Na América no Norte dizemos que as "armas não matam as pessoas, as pessoas matam as pessoas". Armas são um meio independente dos fins agregados a ele pelo usuário, seja roubar um banco, seja executar a lei. Dizemos que a tecnologia é neutra, o que significa que não há preferência entre os vários usos possíveis a que possa ser posta.

Observar a tecnologia neste viés significa desconsiderar possíveis potencialidades de atuação social, exime-se um olhar crítico a respeito da tecnologia, é como se ela estivesse ali para ser consumida mecanicamente. Talvez tal percepção ocorra a partir da forma como essa tecnologia foi introduzida nas escolas, sem questionar os sujeitos que fariam o seu uso.

Por fim, nessa categoria buscou-se exemplificar que uma mesma tecnologia pode ser observada e utilizada de formas diferentes, considerando o contexto e a percepção de quem a utiliza e que, ao pensarmos em tecnologias digitais, essas devem estar respaldadas por aparatos tecnológicos, ou seja, meios para utilizá-las.

A formação para uso da tecnologia digital é algo relevante, conforme já citado. O uso da tecnologia digital causa uma ressignificação de valores e atitudes e os sujeitos devem estar preparados tal mudança.

Ao analisar-se pela classificação dos sujeitos, pôde-se observar que todos utilizam o RCO com intencionalidades diferentes e em algumas escolas a intencionalidade do Diretor não é a mesma que a do Pedagogo e do Professor. Tendo como consequência desdobramentos que interferem no cotidiano escolar. É perceptível também que, quando o sujeito possui um olhar mais crítico, ou seja, observa a tecnologia por meio da teoria crítica, consegue direcionar meios e fins que podem contribuir com a organização e com o trabalho pedagógico da escola.

## 5.4 FORMAÇÃO PARA USO DE TECNOLOGIA

Imagem 2 – Como ocorreu a formação para uso do RCO na perspectiva dos entrevistados.



Fonte: Autora (2020)

A partir dos dados relacionados à formação para uso do RCO, conforme descrito no mapa conceitual (imagem 2), o processo de formação foi considerado como processo de aprendizagem, uma vez que as formas de preparo para uso do RCO acontecerem diferentemente para cada sujeito, e não houve uma formação continuada relacionada ao RCO.

Pergunta 3: você recebeu alguma formação para usar o RCO?

Ao total 12 sujeitos declaram não ter recebido formação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para uso do RCO. É possível observar na fala deles que aprenderam a utilizar o RCO em conjunto compartilhando informações,

“Todo mundo teve que aprender a usar descobrindo, perguntando uns aos outros. Não chegou na escola capacitação de como você usa o RCO, a mantenedora entendeu que todo mundo era autodidata (DIRETOR A)”.

“Não recebemos formação, fomos aprendendo uns com os outros (DIRETOR B)”.

“As formações aconteceram entre nós aqui na escola (DIRETOR D)”.

“Não recebemos nenhuma formação, a gente foi aprendendo, fazendo e quem sabia ia ensinando o outro (PEDAGOGO C)”.

“não recebi formação, aprendi sozinha (PEDAGOGO D)”.

“Não recebi formação e aprendi no cotidiano, mexendo e descobrindo a ferramenta (PROFESSOR 1B)”.

“Aprendi na prática, não teve nenhuma formação (PROFESSOR 2B)”.

“Quando a ferramenta foi implantada, a única solicitação da SEED foi que fossemos até os núcleos cadastrar *login* e senha, mas não nos ensinaram como usar o sistema (PROFESSOR 1 A)”.

“Aprendi com os outros professores, quem sabia ensinava o outro (PROFESSOR 2A)”.

“Eu aprendi com a pedagoga de outra escola (PROFESSOR 1C)”.

“Não teve formação, tivemos que usar sem dominar a ferramenta (PROFESSOR 2C)”.

“Aprendemos em grupo aqui na escola, mas não recebi formação pela SEED (PROFESSOR 1D)”.

Segundo Almeida (2003), a incorporação da tecnologia digital nas escolas já é uma realidade. Neste sentido, apoiar os trabalhadores das escolas é algo fundamental para alcançar mudanças, nas salas de aulas, na administração, na coordenação pedagógica e nas Secretarias de Educação, as quais devem estar atentas às necessidades da formação continuada para todos os profissionais da educação.

Explica-se,

A percepção da necessidade de gestão das tecnologias existentes na instituição para viabilizar um uso efetivo induz a uma retrospectiva da introdução de diferentes recursos [...] sem que tenha ocorrido sua integração à prática pedagógica ou mesmo a análise crítica sobre suas possíveis contribuições às distintas dimensões do trabalho educativo [...] (ALMEIDA, 2003, p. 117).

Conforme escrito por Almeida (2003), a falta de formação para uso da tecnologia pode resultar no uso inadequado da ferramenta e não potencializa melhorias nas ações pedagógicas.

Quatro dos dezesseis sujeitos entrevistados relataram que participaram de um processo de formação relacionada ao RCO por meio da SEED: “participei de algumas reuniões de orientação sobre o sistema e recebemos alguns tutoriais” (DIRETOR C), “utilizei os tutoriais disponíveis na página da SEED mas o programa é intuitivo, não tem dificuldade de compreensão” (PEDAGOGA A), “recebi uma apostila com os passos a seguir e uma das pedagogas foi numa reunião de apresentação do RCO e depois compartilhou algumas formações com a gente” (PEDAGOGO B), “aprendi com os tutoriais da internet, mas eles não são eficientes, pois professores mais antigos e

que não tem facilidade com tecnologia os tutoriais não servem pra muita coisa” ( PROFESSOR 2A).

Dos quatro sujeitos, dois participaram de um encontro de apresentação do sistema no ano em que ele estava sendo implantado. É possível perceber que o encontro foi somente de apresentação do sistema, e não uma formação prática ou continuada de uso do RCO. Os outros dos sujeitos utilizaram os tutoriais disponibilizados na *internet* pela SEED.

É possível observar que a preocupação de um dos professores, se dá em relação à insuficiência do RCO, na medida em que, segundo ele, alguns professores, os mais antigos, demonstram dificuldades no uso das tecnologias digitais. O sujeito reitera que, os tutoriais enquanto ferramenta de formação, não seriam suficientes, pois a dificuldade está no manuseio do aparato tecnológico. Tal preocupação é recorrente também por parte do Diretor C, que sinalizou em outra categoria que a dificuldade dos sujeitos está relacionada com o uso da tecnologia digital e não com o RCO, pois esse é intuitivo.

A respeito desses dados e de acordo com Freire (2000, p. 80),

O educador é sujeito de sua própria prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. [...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano. A formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz. [...] a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para qualidade da escola que se quer.

Freire (2000) não faz referência às tecnologias digitais, porém, a afirmação de caráter reflexivo remete à necessidade da formação continuada pelos sujeitos da escola, sendo essa algo inerente à função do educador.

Foi observado que alguns sujeitos, reorganizaram suas práticas e efetivaram alguns processos de formação no espaço escolar, formação essa, que se efetivou no compartilhamento do que já se sabia a respeito do RCO.

Não que se esteja de acordo com a implantação do RCO sem formação à maioria dos profissionais entrevistados, mas, finaliza-se a análise desta categoria com a citação de Freire (2000, p. 41),

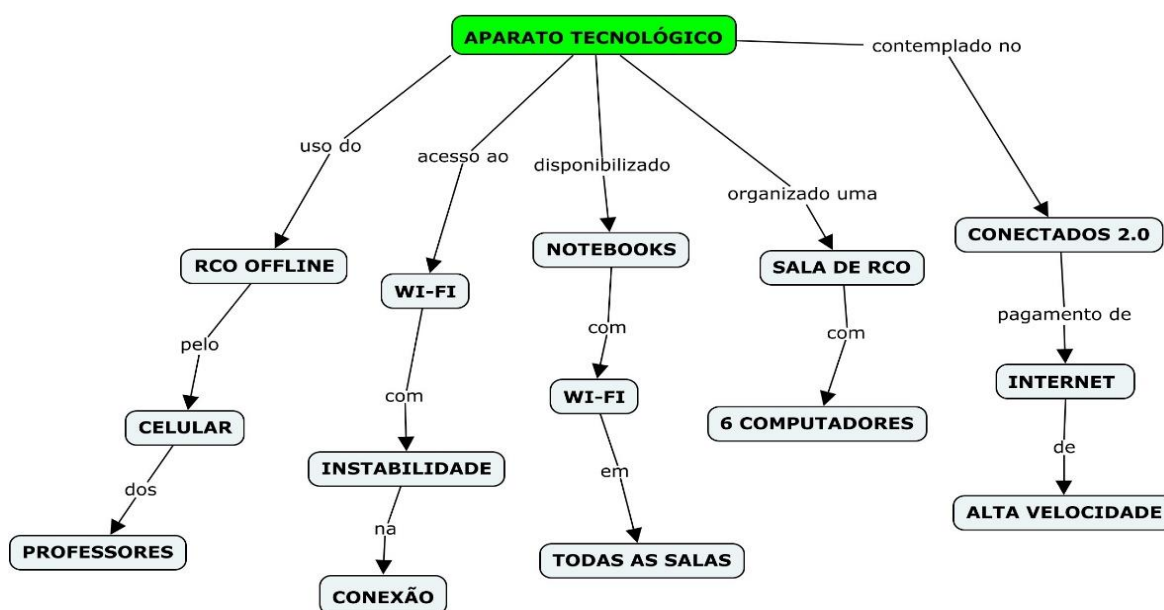
Quando a gente diz ‘a luta continua’, não significa que não dá para parar, O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal o desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar. A expressão a ‘luta continua’ sublinha a continuidade histórica. [...] a grande questão é avaliar nossas ações, é que não se faz o que quer, se faz se pode.

Um das condições fundamentais é tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e redescobrir o mundo.

É possível compreender que a atitude frente ao novo desorganiza e que o RCO causou certa desordem no funcionamento da escola. Mas em acordo com Freire (2000), alguns profissionais conseguiram reavaliar suas ações, aprender com os erros, vencer o desalento e tornaram possível o que de início parecia impossível.

## 5.5 APARATO TECNOLÓGICO

Imagem 3 – Sobre recursos tecnológicos para uso do RCO



Fonte: Autora (2020)

Esta categoria analisa as condições e estratégias criadas pelos sujeitos para utilização do RCO nas escolas. Os dados serão descritos por escola. Optou-se por não fragmentar as falas dos sujeitos, recorrendo-as a partir do espaço em qual atuam. Ao falar das potencialidades de acesso ao RCO destaca-se: acesso à *internet* em todas as salas de aula, a disponibilidade de acesso a computadores e *notebooks*.

Pergunta 5: qual a estrutura tecnológica que a escola possui para uso do RCO? O Diretor A relata que os professores utilizam, “o RCO *off-line*, você alimenta o aplicativo e depois vai para um lugar com acesso à internet para migrar as informações”. Segundo o sujeito, tal estratégia é utilizada por conta da insuficiência



de acesso ao *wi-fi* em todos os blocos da escola. O diretor A complementa que, “as escolas não receberam suporte para dar conta do sistema RCO”.

O Pedagogo A relata que,

Nesta escola não se pode reclamar, tem internet em algumas salas, computadores na sala dos professores e dos pedagogos para uso da hora atividade, mas, o sistema ainda coloca no recurso do próprio professor a responsabilidade pela atualização das informações e ainda utilizando de seu próprio equipamento.

No entendimento desse sujeito, por mais que a escola ofereça certos aparatos tecnológicos como *internet* e computadores, os professores ainda utilizam os celulares. No seu entendimento, isso ocorre por conta da cobrança que o RCO exerce nos professores.

Em complemento, o Professor 1A relata que, “no início eu até tinha um plano de dados e pagava do meu bolso para utilizar o RCO com o meu celular, mas chegou num ponto que não deu mais”. Em complemento o Professor 2A,

Hoje em dia estamos utilizando o nosso próprio celular, o Estado não fornece materiais para isso e a Direção também não vai atrás, a orientação nesta escola é que utilizemos o RCO off-line pelos nossos celulares, porém, nem sempre funciona. E na própria funcionalidade é muito complicado acessar as abas de avaliação e acompanhamento individual, nesse caso é melhor utilizar o computador. O celular é ideal só para chamada.

Analisando a fala desses sujeitos é possível perceber que a insuficiência de aparatos tecnológicos interfere negativamente no uso do RCO ocasionando tensão até mesmo entre os sujeitos que atuam no espaço escolar. Um dos sujeitos destacou que a Direção da escola não atua em busca de melhorias para uso do RCO. Foi realizada uma nova pergunta para compreender o que ele queria dizer, e então complementa: “sabemos que em algumas escolas a Direção, cria outras estratégias como, distribuição de modems para ampliar o acesso ao *wi-fi*, compra de notebook ou até tenta inscrição nos programas do Estado, mas nesta escola não vejo esse movimento”.

Em complemento, o Professor 1A afirma que

Existe a cobrança por parte da Direção e Pedagogas para que utilizemos o RCO mas sem recursos como faremos? São poucos os computadores, as vezes não dá tempo de utilizar na hora atividade é muito professor para pouco computador.

Confrontando a fala dos sujeitos, percebe-se que eles observam a disponibilidade de recursos de forma diferente. O Pedagogo A, relata que os sujeitos

não podem reclamar pois a escola possui *internet* e computadores, por sua vez os professores se mostram insatisfeitos com a quantidade de recursos disponibilizados. Podemos observar certa culpabilização em relação ao funcionamento da escola.

Para compreender a situação exposta pelos professores, questionou-se se eles já haviam levado essa insatisfação ou até mesmo compartilhado algumas estratégias para facilitar o acesso com a Direção e Coordenação da escola. A resposta obtida foi, “até tentamos, mas é sempre uma negativa, a Direção alega que é culpa do Estado e não acolhe nossas ideias”.

Percebe-se a ocorrência de uma atuação antidialógica nessa escola, uma vez que os sujeitos não conseguem dialogar a respeito das demandas escolares. Segundo Lima (2007, p. 31) “o modelo de teoria antidialógica conserva pressupostos autoritários, nos quais estão implícitas ações desmobilizadoras e controladoras que impedem a participação e desenvolvimento da autonomia”. A falta de diálogo acaba por impedir o bom desenvolvimento da reflexão e a promoção de ações coletivas numa perspectiva humanizadora.

Observamos que a resistência com o uso do RCO nesta escola, ultrapassa a falta de recursos. Segundo o Diretor A,

O bom funcionamento do RCO, não se limita somente ao wi-fi, o próprio servidor da Celepar que é o grande vilão, eu acredito que o Paraná não está suficientemente capacitado para gerir uma infraestrutura tão grande de acesso por todas as escolas do estado. Porque o sistema cai toda hora e você tá ali digitando as notas e chega na hora de você clicar no salvar a informação se perde, e você perde todo o trabalho. Não é o wi-fi da escola ou a rede via cabo que é o X da questão, o vilão é o próprio servidor de informática onde isso é disponibilizado, ou seja, é a própria estrutura da mantenedora.

A relação estabelecida com o RCO nesta escola é negativa. Permitimo-nos de analisar que a negação e o despreparo para o seu uso se relacionam com as relações entre os próprios sujeitos, ocasionando na escola a culpabilização entre os mesmos.

De acordo com Paro (2016, p. 55),

Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações.

Em resposta à pergunta 5, o Diretor B relata que, “em nossa escola temos a situação de não ter acesso a wi-fi em todas as salas, porém, nós disponibilizamos

uma sala de acesso ao RCO para que eles (os professores) utilizem na hora atividade”. Foi solicitado que o Diretor B, descrevesse a sala que serve para facilitar o acesso ao RCO pelos professores,

É uma sala pequena com seis computadores e um impressora, foi pensada para que os professores na sua hora atividade pudessem registrar no RCO. É um espaço reservado e silencioso, fica ao lado da sala dos professores e então o professor pode se concentrar e fazer seus registros.

O Diretor B relatou que a escola, chegou a participar do Programa Conectado, “mas a verba era muito pequena para instalação de internet em todas as salas, então com essa verba nós compramos computadores e alguns aparelhos”. Em complemento a fala anterior, “poucas escolas receberam o conectados 2.0 e que foi o suficiente para estruturar o acesso ao wi-fi. Mas foi promessa de governo no início do ano, que todas as escolas teriam essa estrutura, mas até o momento não, não chegou ainda”.

Segundo o Pedagogo B, “os professores utilizam as ferramentas da escola, computadores, laboratórios e a sala de RCO e existe o acesso ao wi-fi em algumas salas”.

É possível observar que a direção da Escola B estabeleceu uma estratégia para facilitar o acesso dos professores ao RCO. Realizou-se também a tentativa de conseguir subsídios do governo para implantação de uma *internet* que funcionasse em todas as salas, mas, ela se apresentou como insuficiente, então, buscou-se de estratégias cabíveis no contexto desta escola.

Quando é observada a fala dos sujeitos, é possível ressaltar que os professores entrevistados não atuam apenas nas escolas nas quais foram entrevistados, atuam também em outras escolas, e em suas falas podemos perceber que uma diferença significativa entre as escolas, quando relacionada a disponibilidade de artefatos tecnológicos para acesso ao RCO.

O Professor 1B relata que, “eu utilizo a minha internet e meu celular, não que eu tenha obrigação, mas acabo utilizando por conta da agilidade”, e complementa, “a Direção fez um esforço e organizou uma sala para preenchermos o RCO, facilitou bastante, e não encontramos isso em todas as escolas”, em complemento o Professor 2B relata, “eu já trabalhei em várias escolas, algumas oferecem internet que as vezes funciona ou não, aqui houve uma movimentação, a Direção não ficou na dependência da Secretaria e isso nos ajudou”.

Diante dos apontamentos, foi possível observar que os professores os quais, não conseguem utilizar o RCO em sala, acabam sendo expostos, e nessa escola eles encontraram uma estratégia que contribui com a execução de suas funções.

Neste sentido concorda-se com Libâneo (2012, p. 80), “a introdução de inovações precisa ser feita de modo planejado, cuidadoso, implicando ações e procedimentos muito concretos”. A implantação do RCO não considerou a estrutura tecnológica existente nas escolas, tão pouco ocorreu um planejamento de inserção tecnologia digitais que, facilitariam o trabalho pedagógico mediado pelo RCO. Os sujeitos que atuam nas escolas tiveram que se reorganizar e buscar soluções para o utilizar o *software*. Mesmo com os percalços percebeu-se os sujeitos da Escola B, buscaram e estabeleceram estratégias as quais se mostram nesta pesquisa como satisfatórias.

Pergunta 5: qual ou quais aparatos tecnológicos a escola possui para uso do RCO?

O Diretor C relata que,

Temos a internet acessível em todas as salas de aula. Foi distribuído pela SEED, pelo Programa Conectados 2.0 e esse ano o sinal foi liberado temos também os computadores na sala dos professores, temos alguns notebooks e os professores utilizam. Mas a grande maioria faz o uso pelo celular e alguns que não usam celulares utilizam os computadores na hora atividade. Mas a grande maioria faz pelo celular.

Em complemento, o Pedagogo C relata que a escola, “disponibiliza internet, computadores e alguns notebooks para uso dos professores”. Em concordância os professores relatam que. Professor 1C, “o diretor fez contrato com uma empresa de internet e o sinal foi liberado nas salas, tem os notebooks, mas, eu prefiro utilizar meu celular pela facilidade”. O Professor 2B, “temos internet nas salas e isso facilita, em alguns momentos não funciona, é tecnologia né, e quando isso acontece, utilizo o RCO off-line”.

A escola B foi contemplada com o programa Conectados. Ela recebeu um laboratório móvel com 7 *notebooks*, um roteador móvel e mais 7 projetores multimídias. Conforme já informado, o Programa Conectados é uma iniciativa que iniciou em 2015 com a seleção e adesão de algumas escolas do Estado do Paraná. As escolas contempladas participaram de ações interativas e atividades de formação aos professores.

A disponibilidade de recursos para acesso ao RCO, quando subsidiada pela SEED-PR, resulta em segurança aos sujeitos, proporcionando apoio e meios para que a tecnologia digital seja utilizada. Ressaltamos que nem todas as escolas do Estado do Paraná foram contempladas com o Programa Conectados ou Conectados 2.0, das quatro escolas entrevistadas, três participam do Conectados ou Conectados 2.0, são elas: escola B,C e D.

Em congruência com a realidade da Escola C, o Diretor D relata,

O ponta pé inicial foi feito pela escola, hoje temos uma estrutura de internet em todas as salas de aula, em qualquer sala de aula você consegue acessar o wi-fi e consegue fazer chamadas constantemente nas aulas. A escola foi contemplada com outro programa que permite o pagamento de internet de alta velocidade e dinheiro para compra de equipamentos por exemplo. Isso com o passar do tempo foi melhorando.

Em complemento, o Pedagogo D comenta, “temos internet em todas as salas, computadores e *notebooks*, por iniciativa da Direção que, correu atrás e participou dos programas da SEED-PR”. Na perspectiva dos professores, segundo o Professor 1D, “a escola disponibiliza acesso à internet, mas com esforço da direção, e nas aulas eu acabo utilizando meu celular”. O Professor 2D afirma que, “temos internet e se quiséssemos teríamos computadores em sala por esforço da direção, mas por facilidade eu acabo utilizando meu celular”.

É notável nesta pesquisa que as escolas contempladas com programas de suporte de acesso ao RCO, demonstram uma maior aceitação com a ferramenta. Porém, isso não representa a otimização das tarefas, mas, resulta numa relação mais harmoniosa entre os sujeitos, não ocorrendo a culpabilização deles. É entendido que a insatisfação corrobora com ações antidialógicas, que não contribuem com os processos democráticos.

Segundo de Paro (2010, p. 767), sobre recursos objetivos no espaço escolar. Neste caso, os aparatos tecnológicos para acesso ao RCO,

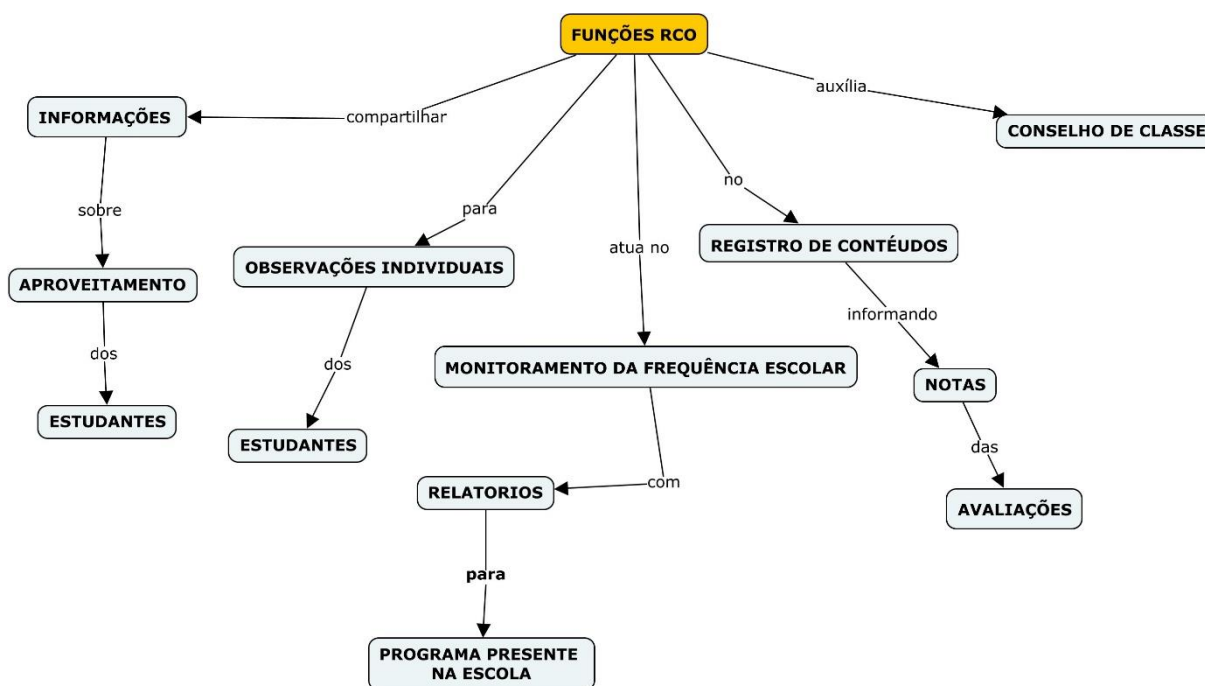
Os objetos de trabalho e os instrumentos de trabalho, isto é, os elementos materiais, que são objetos de manipulação direta para confecção do produto: por outro os conhecimentos e técnicas que entram como mediação nessa produção [...] os recursos objetivos, referem-se às condições objetivas presente na realização do trabalho.

Quando não existe a oferta de recursos para a realização do trabalho, os trabalhadores atuam na incerteza e realizam suas tarefas precariamente. Diante da

análise dos dados, o não subsídio de artefatos para acesso ao RCO representa a insatisfação e a negação da tecnologia.

## 5.6 FUNCIONALIDADE DO RCO

Imagem 4 – Como os entrevistados utilizam o RC



Fonte: Autora (2020)

Nesta categoria são analisadas as funções do RCO. Sabe-se que o sistema se propõe a algumas funções já programadas e elas são utilizadas em caráter de obrigatoriedade, como a própria orientação da SEED-PR solicita.

Foram observadas várias funções, como por ex. o campo de observações individuais no qual é permitido aos professores registrarem as ocorrências individuais dos estudantes. Porém, a utilização do RCO se presta em sua grande maioria no registro da frequência escolar.

Durante a pesquisa foi observado que o RCO, se mostrou como um aliado em relação à luta contra evasão escolar, porém, se não ocorrer uma atuação conjunta dos sujeitos com o sistema, as potencialidades de promoção da permanência escolar tornam-se nulas. O RCO pode democratizar ou controlar as ações no interior da escola, sejam elas relacionadas a evasão escolar ou ao trabalho exercido pelos sujeitos que atuam nas escolas.

Com a intenção de facilitar a leitura e compreensão dos dados, descreve-se as falas dos sujeitos a partir das escolas.

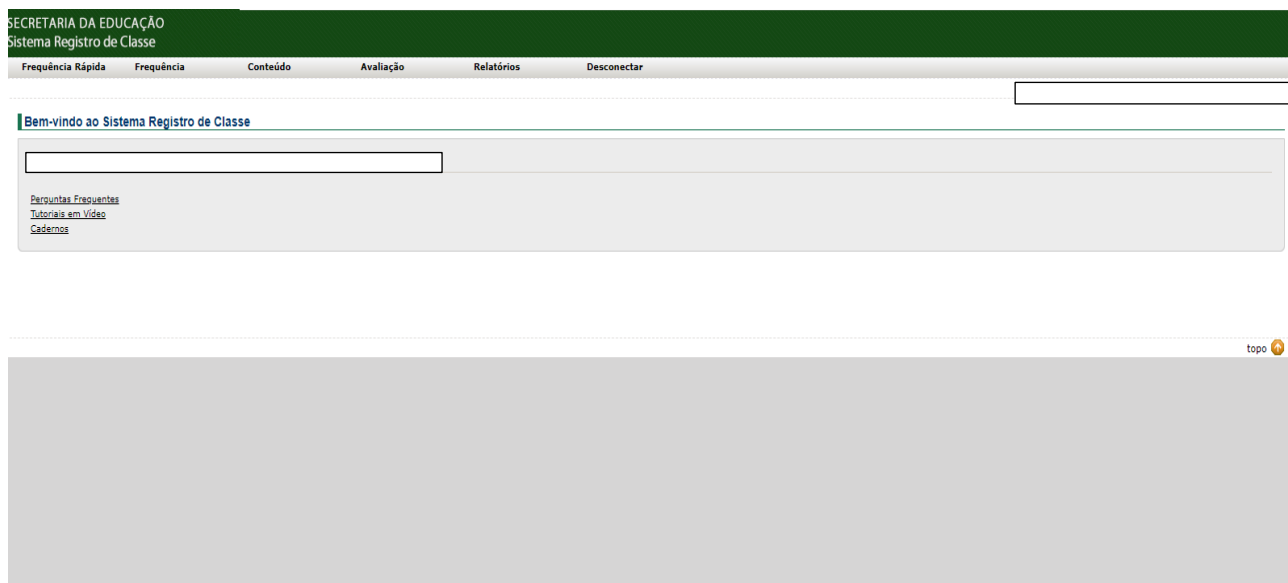
Pergunta 6: quais são as funcionalidades do RCO que você utiliza?

Os sujeitos da Escola A, ao responderem à pergunta, descrevem ao mesmo tempo a insuficiência do sistema para atender as demandas da escola. O Diretor A, diz que,

algumas funções no RCO são muito distantes, para que o professor possa fazer alguma observação individual do aluno, dependendo da aba, do lugar que ele tem que acessar demora muito e ele perde um tempão da aula. Aí no processo de ensino e aprendizagem o RCO atrapalha.

Percebe-se que os sujeitos desta escola demonstram insatisfação com o layout do RCO. Para exemplificar o que foi relatado pelo sujeito, acrescenta-se a seguir imagens do próprio sistema quando acessado pelo computador.

Imagem 5 – Página de acesso às funções do RCO



Fonte: Autora (2020)

Para que os sujeitos acessem as funções do RCO é preciso acessar as abas individualmente, cada aba (função) terá outras abas de acesso, sendo necessário acessar todas elas para anexar alguma informação. E são essas as questões descritas pelos sujeitos entrevistados.

Portanto, para cada item o sujeito deve acessar uma aba, e essa irá se desdobrar em outras abas que irão solicitar dos sujeitos o registro de outras informações, conforme imagem abaixo:

## Imagem 6 – Segunda página de acesso às funções do RCO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
Sistema Registro de Classe

Frequência Rápida   Frequência   Conteúdo   Avaliação   Relatórios   Desconectar

Conteúdo

Registre e consulte aqui os conteúdos trabalhados em aula. Observe que para selecionar um conteúdo é necessário que a frequência (chamada) já esteja cadastrada.  
Clique no ícone (+) para incluir um novo conteúdo. Caso queira alterar o conteúdo, clique em (✎).

\*Estabelecimento: Seleção  
\*Período Letivo: Seleção  
\*Turma: Seleção  
\*Período Avaliação: Seleção  
Data Início:   Data Fim:

(\*) Campo de preenchimento obrigatório.

Consultar   Cancelar

topo

Fonte: Autora (2020)

Para utilizar RCO é preciso primeiro localizar o estabelecimento de ensino, o período letivo e a turma, após selecionar essas informações o sujeito pode utilizar a função que deseja.

O Diretor A relata, “utilizo o RCO para verificar se os professores preenchem ou não e se o trabalho deles realmente tem referência com o plano de trabalho desenvolvido no início do ano letivo e até para ver de modo geral o bom funcionamento da escola”. É observado na fala deste sujeito que a questão de verificação do trabalho dos professores aparece antes da observação do funcionamento da escola.

Ainda, o sujeito diz que,

com o programa presente na escola<sup>12</sup>, a gente consegue fazer o monitoramento dos alunos que estão vindo e se os professores fazem o

<sup>12</sup> O Programa Presente na Escola consiste em um conjunto de estratégias de acompanhamento de frequência e combate ao abandono a serem implementadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). O programa possui estratégias de aplicação: monitoramento da frequência escolar: O Registro de Classe On-line gera relatórios diários de monitoramento da frequência dos estudantes: de posse do relatório, o diretor e a equipe pedagógica podem localizar os ausentes e realizar ações para trazê-los de volta à escola. Relatórios gerenciais diários, mensais e semanais subsidiarão a Seed-PR para pensar em estratégias para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, o clima de acolhimento na escola e o mapeamento de boas práticas pedagógicas e de gestão. Dessa forma, contribui-se para a permanência dos estudantes na escola, o sucesso no aprendizado e a consequente conclusão de sua escolaridade. Identificação e compartilhamento de boas práticas: O Departamento de Programas para Educação Básica e o Departamento de Acompanhamento Pedagógico têm como um dos seus focos a identificação e a disseminação de boas práticas. Monitoramento para a melhoria da prática pedagógica (aprendizagem do aluno) e da gestão escolar,



registro, isso é bem bacana. Só que mesmo assim a gente ainda fica amarrado por mais que eu tenha o aluno presente na escola, quando ele falta eu não sei as causas, mesmo que a equipe entre em contato, o RCO não auxilia nisso.

A atuação do RCO no monitoramento da frequência escolar se dá no envio de relatórios de dias anteriores, contendo a frequência escolar dos estudantes. Observa-se que a visão determinista sobre a tecnologia, faz com que ele espere que a tecnologia atue sozinha para evitar a evasão escolar. Adiante o leitor verá estratégias das outras escolas para o destino destes relatórios. Foi notado que nesta escola, até a data desta entrevista, os sujeitos não haviam desenvolvido estratégias para utilização dos relatórios sobre a frequência escolar.

Algumas questões ideológicas que tange ao monitoramento dos sujeitos que atuam na escola, ou até mesmo a não existência de formações para o uso do sistema e a característica antidialógica desta escola, são condicionantes interferem negativamente na percepção e na utilização do RCO e na relação entre Direção e Professores.

A respeito disso, utiliza-se de Paro (2017, p. 57), para uma melhor compreensão,

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada de Poder Público. A estrutura total da escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da experiência enquanto grupo social.

Segundo Paro (2017), a escola como um grupo social é dotada de dinamismos que extrapolam a organização oficialmente instituída. Os indivíduos possuem condutas diferentes a respeito de uma mesma situação. As contradições e os antagonismos atuam no interior da escola e acabam por constituir o modo de existir e de operar, por isso deve ser considerada a estrutura total da escola e não apenas

---

envolvendo diretores e pedagogos, por meio da tutoria: tutoria pedagógica visa a desenvolver a prática dos diretores e dos pedagogos. Semanalmente, os tutores pedagógicos se reúnem com a gestão escolar para discutir ações e encaminhamentos, e a melhor forma de implementá-los. Além disso, buscam práticas de referência de outras escolas para serem utilizadas no contexto escolar. Articulação dos desdobramentos com a rede de proteção: Embora sejam feitos todos os encaminhamentos, há fatores externos à escola que geram o abandono escolar. Para esses casos, o Sistema Educacional da Rede de Proteção deve ser acionado para a proteção da criança e do adolescente, e deverá agir no combate ao abandono escolar. A Rede de Proteção, que conta com diversos órgãos, deverá ser acionada após esgotados todos os esforços da escola e após constatadas cinco faltas consecutivas ou sete alternadas em 60 dias letivos. Queremos realizar uma ação rápida para que o estudante não perca um só dia de aula, a não ser por motivo de força maior. Cada estudante é muito importante para nós. Disponível em: <http://www.presentenaescola.pr.gov.br/Pagina/Apresentacao> Acesso em: 26 de jan. de 2020.

fragmentos, pois considera-se a existência de múltiplas e muitas determinações entre os elementos formais, que, deliberadamente instituídos, não deixam de oferecer limites e ao mesmo tempo proporcionam o desenvolvimento de condutas, rotinas e costumes, valores que permeiam as relações sociais da escola.

Na perspectiva do Pedagogo A, “o sistema contribui na questão da informação, no sentido de tornar isso público para que todos os envolvidos nessa informação desde o aluno, o responsável pelo aluno, o professor, a equipe pedagógica os gestores”, em complemento o sujeito diz que o uso do RCO “tem pontos positivos e pontos negativos. Positivo é acessar as informações em qualquer hora e lugar. Negativo é que para ter acesso a essa informação ela precisa estar ali preenchida por quem deve preencher”. Para compreender melhor a fala desse sujeito, realizou-se uma nova pergunta a respeito do não preenchimento das informações. E teve como respostas,

Muitos professores não alimentam as informações, principalmente nas avaliações como uma estratégia de segurar essa informação enquanto ferramenta de poder, pois se eu não informo ao meu aluno como ele está na escola, esse aluno vai continuar fazendo as atividades e se ele já sabe que passou de ano esse aluno não vai produzir mais nada em sala.

Em complemento:

Pelo que a gente vê 90% dos livros/RCO, a principal preocupação do professor é manter em dia a questão das chamadas, tanto que tem a opção de preencher a chamada e já registrar o conteúdo, mas os professores priorizam só a questão de frequência e aí fica em segundo plano a questão de preenchimento de conteúdos e fica em terceiro plano a questão de avaliação, então não são informações que caminham juntas e você não consegue delinear o trabalho pedagógico quando você enquanto pedagogo acessa o RCO.

Na perspectiva deste sujeito, o RCO não é utilizado em sua totalidade, tendo como consequência questões que interferem na sua atuação enquanto Pedagogo.

Analisa-se primeiro a questão do RCO enquanto ferramenta de poder. O RCO é vinculado ao aplicativo Escola Paraná<sup>13</sup>, portanto, o acesso à informação ocorre de forma instantânea. Na percepção deste sujeito alguns professores não conseguem

---

<sup>13</sup> Aplicativo, destinado, principalmente, aos estudantes da rede pública de ensino do Paraná e a seus pais, reúne diversos recursos, como boletim, agenda, grade horária, eventos, entre outros. O objetivo dele é, além de possibilitar o acesso a conteúdo e informações escolares, facilitar o acompanhamento do desempenho e desenvolvimento escolar do aluno. Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1527> Acesso em: 26 de jan. 2020.

dinamizar o trabalho e, com o intuito de manter a ordem em suas aulas, não compartilham informações referentes à nota das avaliações.

Observamos divergência de interesses na análise dessa fala. Em relação a isso, Paro (2010, p. 768) reflete que

Quando, entretanto, há divergência entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem [...] ganha-se um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e a forma de empregar o esforço humano coletivo.

É possível perceber que os sujeitos desta escola possuem intencionalidades diferentes ao utilizar o RCO, o que, como já descrito em outras categorias, gera culpabilização e gasta a energia do trabalho de forma unilateral. Isso significa que as possíveis potencialidades do sistema se limitam ao que se é esperado e orientado pela Direção e Coordenação desta escola, realização da chamada e uso do RCO *off-line*. Ao utilizar o RCO *Offline*, não é permitido ao usuário registrar observações individuais, mas sim realizar a frequência escolar e colocar os conteúdos. Contudo, segundo relatado pelos professores desta escola, o celular, dado ao seu tamanho, não é indicado para registro de conteúdos e até mesmo registro de avaliações.

Observamos aí a divergência descrita por Paro (2010), espera-se que os sujeitos entreguem mais informações em um determinado tempo, mas, a orientação e as condições de uso do RCO acabam ocasionando o preenchimento apenas da frequência escolar.

Os professores, quando questionados sobre as funções de uso no RCO, comentam igualmente sobre as três mais utilizadas: frequência, conteúdo e avaliação. Ambos realizam a frequência no decorrer das aulas, frequência e conteúdo são preenchidos posteriormente.

Segundo o professor 1A:

O que tem nos tomando tempo nessa escola em relação ao uso do RCO, é que nesta escola precisamos realizar a chamada também numa pastinha física, fazemos a chamada em papel para facilitar o trabalho das pedagogas. E nós professores temos dois trabalhos.

Em complemento, o Professor 2A relata, “com o uso do RCO aumentou a cobrança das pedagogas, elas querem o RCO preenchido, mas para isso deveríamos ter recursos, por isso a prioridade é a frequência, pois é o que se pode fazer no RCO *off-line*”. Conforme já descrito acima, a falta de artefatos e as diferentes intencionalidades no uso do RCO, bem como a relação antidialógica, são aspectos

negativos que não interferem somente do uso da tecnologia, mas, na própria relação que se estabelece entre os sujeitos desta escola.

Pergunta 6: quais são as funções que você utiliza no RCO?

O Diretor da Escola B, quando questionado as funções utilizadas, relata,

utilizo o presente na escola, e as vezes fora do horário, quando não tem nenhum pedagogo na escola ou secretaria, e liga algum pai desesperado, que o filho ainda não chegou em casa, então a primeira ferramenta que utilizamos é a frequência escolar.

Diante desses dados, é reiterado que a utilização da tecnologia se dá na mediação dos sujeitos, portanto, o sujeito pode estabelecer um novo fim, além da programação inicial.

Em complemento, o Pedagogo B comenta, “utilizamos as frequência escolar e os relatórios, observamos a notas e as observações individuais dos estudantes que alguns professores conseguem preencher”. Foi observado que o Programa Presente na Escola é comentado pelos sujeitos que atuam na direção e na coordenação das escolas. Diante dessa observação, realizou-se um novo questionamento a respeito do fim dos relatórios que chegam nas escolas. O Pedagogo B relata que,

Nós pedagogos que entramos em contato por telefone com o estudante faltoso. Mas nessa escola não temos situação de evasão escolar, só alguns percalços que interferem na presença dos alunos e a grande maioria é respaldada por ausência triviais.

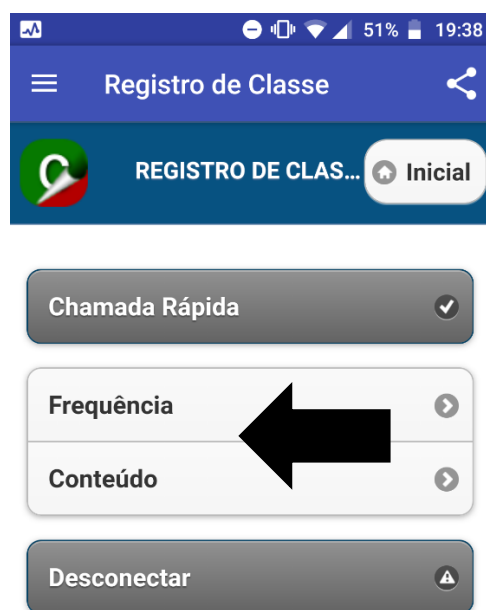
De acordo com o relato do sujeito, a evasão escolar não se mostra como uma situação emergente no interior da escola.

O Professor 1A declara, “utilizo a chamada e os conteúdos em sala, tanto on-line como pelo off-line” em complemento, o Professor 2A relata: “sempre faço a chamada, quando é possível coloco os conteúdos e depois na sala do RCO preencho as notas, já a observação individual é mais complicada de utilizar em sala de aula”.

O leiaute do RCO, quando utilizado off-line pelo *smartphone*, possui algumas limitações. Conforme imagem abaixo, é possível utilizar apenas a frequência e os conteúdos. Os poucos recursos disponíveis no acesso pelo celular não agradam os sujeitos.

Nas perspectivas de alguns seria interessante disponibilizar mais funções pelo celular, bem como no modo *off-line*. Abaixo segue a (imagem 7), que apresenta o RCO quando acessado pelo celular.

Imagem 7- RCO quando acessado pelo celular



Fonte: Autora (2020)

Nesta escola percebeu-se que os sujeitos utilizam as funções pré-determinadas pelo RCO. Porém, a direção que consegue buscar nessa ferramenta subsídios para atendimento em caráter de urgência aos responsáveis pelos estudantes.

Ficou perceptível que a busca de estratégias que facilitam o acesso ao RCO nesta escola tem como resultado uma melhor aceitação da ferramenta. Por sua vez, a utilização do RCO é instrumentalista, pois o sistema acaba por devolver aos sujeitos aquilo que eles esperam e o RCO não alterou a forma de trabalho dos sujeitos, conforme o leitor verá numa outra categoria. Neste sentido, segundo Kenski (1998), para que a tecnologia altere as ações na escola é preciso que ela seja incorporada e compreendida pedagogicamente pelos sujeitos.

O uso pelo uso da tecnologia digital não transforma as ações, tampouco contribui democraticamente.

Pergunta 6: quais são as funções que você utiliza no RCO?

Na perspectiva do Diretor C, o RCO é utilizado em sua escola,

Diariamente a questão das faltas, o acompanhamento das faltas. Com o programa Presente na Escola recebemos os relatórios diários das faltas do dia anterior então, acaba sendo uma das funções que a gente mais utiliza, mas não abandonamos as questões dos conteúdos para observar o que os professores estão trabalhando, as anotações que os professores fazem em relação as disciplinas e as anotações dos alunos.

Realizou-se outra pergunta para compreender quais as estratégias da escola para evitar a evasão escolar. O Diretor D relata que,

Como o professor está ali na ponta ele que tem contato direto com o aluno, então é ele que vai falar em sala de aula que o aluno precisa vir para escola, nós enquanto direção fazemos intervenções, entramos em sala e retomamos a importância da frequência escolar. Quando as faltas ocorrem em excesso comunicamos as famílias e realizamos reuniões.

Ao analisarmos os dados acima, percebe-se que os sujeitos da Escola D criaram estratégias anteriores aos relatórios, reiterando com os estudantes a importância da presença. É observada uma ação de coletividade e isso representa, segundo Lima (2007), a percepção de que todos os sujeitos desempenham uma função importante na escola, ocasionando o aprimoramento de suas ações que são partes importantes do trabalho coletivo.

Em complemento, o Pedagogo C relata que, “no setor pedagógico utilizamos as informações de frequência escolar, o acompanhamento do registro dos professores nos períodos de fechamento de trimestres e nos momentos de recuperação de conteúdo”.

O RCO tem se mostrado como uma ferramenta de acompanhamento do trabalho docente. A facilidade de acesso às informações é uma praticidade. Mas, observamos que são poucos os sujeitos que estabelecem novas finalidades para essa tecnologia.

Na utilização pelos professores, Professor 1C declara, “utilizo a chamada durante a aula e já preencho os conteúdos”, o Professor 2C relata, “faço a chamada e os conteúdos, as notas sempre preencho depois, e o campo de observação individual fica para depois, quando exige a necessidade de registrar alguma indisciplina por exemplo”.

Pergunta 6: quais são as funções que você utiliza no RCO?

Os sujeitos da Escola D demonstram em suas falas estratégias diferentes dos demais sujeitos entrevistados no que tange as finalidades do RCO no interior da escola.

O Diretor D relata que,

Acesso todos as funções, hoje nós temos o programa presente na escola e com ele eu consigo ter com exatidão a quantidade de alunos presentes na escola, rebermos esse relatório de um dia para o outro com a porcentagem total de alunos que vieram para escola e dos professores que fizeram chamada ou não, hoje nós estamos trabalhando principalmente encima

desses números. Consigo vistar o RCO dos professores, dar parecer favorável ou não. Consigo fazer atendimentos pedagógicos.

Este sujeito descreve em sua fala algumas das funcionalidades utilizadas por ele, com destaque à questão da frequência escolar. Realizamos uma nova pergunta para compreender quais estratégias são utilizadas para evitar a evasão escolar, e o sujeito declara que,

Isso envolve muita gente, nós temos na escola uma pessoa chamada agente 1 (que tem a função de acompanhamento do aluno) e ela faz um atendimento personalizado desses alunos faltosos. Ela tem um controle diário de atrasos e faltas, que ela faz manualmente todo dia na portaria, 7h25m bate nosso segundo sinal e os alunos têm que estar em sala. Então após esse horário ela fica na portaria com a planilha na mão e marcando os alunos atrasados. O aluno tem atrasos frequentes ela mesmo já liga e faz uma intervenção com a família. O aluno é muito faltoso as pedagogas tiram o registro desse aluno e também encaminham pra ele entrar em contato e chamar as famílias para conversar. Esse ano nós evitamos a evasão de 42 alunos, o equivalente a uma turma então se não nos posicionássemos teríamos uma turma evadida da escola. O RCO é a ferramenta mais indicada pra evitar a evasão escolar, porque ele consegue peneirar diariamente a frequência escolar.

Diante do relato, é notada uma ação conjunta dos sujeitos com a tecnologia para evitar a evasão escolar.

A estratégia relatada pelo sujeito é a que chega mais próxima da concepção de tecnologia social, pois quando o Diretor D, descreve a quantidade de alunos que poderiam ter evadido da escola.

Segundo Fonseca (2009),

É preciso saber que o processo é tão ou mais importante que o resultado em si. O que se deve buscar com TS é um processo que resulte nas relações sociais marcadas pela mudança na forma na vida cotidiana. Por tecnologia entendemos, muito além do aparato físico [...] a tecnologia pode ser adaptada, recriada ou reinventada dentro dos processos (FONSECA, 2009 P. 151).

Portanto, se há uma única ferramenta e uma única maneira de fazer as coisas, a tendência dos sujeitos é adaptar-se a essa ferramenta. Contudo, para obtenção de resultados diferentes é preciso utilizar a tecnologia de maneiras diferentes. O autor ressalta que as tecnologias digitais, quando chegam a um determinado local, acabam por impor a adequação das atividades ao seu modelo. Porém, quando a tecnologia é observada num viés social relacionada ao contexto no qual está inserida, os sujeitos podem ultrapassar o viés determinista compreendendo que a tecnologia, por si só, não irá solucionar todas as situações escolares que necessitam de intervenção. Neste sentido, é preciso utilizar da intervenção humana no uso da tecnologia.

Continuando, o Pedagogo D relata,

Utilizo o RCO para ver a presença dos alunos, agendar reuniões quando ocorrem faltas. Utilizamos também as informações e os relatórios nos conselhos de classe e com os relatórios nós conseguimos antecipar o que será preciso lá no terceiro trimestre para que não haja retenção e para melhorar o rendimento dos estudantes.

Este sujeito demonstra em sua fala que consegue utilizar da tecnologia digital para outras finalidades, e isto, em sua compreensão contribui com a execução do seu trabalho.

Nesta categoria pode-se observar que os sujeitos utilizam as funções do RCO de acordo com o contexto da escola em que atuam. É compreendido por contexto a disponibilidade de recursos materiais e não materiais, as estratégias de mediação do uso da tecnologia, a compreensão da intencionalidade do sistema, bem como a continuidade das intervenções realizadas pelos sujeitos. Alguns condicionantes são positivos e outros negativos e todos interferem na organização da escola, atuando como um facilitador ou um empecilho no fazer pedagógico mediado pela tecnologia.

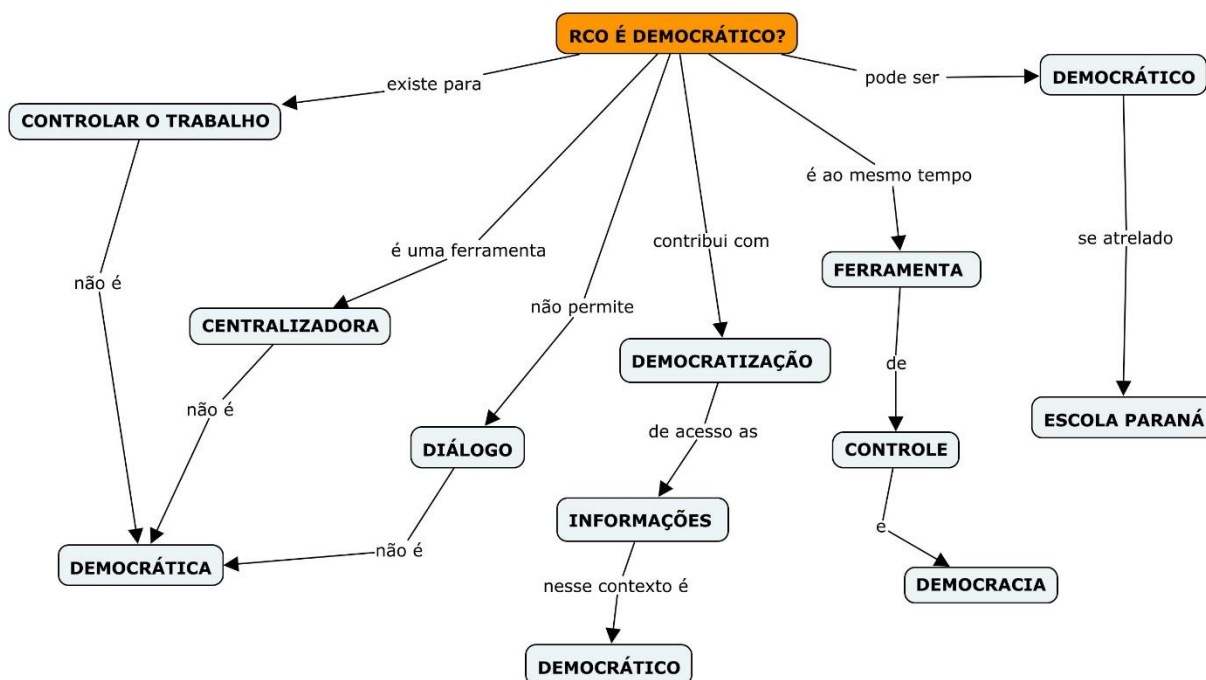
As funções do RCO quando observadas numa perspectiva crítica tendem a modificar as ações. Entretanto, quando observadas numa visão instrumentalista, acabam por atuar na manutenção do *status quo* no interior da escola. Levar-se-á em consideração que os sujeitos não receberam uma formação específica para uso do sistema, tampouco todas as escolas foram contempladas com subsídios tecnológicos de acesso ao sistema, como descrito em outras sessões, esses condicionantes interferem negativamente nas relações de trabalho com a tecnologia.

No entanto, diante de tais percalços, é possível notar que alguns sujeitos conseguiram reorganizar suas práticas e utilizar as funções do RCO para além do que se era programado.



## 5.7 DEMOCRACIA E CONTROLE

Imagem 8 – Percepção dos sujeitos quanto às possibilidades democráticas do RCO



Fonte: Autora (2020)

Nesta categoria, analisa-se a percepção dos sujeitos em relação à democracia e/ou ao controle existente na utilização do RCO. A descrição dos dados será avaliada pela fala dos sujeitos, classificando-os nas suas funções na escola.

Pergunta 7: o RCO contribui com a democracia na escola?

O Diretor A relata que “o RCO é centralizador e nunca será democrático, ou irá contribuir com a democracia na escola”.

O Diretor B relata que “o RCO não contribui com a gestão democrática, mas sim, com a democratização do acesso à informação”.

Na perspectiva do Diretor C,

Vejo o RCO como controle e democracia ao mesmo tempo, hoje é uma ferramenta positiva, pois todos possuem acesso. Mas se torna também uma ferramenta de controle, tanto da gente direção em relação aos professores e tanto a SEED para com a escola.

O Diretor D declara que,

O RCO veio democratizar o acesso à informação, porém ele não é uma ferramenta de gestão democrática no sentido que não pode haver debate dentro da escola por meio de RCO, isso não tem. É uma ferramenta mais operacional, mas é claro se você atrelar isso ao aplicativo Escola Paraná em

que os pais têm acesso, aí você tem uma soma das duas coisas. Mas para nós neste momento o RCO é só uma maneira de democratizar a informação.

É importante resgatar o conceito de gestão democrática, segundo Ferreira (2001, p. 306),

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto político pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativas são, portanto, os elementos fundantes da administração em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão escolar.

Neste sentido a gestão democrática é tomada de decisão, organização, direção e participação. Não se limita às respectivas estratégias de aplicação, acontece e se desenvolve em todas os âmbitos da escola. Segundo Ferreira (2001), a gestão democrática deve efetivar-se fundamentalmente na sala de aula, onde deve ocorrer aquilo que foi objetivado na construção do Projeto Político Pedagógico. A autora ressalta que não se deve considerar somente a aplicação do que foi planejado. Essa interação deve fornecer novos subsídios, ou seja, deve permitir aos sujeitos novas reflexões acerca das tomadas de decisão e novas políticas.

Não foram encontradas indicações de que neste momento o RCO contribua explicitamente com a gestão democrática, pois não é permitido através do RCO constituir debates e direcionar democraticamente as tomadas de decisões na escola, conforme afirmado por Ferreira (2001).

Diante da fundamentação teórica e por meio dos dados analisados, é analisada a atuação do Estado em relação ao controle relatado pelos sujeitos.

O Pedagogo A relata que,

A própria formulação e manutenção do RCO em si já não é democrática. Ele não é uma ferramenta democrática a partir do momento em que eu não tenho nenhum link pela página que eu possa dar sugestões para melhoria desse sistema. Então eu não vejo como uma ferramenta de democracia. Ele não me possibilita o diálogo. Se eu trato de democracia isso pressupõe diálogo. Quem sabe a longo prazo isso pode ser melhorado, mas tudo indica que infelizmente não.

Na perspectiva do Pedagogo B, “no compartilhamento das informações, porque comparado ao livro físico, a informação não fica lá arquivada”.

Para o Pedagogo C,

Eu percebo que há um objetivo maior secretaria num aspecto administrativo de controlar realmente a presença dos professores, a frequência dos alunos, em relação as notas, controlar o índice de aprovação. Então a gente percebe que há sim um foco de controlar dados, informações incluindo o IDEB.

O Pedagogo D relata que, “o RCO democratiza o acesso à informação, mas dado o controle exercido pela SEED-PR, não vejo como uma ferramenta de promoção de democracia”.

A percepção dos Pedagogos se assemelha à percepção dos diretores. Diante das análises, pode ser percebido que a maioria dos sujeitos observam o RCO numa perspectiva de controle, e esse controle se dá na interação dos sujeitos no interior da escola e na cobrança exercida pela SEED-PR em relação à utilização do sistema e à entrega de resultados com a frequência escolar.

Analisando a fala do Pedagogo D, ele alerta que o controle exercido resulta no controle dos índices de aprovação. Utiliza-se do conceito de performatividade de Ball (2012, p. 37) para exemplificar o que foi dito,

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega avaliações, comparações e demonstrações com meios de controle, desgaste e mudanças. As performances dos indivíduos ou organização servem como medidas de produtividade ou resultados.

O RCO, neste momento atua enquanto ferramenta de performatividade, apontando e cobrando resultados em caráter de produtividade.

Os sujeitos que consideram potencialidades democráticas no RCO só visualizam tal pressuposto quando o RCO é vinculado ao aplicativo Escola Paraná. Caracterizam este momento como democratização de acesso às informações, somente.

Na percepção dos professores em relação à atuação democrática dos RCO, foram obtidos os presentes dados, Professor 1<sup>a</sup>, “o RCO não contribui com a democracia ele é uma ferramenta de controle”, já o Professor 2A discorda e relata que “o RCO pode contribuir com a democratização da informação da vida acadêmica dos alunos”.

Para os Professores 1B e 2B: “o RCO contribui com a democratização da informação, pois quando utilizávamos o livro físico a informação ficava só com a gente”.

Na compreensão dos Professores 1C e 2C, “o RCO não é democrático, mas facilita o acesso às informações, porque os pais também têm acesso a essa informação”.

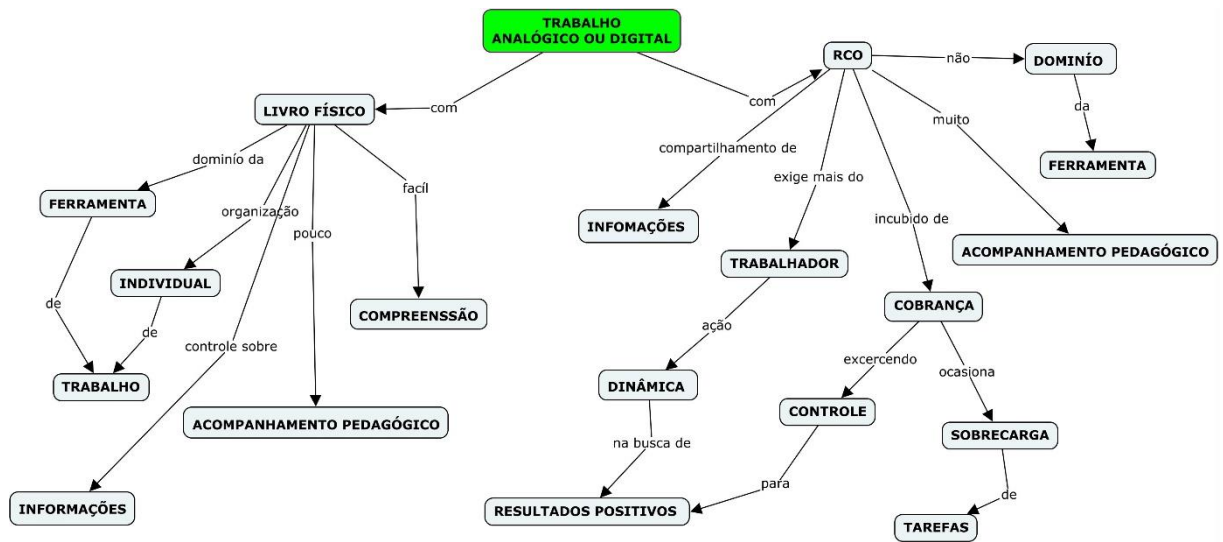
O Professor 1D relata que “eu vejo no RCO uma questão de controle, controle em relação aos que os sujeitos fazem aqui na escola”. Em complemento, o Professor

2D afirma, “esse controle é explícito, eles cobram os diretores e esses cobram os professores, utilizam isso para garantir números de aprovação etc.”.

Observa-se que na fala dos professores se intensifica a questão de cobrança, os sujeitos sentem-se supervisionados e controlados tanto pelo Estado e pela direção das escolas. As afirmações corroboram com a tese de que o RCO em si não é democrático. Não são descaracterizadas as potencialidades de compartilhamento das informações, como já escrito em linhas anteriores, porém, pela análise da fala dos sujeitos, desconfia-se da integralidade de tais informações, ou seja, se esse compartilhamento de informações precede democracia ou apenas apresenta resultados.

### 5.8 TRABALHO ANALÓGICO E TRABALHO DIGITAL

Imagem 9 – Alterações no trabalho com a implantação do RCO



Fonte: Autora (2020)

Esta categoria analisa as alterações no trabalho analógico (registro de classe físico) e o trabalho digital (Registro de classe On-line).

Durante a análise observou-se certa concordância nas falas dos sujeitos, portanto os dados serão descritos na medida em que as percepções e compreensões se mostram iguais. Após a descrição dos dados, ocorrerá o recorte e a análise daquilo que se mostrou emergente.

Pergunta 7: o RCO alterou sua forma de trabalho? Descreva.

Na percepção dos diretores,

Em alguns momentos ele melhorou mas em outros momentos ele é ruim, porque por exemplo a gente precisa que em determinados períodos tudo que está no RCO seja migrado para o SERE, que tem toda documentação da vida escolar do aluno e esse processo de migração é ruim teria que ser um o sistema onde um puxasse o outro sem dependência. Você fica só naquela dependência, não otimizou 100% o trabalho ainda precisa da interação humana em mama para finalizar o processo. (DIRETOR A)

Acho que facilitou o trabalho de todos, porque no livro de chamada em si muitos professores deixavam para finalizar ano o final do ano e com o RCO é obrigatório o preenchimento então eu vejo como um facilitador de acesso as informações que contribuem com o trabalho pedagógico. (DIRETOR B)

O trabalho ficou mais dinâmico e está exigindo mais da gente também. A informação ficou mais rápida. No livro de chamada você tinha que esperar o final do trimestre para ter acesso a aquelas informações. Mas hoje você consegue ter um acesso muito mais rápido pelo celular e de qualquer lugar que você esteja. Como ficou mais rápido ele exige da gente uma ação mais rápida em relação a um problema detectado por exemplo. (DIRETOR C)

O ponto mais importante é o acompanhamento da questão pedagógica, hoje a gente consegue fazer um acompanhamento muito mais completo. Porquê antes, se eu quisesse saber alguma informação de um aluno eu teria que pegar por ex. oito livros de chamada, pedir para os professores um relatório desse aluno, ver todos os relatórios e fazer uma tabulação dessas informações para chegar num resultado. Hoje eu tiro um relatório e tenho todas essas informações e tenho noção de como está a situação desde aluno desde o começo do ano até agora. Acho que aproximou a direção da escola com as questões pedagógicas. A gente já tinha ferramentas de gestão em relação ao sistema financeiro e a outras questões, e agora com o RCO temos um melhor acesso as questões pedagógicas. Tanto que hoje com o presente na escola, quem recebe o relatório e o diretor e aí eu repasso para as pedagogas. (DIRETOR D)

É possível observar que o RCO apresenta modificações no trabalho realizado na escola, porém cada sujeito sente essa alteração de acordo com sua cotidianidade. Por tratar-se da fala dos diretores, a análise ocorrerá por meio do conceito de administração de Paro (2010, p. 765), “a administração escolar é a utilização racional de recursos para realização de determinados fins”. Tal pressuposto fica claro na fala dos Diretores B, C e D. Estes sujeitos observam o RCO como um instrumento que auxilia na administração do trabalho pedagógico.

Porém, Paro (2010, p. 765) amplia o conceito de administração e possibilita um melhor entendimento do trabalho pedagógico,

O conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado).

Com esse fragmento, o autor alerta em relação à percepção errônea de administração escolar. Para ele, não se deve limitar à administração as normas e procedimentos relativos ao funcionamento da escola. Portanto, deve-se considerar as possibilidades do exercício da cidadania e da democracia.

Os Diretores A e B objetivam a alteração do trabalho analógico para o digital numa perspectiva equivocada de administração. Observa-se que ambos destacam o processo final do trabalho e, ao menos nestas falas, não ocorre o posicionamento em relação ao percurso (atividades meio). Já os Diretores C e D, conseguem transpor o olhar de tecnologia convencional depositado no RCO, pois destacam que o sistema solicita deles novas ações administrativas. Reitera-se que, na fala dos sujeitos existe a preocupação com o que Paro (2010), chama de recursos objetivos e subjetivos na busca dos objetivos vinculados ao RCO.

A alteração de trabalho dos quatro sujeitos pode ser classificada em *work* e *labour* (ANTUNES, 2000). Os Diretores A e B, permanecem na alienação do trabalho no uso da tecnologia enquanto determinista e instrumentalista (FEENBERG, 2013). Por sua vez, os Diretores C e D, conseguem sobrepor a alienação ao utilizar a tecnologia digital, portanto encontram-se no viés da teoria crítica da tecnologia.

Na perspectiva dos pedagogos,

Ele alterou sim o processo de trabalho, agora as informações precisam ser colocadas rapidamente pelos professores, exige uma dinâmica maior, porém, o trabalho pedagógico na escola ainda não é tão dinâmico a ponto de conseguir suprir essa agilidade que a informação requer. (PEDAGOGO A)

Existe uma agilidade de trabalho com o RCO, antes os professores tinham o tempo deles para preencher o livro físico. Agora com o RCO eles precisam manter isso em dia pois são mais cobrados por isso. A SEED nos cobra e nós cobramos eles. (PEDAGOGO B)

Hoje o pedagogo acaba assumindo várias funções e tem que exercer todas essas funções ao mesmo tempo. a gente deveria ter uma equipe maior, uma equipe que trabalhasse só com os professores na orientação, acompanhamento didático, hora atividade e uma outra equipe que trabalhasse orientação de aluno, família para que o trabalho ocorresse de uma forma mais organizada. Isso não acontecesse né e o pedagogo tem que fazer tudo isso ao mesmo tempo, incluindo a função de inspetor, nós não temos inspetores e os pedagogos acabam tendo que assumir essa situação para garantir uma certa ordem dentro da escola e o RCO foi mais uma tarefa que veio sobrecarregar somando em todas essas outras funções. (PEDAGOGO C)

O RCO proporcionou uma maior agilidade do que ficar abrindo o livro pegando livro com o professor. Você vai e senta no computador e olha por ali tudo que você precisa. (PEDAGOGO D)

A percepção dos Pedagogos B e C, são positivas em relação às alterações que o RCO ocasionou na organização do trabalho pedagógico.

Para analisar a compreensão do Pedagogo A, retomamos o conceito de recursos objetivos e subjetivos. Para Paro (2010), os objetivos dizem respeito aos materiais palpáveis para realizar o trabalho. Na perspectiva desse sujeito, faltam recursos objetivos, portanto a insuficiência desse material implica no trabalho quando mediado pela tecnologia. Os recursos subjetivos (PARO, 2010), dizem respeito à subjetividade humana, ou seja, a capacidade dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos.

Conforme observado numa outra categoria, A não existência de uma formação para uso do RCO, ocasiona a utilização do sistema de acordo com a compreensão dos sujeitos, que pode não ser a melhor forma de utilização da ferramenta. Isto é, a perspectiva de alteração do trabalho é negativa ao Pedagogo A, pois ele observa a insuficiência de uso do RCO pelos sujeitos.

A situação destacada pelo Pedagogo C, se apresenta numa amplitude funcional, ou seja, a precarização do trabalhador. Existe na fala deste sujeito uma queixa em relação ao Estado, que por sua vez não supri a demanda de trabalhadores necessária para execução do trabalho pedagógico, portanto, este sujeito observa o RCO como uma sobrecarga num trabalho que antes do RCO já era sobrecarregado, por consequência da insuficiência de subsídios fornecidos pelo Estado. Diante da queixa deste sujeito é possível analisar o Estado numa atuação gerencialista, ou seja, fornece o mínimo e cobra o máximo, ele cria estratégias políticas para obtenção de resultados e culpabiliza os trabalhadores da escola diante do fracasso escolar.

Segundo Paro (2010, p. 773),

A tendência generalizada, diante desse fracasso, tanto na academia quanto nas instâncias do Estado e da sociedade em geral, é lançar sua responsabilidade sobre os meios e sua utilização. Busca-se, então, a causa do mau ensino, ora na escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático etc.), ora na má qualidade do corpo docente (formação deficiente, falta de compromisso profissional etc.), ora em causas ligadas aos próprios usuários da escola (desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular seus filhos a aprender etc.)

O trecho acima dá abertura para análises mais aprofundadas, porém neste momento não é cabível ir além, sinaliza-se apenas que os sujeitos entrevistados tiveram seus trabalhos reestruturados e ainda se encontram em processo de reestruturação para reorganizar o trabalho pedagógico que agora é mediado pela tecnologia e conta com poucos recursos fornecidos pelo Estado.

Na perspectiva dos Professores,

Teve alterações sim, e uma situação desfavorável em trabalhar com o RCO é que cada escola orienta o preenchimento do RCO de uma maneira. Isso causa um desconforto, porque antes com o livro, existia uma única forma de trabalho. (PROFESSOR 1A)

Eu acho que não alterou, porque quando comparo os dois RCO e registro de classe, o trabalho me parece igual, por ex. se eu rasurava o livro precisava arrumar novamente e as vezes eu preciso refazer as coisas no RCO então é igual. Uma situação muito diferente entre os dois é a questão da cobrança, com o livro não tínhamos pessoas cobrando frequência e gerando relatórios diariamente. (PROFESSOR 2A)

Não alterou, a demanda de trabalho é a mesma com o livro físico eu levava trabalho para casa e agora com o RCO, também levo, nem sempre é possível preencher nas escolas por inúmeros motivos. (PROFESSOR 1B)

Pro meu trabalho ele agilizou eu não tive muita dificuldade com o RCO. Mas acredito que deveria ter uma regra geral para todos, uma regra de preenchimento mesmo, pois cada escola passa uma orientação e isso dificulta nosso trabalho. (PROFESSOR 2B)

Às vezes eu acho que é mais complexo que o livro de registro físico. Eu faço as coisas no RCO, mas, preciso do livro físico para me organizar. (PROFESSOR 1C)

Acredito que o RCO alterou a minha organização de trabalho antes eu registrava as coisas no final do trimestre e agora eu preciso registrar toda semana, porque nem sempre consigo registrar diariamente. (PROFESSOR 2C)

Quando utiliza o livro físico tinha muita informação repetida, a gente tinha que repetir muito a mesma informação. No RCO não a necessidade disso, e com o aplicativo em sala de aula, fazer chamada é mais tranquilo, se você errar vai lá e arruma sem borrões, eu vejo isso como uma facilidade. (PROFESSOR 1D)

Com o RCO surgiu uma maior cobrança, não sei se é impressão minha, mas surgiu uma maior cobrança pois tem um maior acompanhamento das pedagogas e principalmente da SEED, porque agora eles têm um maior controle do que é registrado na escola. (PROFESSOR 2D)

Os professores observamos muitas divergências em relação às contribuições do RCO e até às alterações na organização do trabalho. É possível observar que os sujeitos se sentem cobrados e monitorados, assim como existe também uma nova organização de a respeito de como trabalhar com o RCO.



O que é destacado fala dos sujeitos é a questão da linguagem específica para uso do RCO. Os entrevistados demonstram que, os diversos entendimentos a respeito de como utilizar o RCO não facilitam o trabalho exercido por eles, atua confundindo e gera um retrabalho, bem como o sentimento de culpabilização.

Conforme já afirmado, o uso da tecnologia nas escolas causa uma desconstrução daquilo que já era sabido pelos sujeitos e esses, se sentem desorientados em relação à intencionalidade da ferramenta.

Ao pensar em específico nas tecnologias digitais, segundo Antunes (2000, p. 166),

O trabalho que usa rede de computadores deu origem a uma entre muitas reações inovadoras do público à tecnologia. Os indivíduos que foram incorporados em novos tipos de rede aprenderam a resistir por meio da própria rede, com o propósito de influenciar os poderes que a controlam. Não é uma competição por riqueza ou poder administrativo, mas uma luta para subverter as práticas técnicas, os procedimentos e os arranjos que estruturam a vida cotidiana.

Portanto, a utilização do RCO desestrutura a cotidianidade do trabalho e, como afirma Heller (2004), os homens vivem em cotidianidade com seus aspectos de individualidade. Por isso a presente análise de dados mostrou as diferentes percepções de uma mesma tecnologia.

Esta categoria finaliza a análise dos dados desta pesquisa. Encerra-se apresentando as potencialidades de controle bem como de democracia existentes na tecnologia. Dar-se-á ênfase à mediação e ao direcionamento dos sujeitos com o uso da tecnologia. Existem contribuições ofertadas pela tecnologia, porém essas contribuições podem significar controle quando mal direcionadas.

A formação para uso da tecnologia se mostrou fundamentalmente relevante, pois entende-se que se houvesse uma formação e que essa atingisse a maioria dos sujeitos, muitos equívocos, bem como o sentimento de culpabilização, talvez não acompanhassem tão fortemente a tecnologia RCO.

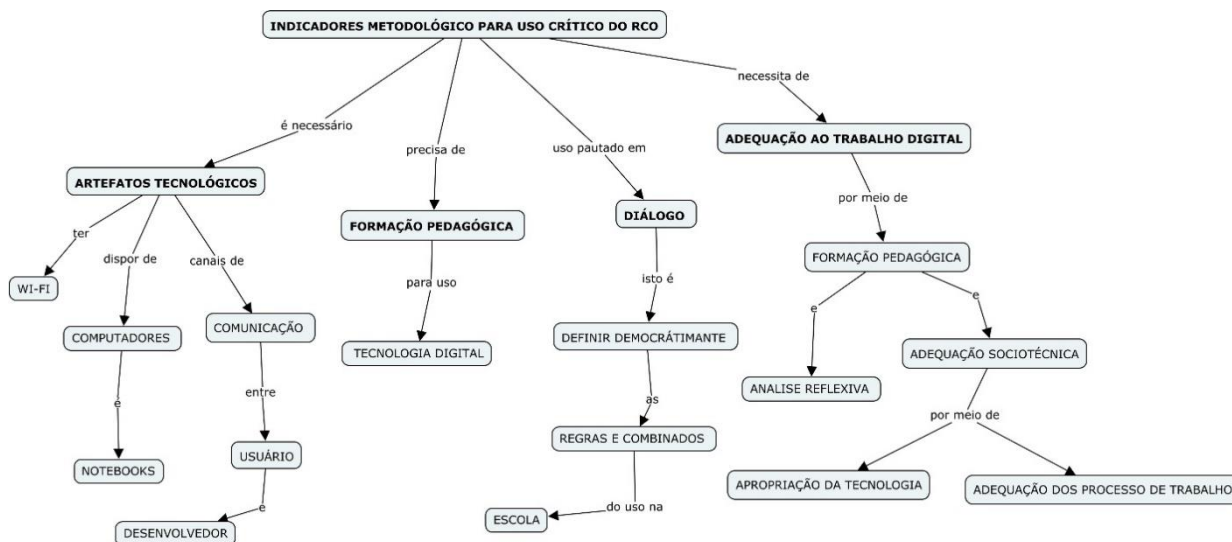
Os recursos para utilização do RCO se mostram em caráter de urgência, pois não há como exigir algo dos sujeitos que trabalham com artefatos tecnológicos diariamente se a escola não os possui. As escolas onde ocorreram as entrevistas ficam localizadas na capital do estado do Paraná e, em algumas escolas, foi possível perceber a carência de artefatos tecnológicos. Pode-se questionar, se na capital encontramos tal realidade, como ocorre o uso do RCO em cidades distantes desprovidas de recursos objetivos e subjetivos.

Observou-se a fragilidade que subsiste no conceito de democracia, bem como na compreensão dos sujeitos acerca dessa temática. O Estado gerencialista contribui ativamente com a desconstrução dos processos democráticos, quando inclui um sistema que necessita de tecnologia para funcionar, mas não fornece subsídios para que o uso se efetive. O Estado gerencialista cobra dos sujeitos resultados positivos de forma antidemocrática, portanto, as escolas que participaram dessa entrevista estão desacreditadas da gestão democrática. Algumas até conseguem manter um clima harmonioso e de diálogo, porém o que se mostrou em maior número é a relação antidialógica, respaldada por uma gestão neoliberal que não se preocupa com a integridade dos homens, tampouco respeita-os como sujeitos históricos que se reconhecem na execução do seu trabalho.

Observou-se que durante todas as entrevistas o processo de ensino e aprendizagem não é algo preocupante para o Estado, pois na fala dos sujeitos a grande preocupação é a frequência dos estudantes, mas, essa presença não se mostra objetivada na ação pedagógica, isto é, a presença escolar não precede ações democráticas e que priorizam os processos de aprendizagem. Pode ser questionado se a frequência estará vinculada aos dados de aproveitamento escolar num sentido neoliberal, resultando em dados quantitativos que contribuem.

## 6 INDICADORES METODOLÓGICOS PARA USO DEMOCRÁTICO DO RCO

IMAGEM 9 - Indicadores metodológico para uso do RCO



Fonte: Autora (2020)

Nesta sessão, apresenta-se o produto da pesquisa em formato de indicadores metodológicos para uso do RCO. A construção desses indicadores tem por intencionalidade apresentar estratégias para utilização de uma ferramenta tecnológica que foi posta na escola e, independente da aceitação dos sujeitos, precisa ser utilizada por todos.

No capítulo anterior, ficou perceptível que para os sujeitos o RCO não é democrático, porém, na construção dos indicadores, tentou-se agregar princípios democráticos objetivando o diálogo e a ressignificação operacional da ferramenta, tal qual a percepção da tecnologia social a respeito da tecnologia convencional.

A construção dos indicadores se mostrou como uma alternativa para contribuir com estratégias de uso para o RCO. Por se tratar de um tipo de metodologia, descreve-se na teoria quais são seus benefícios. Segundo Cassiolato, Ferreira e Gonzales (2007), os indicadores são medidos em ordem qualitativas ou quantitativas, são passíveis das características particulares e podem ser utilizados para organizar informações, atuando de forma operacional e auxiliando nas transformações almeçadas.

Segundo Rua (2004, p. 3), os indicadores,

sempre são variáveis, já que podem assumir diferentes valores. Porém, nem todas as variáveis são indicadores. Enquanto medidas, os indicadores devem ser definidos em termos operacionais, ou seja, mediante as categorias pelas quais eles se manifestam e podem ser medidos.

Em específico, construiu-se os indicadores mediante às categorias emergentes. Foram consideradas as falas dos sujeitos, que contribuíram com a compreensão por parte da pesquisadora, o que possibilitou novos olhares acerca das dificuldades e facilidades durante o uso da tecnologia digital.

Na construção dos indicadores, buscou-se analisar questões internas condizentes com a compreensão dos sujeitos sobre o RCO, assim como questões externas que dizem respeito ao apoio técnico para uso da tecnologia. As características citadas podem ser complementadas pelo que Paro (2016), chama de recursos objetivos e subjetivos no trabalho pedagógico, isto é, os subsídios necessários para que ocorra o trabalho pedagógico.

Os indicadores metodológicos são: 1) Suporte e apoio tecnológico por parte da mantenedora, 2) Formação pedagógica para apropriação da tecnologia digital, 3) Diálogo reflexivo acerca das demandas do RCO, 4) Relações entre trabalho analógico e digital.

São descritos agora os indicadores metodológicos baseados na fundamentação teórica desta dissertação.

## 6.1 SUPORTE E APOIO TECNOLÓGICO POR PARTE DA MANTENEDORA

O primeiro indicador surgiu da pergunta sobre a estrutura tecnológica disponível para acesso ao RCO. Percebeu-se que as escolas que possuem uma estrutura mais completa conseguem trabalhar melhor com o RCO. Portanto, se a mantenedora espera que o RCO seja utilizado em sua integralidade, deve fornecer suporte e apoio tecnológico.

O suporte tecnológico é caracterizado pelos recursos objetivos para realização do trabalho (PARO, 2016), são eles: *internet* de qualidade e de acesso em todos os espaços da escola, *notebooks*, *tablets*, computadores disponíveis nos ambientes reservados para preenchimento do RCO e os computadores móveis para facilitar o acesso ao RCO durante as aulas.

Ao abordar o apoio tecnológico, deve-se referir a canais estabelecidos diretamente com a mantenedora/desenvolvedora do sistema RCO. Esses canais

serviriam de meios de comunicação entre usuários e desenvolvedores, objetivando assim o que alguns sujeitos falam sobre sugestões de melhorias na ferramenta.

Neste sentido, os usuários poderiam realizar contribuições para o aprimoramento da ferramenta. Tal estratégia corrobora com a tese defendida pela tecnologia social (DAGNINO, 2014), ou seja, o usuário tem acesso ao desenvolvimento do sistema quando faz sugestões, as quais podem ser incorporadas nas tecnologias convencionais, resultando num pertencimento maior dos usuários com a tecnologia.

Segundo Vázquez (1977 *apud* PARO, 2008, p. 38)

Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente em que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. [...] Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. O homem não vive num estado constante de criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações, ou para satisfazer novas necessidades. [...] Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem.

Utiliza-se da compreensão de Vázquez (1977) encontrada em Paro (2008), para justificar a necessidade humana de criar algo para adaptar-se às novas situações. O RCO se apresenta como uma nova situação, portanto, os sujeitos enquanto usuários teriam contribuições significativas pois estão utilizando a ferramenta como um de seus objetos de trabalho.

Com isso, o primeiro indicador se encerra e direciona as possibilidades de uso com a necessidade de uma infraestrutura tecnológica adequada para acesso ao RCO, compreende-se que os recursos são apresentados em caráter material, ou seja, recursos palpáveis de acesso a ferramenta.

## 6.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL

Este indicador diz respeito à relevância da formação dos professores para uso da tecnologia. Durante e após as entrevistas, na análise dos dados, percebeu-se a preocupação dos sujeitos em relação à dificuldade de manuseio da tecnologia digital. Tal preocupação é dotada de caráter significativo pois muitos dos sujeitos possuíam

um *habitus* (BOURDIEU, 2015) de trabalho e ele foi modificado com o uso da tecnologia digital.

De acordo com a análise dos dados, a tecnologia digital facilita o acesso às informações, mas nem todos os sujeitos estão preparados para a interconexão e a inter-relação que as tecnologias digitais oferecem. Diante disso, a formação para uso da tecnologia é de suma importância pois ocasionará no sujeito um preparo, uma proximidade com a tecnologia digital e isso irá contribuir com a aceitação e a operacionalização da ferramenta.

Almeida (2000), em seu livro intitulado *Informática e formação de professores*, já nos levava a refletir acerca das mudanças que o uso da tecnologia digital estava ocasionando na educação e na necessidade da formação dos professores para manuseio da tecnologia.

Saber manusear a tecnologia digital facilita o trabalho docente, trabalho esse que segundo Oliveira (2016), já é carregado de cobranças e expectativas as quais são reforçadas constantemente. Nesta pesquisa, em específico, ficou perceptível o sentimento de cobrança em relação ao trabalho dos professores, bem como a insegurança com relação ao melhor método de utilização do *software*.

Segundo Kenski (2009, p. 46), “precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença”. Portanto, a formação dos professores é um dos elementos fundamentais para que as tecnologias digitais sejam utilizadas no espaço escolar em caráter de contribuição ao trabalho pedagógico.

Para incorporar a tecnologia na prática pedagógica é preciso antes, capacitar os professores para utilização dela. Ainda segundo Kenski (2009), antes da formação continuada deve-se permitir ao professor a reflexão sobre sua identidade social e seus anseios. Neste caso, no uso da tecnologia digital, a autora salienta que precisa dispor de tempo para que os sujeitos possam familiarizar-se com a tecnologia. A autora salienta que a formação de professores deve ocorrer em rede, a qual deverá ser construída colaborativamente, apresentando propostas para ação docente, objetivando a troca de informações e auxiliando-os durante o uso.

Nesse contexto da formação para o uso da tecnologia, destacam-se as orientações de uso da ferramenta no espaço escolar. Uma diretriz de utilização poderá ser elaborada a partir do momento que todos os sujeitos conheçam e se apropriem da

intencionalidade e do funcionamento do RCO. Antes de ocorrer uma formação para uso da tecnologia, não é possível falar de linguagens de uso, pois os sujeitos estão utilizando o RCO a partir de suas individualidades e percepções.

Sendo assim, finaliza-se aqui a relevância deste indicador, o qual se apresenta como importante para realização do trabalho docente.

### 6.3 DIÁLOGO REFLEXIVO ACERCA DAS DEMANDAS DO RCO

Neste indicador, discorre-se a respeito dos fundamentos da gestão democrática a qual contribui com mudanças no cotidiano escolar, corroborando com atitudes dialógicas e democráticas na realização do trabalho docente, bem como no acompanhamento do trabalho docente.

Sendo assim, para Bordignon e Gracindo (2001, p. 164), a gestão democrática consiste em,

mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação das necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pautadas; mediações de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Os conceitos de gestão democrática contribuem com a organização da escola, dentre as possibilidades, encontra-se o trabalho docente. Quando é permitido que os sujeitos debatam acerca da intencionalidade do RCO, estimula-se a comunicação direta e focalizada, ou seja, deve-se deixar claro o que se espera dos sujeitos, tal qual permitir que eles manifestem suas inquietações acerca de como e quando utilizar as informações no RCO. Quando não ocorre o diálogo e as decisões coletivas, compreende-se que os sujeitos se sentem desorientados e cobrados de forma coercitiva a respeito das demandas existentes no RCO, ocasionando o estranhamento com a ferramenta e o sentimento de insatisfação com o trabalho realizado.

Portanto, se for permitido aos sujeitos, conforme Bordignon e Gracindo (2001), será obtido um direcionamento democrático respaldado por definições claras dos objetivos e do acompanhamento pedagógico, uma vez que quando as decisões são tomadas em conjunto entende-se que todos os sujeitos tiveram direito a fala, podendo expor suas compreensões e necessidades. Deste modo, quando ocorrer o acompanhamento do trabalho docente, esse será percebido de fato como acompanhamento e não controle do trabalho realizado pelos sujeitos.

Para Ferreira (2001, p. 277) a gestão democrática da educação,

não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas, sociais e globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar. Ao desenvolver-se na prática a gestão da educação examina coerências e discrepâncias entre o previsto e o concreto, percebe-se as reais necessidades e novas formas de trabalho que se constituirão em valiosos elementos de reivindicação para novas decisões e encaminhamento de novas políticas educacionais.

Ao observar o trabalho pedagógico mediado pelo RCO numa perspectiva democrática e se for permitido um olhar para tecnologia enquanto teoria crítica, pode-se potencializar a utilização do RCO para obtenção intervenções realizadas em prol de melhorias na escola.

O RCO se mostrou como uma boa ferramenta para evitar a evasão escolar, porém, a ferramenta por si só não obterá a queda nos índices de evasão. É preciso contar com a atuação dos sujeitos e eles precisam de uma formação continuada e de aparatos tecnológicos para atingir seus objetivos. Observou-se que os professores entrevistados não elencaram o uso do RCO para evitar a evasão escolar, percebe-se aí a falta de diálogo em relação à intencionalidade do RCO. Os professores não conseguiram até o presente momento observar a tecnologia como um complemento do trabalho pedagógico, portanto, existe uma lacuna de atuação com o RCO na ótica dos professores, pedagogos e diretores. Pode-se entender que a lacuna existente só será ultrapassada quando mediada pelos princípios democráticos da gestão escolar. Entende-se também que, sem os indicadores metodológicos aqui explicitados, o RCO continuará sendo propagado enquanto ferramenta apenas de controle.

Para Ferreira (2001), a incerteza e a desestabilidade são palavras presentes na vida humana. Nesta perspectiva, as tecnologias contribuem para o fortalecimento de tais sentimentos e são reiterados pela atuação coercitiva do Estado no que tange a implantação do *software* RCO, bem como da cobrança para que ocorra o uso da ferramenta.

A autora reitera que as mudanças exigem dos sujeitos a tarefa de traduzir as determinações do mundo em “conteúdos que possibilitem uma transformação humana e cidadã”. Neste sentido, permitir o diálogo democrático sobre a atuação do RCO no interior da escola significa reestruturar o entendimento a respeito das funções desta ferramenta.



Com o livro de classe físico, a informação era depositada ali e ali ficava. Atualmente, com a era da informatização das informações, os sujeitos dentro e fora do espaço escolar podem acessá-las e isso tem um viés democrático, pois a comunidade pode ter acesso ao aproveitamento escolar.

Sobre o compartilhamento das informações, entende-se que ele só será eficaz se a comunidade – entendendo por comunidade os pais e os estudantes – utilizar daquela informação para contribuir com o desenvolvimento escolar, ou seja, se a partir daquela informação houver, por parte dos estudantes, um aumento do seu rendimento escolar e, por parte dos pais, um maior acompanhamento da vida escolar dos filhos. Nesse contexto, pode-se ampliar a participação da comunidade escolar no interior da escola, acompanhando, orientando e definindo em conjunto as necessidades da escola.

O presente indicador tem por intencionalidade, levar aos sujeitos a reflexão acerca da relevância existente na comunicação e na participação para aquietação dos sentimentos âmagos ocasionados pela mudança da tecnologia. Entende-se que a tecnologia RCO foi posta na escola sem comunicação e consulta prévia dos usuários, não diferente de muitos processos na educação brasileira.

#### 6.4 ADEQUAÇÃO AO TRABALHO DIGITAL

Como último indicador metodológico para o uso do RCO, a adequação ao trabalho digital busca uma reflexão acerca da adaptação dos sujeitos no uso de recursos digitais. Conforme observado na terceira sessão desta dissertação, o conceito de trabalho por si só sofreu alterações e, quando se trata da relação trabalho e tecnologia, as alterações são maiores, pois interfere na concepção subjetiva dos sujeitos.

A implantação do RCO nas escolas pode ser definida aqui como uma desestruturação daquilo que era sabido pelos profissionais, isto é, a realização de um trabalho aqui denominado como analógico, por considerar que o registro manual no registro de classe físico passou para esfera digital. Isto significa que os profissionais precisaram reorganizar a sua prática para adaptar-se à tecnologia.

Partimos de duas questões importantes: a primeira se dá no fato da tecnologia RCO não ser adaptada aos seus usuários e a segunda em que os usuários tiveram que se adaptar à tecnologia, que foi posta na escola sem consultá-los. Nessa

perspectiva de implantação do RCO já é observado um processo que não prioriza o diálogo e a democracia.

Essa reorganização do trabalho foi sentida pelos profissionais que atuam nas escolas, porém, cada sujeito possui uma compreensão e constituiu uma forma de utilização do RCO. É nesse contexto que se faz necessário uma adaptação para trabalhar com o que é digital.

Neste sentido, segundo (FIDALGO; FIDALGO; OLIVEIRA, 2015, p. 147)

A construção e a reconstrução de competências de trabalho, por parte dos professores, são exigências que pesam sobre seus ombros, pois é preciso estar qualificado para as mudanças, que são elementos estratégicos na composição do mosaico da nova profissionalidade docente. (FIDALGO; FIDALGO; OLIVEIRA, 2015, p. 147)

As mudanças no trabalho deixam os trabalhadores vulneráveis. Ao se tratar da profissão docente, nos deparamos com um agravante que é a própria condição de trabalho na sociedade brasileira. Quando observamos o avanço da sociedade neoliberal, os professores vivenciam uma situação de proletarização e são percebidos como técnicos e executores, reduzidos à tarefa de implementar aquilo que não foi pensado e planejado por eles.

Para Vieira Pinto (2005), a sociedade vive na “era tecnológica”, isto é, a humanidade é respaldada por um sentido ideológico no qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas. Isso resulta no falso sentimento de que os sujeitos vivem nos melhores tempos já desfrutados pela humanidade e esse sentimento está apoiado na conversação da obra técnica em valores morais que acompanham a utilização da tecnologia.

Utilizamos da explicação acima para analisar a percepção dos sujeitos entrevistados a respeito do RCO. Alguns consideram a implantação da tecnologia RCO como um facilitador na realização do trabalho, nesses casos pode-se considerar que o sujeito realizou uma adequação metodológica ao trabalho digital. Por sua vez, os sujeitos que não observam potencialidades no uso do RCO não atingiram a adequação metodológica para utilização do RCO. E é o trabalho destes sujeitos que necessita de uma intervenção em caráter de adequação para o trabalho digital. Entendemos que, se o sujeito conseguir adequar-se ao uso tecnológico da ferramenta digital, esse terá um aproveitamento melhor em sua força de trabalho, bem como ficará aliviado por possuir subsídios para utilização de tecnologias digitais.

Com apoio no conceito de tecnologia social e no conceito de adequação sociotécnica, pode ser compreendido que a adequação ao trabalho digital deve ocorrer de forma crítica, ou seja, a adequação sociotécnica busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico. Apoiada nos aportes teóricos do construtivismo, a adequação sociotécnica nos apresenta possibilidades de adequação metodológica ao trabalho digital. São elas: apropriação e ajustes aos processos de trabalho. Ressaltamos que, na escrita original de Brandão, Dagnino e Novaes (2014), o processo de adequação sociotécnica é dividido em 7 categorias. Tomou-se a liberdade de explorar nesta dissertação apenas duas categorias as quais poderiam ser incorporadas pela educação.

Segundo os autores, a ideia de apropriação da tecnologia deve ser concebida como um processo, portanto, altera-se o processo de trabalho antes analógico e agora digital. Estima-se aqui o compartilhamento de saberes, ou seja, os sujeitos compartilham em coletividade as estratégias de utilização do RCO. Ao se tratar do conceito de ajustes aos processos de trabalho, neste momento ocorre a adequação de uma nova organização do processo de trabalho mediado pela tecnologia. O trabalhador observa a tecnologia como uma nova possibilidade de trabalho e compreende que a tecnologia carrega seus valores, é um instrumento, porém, a técnica de quem a utiliza contribui e oferece possibilidades para obter fins diferentes do que aquele já programado.

Neste caso, como foi analisado o RCO, é entendido que a tecnologia, quando avaliada por alguns de seus usuários, apresenta-se como um instrumento coercitivo e que se presta somente à manutenção e controle do que é realizado na escola, auxiliando na manutenção do Estado gerencialista. Já na concepção dos usuários que observam o RCO como objeto de controle mas também como uma ferramenta que pode proporcionar outras perspectivas de atuação junto aos interesses da escola, é destacado que, como já afirmado anteriormente, uma mesma tecnologia pode ter duas ou mais interpretações e isso não deve ser considerado um percalço, mas sim a falta de adequação do trabalho analógico ao digital. Se os usuários continuarem utilizando o RCO como um livro de classe apenas, não se atingirá o uso crítico da tecnologia. As ações pedagógicas em sala de aula ou na gestão serão idênticas as que ocorriam antes da implantação do RCO.

Portanto, os usuários precisam compreender que o RCO é um desdobramento do livro de classe, porém, ele se presta a outras funções, não apenas a de

acompanhamento diário do trabalho pedagógico. Mas, para atingir tal entendimento, é necessário aplicar os indicadores metodológicos aqui desenvolvidos, pois um complementa o outro e pode contribuir com o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Conforme já ilustrado, os indicadores estão interligados e buscam atingir um único objetivo que é tornar o trabalho pedagógico completo e de fácil execução quando mediado pela tecnologia digital.

Estes se prestam, a uma possibilidade de trabalho e utilização do *software*, ter recursos tecnológicos para acessar uma ferramenta digital é essencial para promoção e eficácia dessa ferramenta. Receber formação e capacitação para manusear uma ferramenta até então desconhecida é algo necessário para acompanhar as transformações tecnológicas. Dialogar sobre as necessidades da escola significa, tomar decisões em conjunto, significa estruturar e ressignificar posições e atuações antidialógicas, é tomada de decisão, é direcionamento e acima de tudo exercer a democracia e a cidadania. Por fim, a adequação ao trabalho digital é algo emergente, porém, essa adequação deve acontecer gradativamente, considerando a cotidianidade e o contexto dos sujeitos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos momentos de aproximação com a temática, atividade que ocorreu logo no início desta pesquisa, pode-se observar as potencialidades da temática investigada: Gestão democrática, Tecnologia social e RCO. Entretanto, ao olhar para a realidade educacional brasileira e o cenário atual das políticas educacionais, a pesquisa mostrava-se utópica e de difícil aplicação, uma vez que o próprio cenário político em que os cidadãos brasileiros vivem atualmente desconstrói a Democracia e os Direitos Humanos. Por isso, a primeira consideração desta pesquisa se dá na medida em que os trabalhadores são constantemente oprimidos pelas tendências neoliberais, as quais atuam fortemente no campo educacional.

A teoria sobre gestão escolar é vasta e contraditória, por isso tomou-se o cuidado de escrever partindo de uma única linha epistemológica, e diante disso percebeu-se a contradição existente na pesquisa científica e na intencionalidade do olhar de cada autor aqui utilizado, portanto, a leitura dialética e os recortes teóricos realizados nesta pesquisa carregam também uma intencionalidade social. Ao analisar a gestão escolar neoliberal e democrática, identificou-se as diferenças e as consequências delas na educação brasileira, para os estudantes e para os sujeitos que habitam o cotidiano escolar, a primeira, atua em prol do capital e na manutenção do *status quo* e a segunda, busca as transformações sociais, a democracia e o exercício da cidadania. A legislação brasileira garante a gestão democrática, porém, após a coleta e análise de dados, observou-se que na prática da escola pública a gestão democrática não ocorre em sua totalidade.

A concepção da tecnologia também se mostrou em contradição. Cada sujeito carrega consigo uma concepção epistemológica, e essa contribui com a compreensão do conceito de tecnologia. Conclui-se, portanto, que a tecnologia é respaldada pela dualidade, sendo passível de muitas compreensões. Todavia, as compreensões não se limitam ao abstrato, elas atingem o concreto e, ao atingir o concreto, podem atuar democraticamente ou podem representar o poder coercitivo, o controle em relação ao que se é produzido e atingido por meio delas.

Neste sentido, observando a tecnologia enquanto pressuposto de democracia, a tecnologia social mostrou-se como uma alternativa de transformação. O conceito ainda não é conhecido em toda a sociedade brasileira, mas vem ganhando campo na pesquisa científica e na atuação dos sujeitos. Portanto, se os sujeitos que atuam nas

escolas públicas tiverem contato com o conceito de tecnologia social, pode-se desenvolver estratégias sociais e dialógicas no uso e na produção das tecnologias.

O trabalho do homem altera a tecnologia e a tecnologia altera o trabalho do homem. Essa relação nem sempre é justa para uma das partes, e a presente pesquisa demonstra que o homem pode sair perdendo em seu processo de humanização quando a produção tecnológica desconsidera as características de promoção da igualdade social. Diante disso, é preciso tornar-se crítico para subjazer a relação inócua dos benefícios da tecnologia, bem como é preciso diferenciar a técnica e a tecnologia, compreendendo que a tecnologia tem avançado pela atuação do homem e não ao contrário. Levar-se-á em consideração que a força de trabalho pode ser desconstruída quando a tecnologia é aplicada erroneamente. Nesse contexto é preciso estar atento as mudanças que a tecnologia, num viés capitalista, causa na sociedade e na própria interação entre os sujeitos.

No início da pesquisa considerou-se possibilidades democráticas no RCO, porém, após a análise dos dados, a relação estabelecida foi outra. O RCO se mostrou como um instrumento de controle da mantenedora para com os diretores e dos diretores para com os demais funcionários da escola. Durante a coleta e análise dos dados, ficou perceptível que algumas escolas ainda mantêm nas suas relações de trabalho pedagógico a intencionalidade de controle do Estado, porém, outras escolas conseguiram contestar essa visão determinista da tecnologia, apropriando-se de uma tecnologia convencional e transformando-a em tecnologia social. Isso ocorreu na medida em que alguns sujeitos conseguiram subsídios e criaram estratégias para utilização do RCO, para evitar a evasão escolar; no atendimento aos pais e responsáveis; para acompanhamento dos conselhos de classe e no aproveitamento da vida acadêmica dos estudantes. Nem todos os sujeitos se percebem nessa condição e a própria pesquisa em si precisou ser desenvolvida e repensada para chegar a tal conclusão. Portanto, o RCO, como qualquer tecnologia digital ou não, possibilidades democráticas ou de controle, conforme a presente análise isso é definido também pelos sujeitos que da tecnologia fazem uso.

Em consideração aos indicadores, compreende-se que, se os sujeitos receberem apoio e suporte tecnológico por parte da mantenedora, teriam condições necessárias para utilização do RCO e isso facilitaria a aplicação dos demais indicadores desenvolvidos.

Ao se tratar do indicador formação pedagógica para uso do RCO, destaca-se que os sujeitos necessitam de uma formação específica para uso da tecnologia digital. Não se deve compreender que os sujeitos somente com as condições inatas darão conta de se apropriar do sistema. Conforme afirmado nesta dissertação, o uso da tecnologia enquanto ferramenta de mediação pedagógica tende a alterar o *habitus* dos sujeitos, portanto, a formação direcionada para utilização pressupõe condições de operacionalizar o RCO.

Na construção do indicador diálogo sobre as demandas do RCO, considerou-se as questões democráticas, as quais devem permear o ambiente escolar. Isto por sua vez, não significa que as escolas deverão escolher o que utilizar no RCO, isso não ocorrerá, pois o sistema foi implantado nas escolas para utilização de todas as suas funções, portanto, nos referimos aqui as questões de organização do trabalho pedagógico da escola, o qual deverá ser definido em conjunto. Portanto, está sendo comentado aqui sobre as prioridades que a escola deverá definir em conjunto, ou seja, deve-se estabelecer um planejamento no qual deverão ser destacados períodos de avaliação, preenchimento de conteúdo, épocas de recuperação, a periodicidade das frequências e os objetivos finais do RCO na atuação contra evasão escolar, melhora no aproveitamento escolar, entre outros.

Não obstante, deve-se considerar o indicador de adaptação ao trabalho digital. Esse indicador só será atingido se outros três indicadores forem aplicados. A adequação ao trabalho digital significa reorganização da prática de trabalho antes analógica e agora digital.

Em direção ao final desta conclusão, os indicadores quando construídos foram baseados na análise da fala dos sujeitos, partindo daquilo que nem sempre é dito, mas que se mostrou emergente na fala dos sujeitos (BARDIN, 2010). Portanto, os sujeitos necessitam de recursos e aparatos tecnológicos para utilização do RCO. A falta desses recursos, que devem ser subsidiados pelo Estado, ocasiona nas relações a culpabilização e a insatisfação com a função do outro, sentimentos que não contribuem com o trabalho pedagógico. Quando os sujeitos possuem artefatos para uso do RCO as relações de trabalho se mostram mais harmonizadas pois eles se sentem amparados tecnologicamente. A formação para uso da tecnologia é de fundamental relevância, pois muitos dos sujeitos que atuam no espaço escolar se constituíram enquanto trabalhadores sem a mediação da tecnologia digital e nem todos os sujeitos possuem facilidade com o manuseio da tecnologia. Por isso, a

formação é imprescindível para uma boa utilização do sistema. Sobre os conceitos de gestão democrática e como esses contribuem para o trabalho com o RCO, reitera-se a relevância dos diálogos na tomada de decisões em conjunto para construção de diretrizes de utilização da ferramenta. O diálogo é o princípio da democracia, ampliar a comunicação, entender os anseios dos sujeitos, pode representar uma linguagem coletiva que se faz no coletivo e se mantém na participação e no respeito ao entendimento do outro.

Conclui-se que o RCO não é uma ferramenta democrática, mas se for observada pela teoria crítica da tecnologia, respaldada pelo conceito de tecnologia social e apoiada na percepção da gestão democrática, essa tecnologia pode contribuir com o espaço escolar. Não se confirma que tal desempenho será fácil, tampouco que ela foi contemplada durante a coleta e análise dos dados, porém, buscou-se atingir compreensões daquilo que foi proposto no início desta dissertação.

A tecnologia é democrática e controladora, tais pressupostos são diminuídos ou aumentados por quem a utiliza. Assim como, na medida em que os usuários reconhecem o valor substantivista da tecnologia e o conceito do instrumentalismo, podem atingir o conceito crítico de uso da tecnologia, isto é, os sujeitos dotados dessa compreensão conseguem vislumbrar e aplicar novas possibilidades de utilização da tecnologia digital para obtenção de processos que contribuem com transformações sociais mais democráticas e pautadas na igualdade, fraternidade e liberdade.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth. **O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: concepção e história.** In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Liderança, Gestão e Tecnologias. Para a melhoria da educação no Brasil. PUC/SP, Microsoft. 2006. 102 p.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola.** In: VIEIRA, Alexandre Thomaz. ALMEIDA, Maria Elisabeth Biancocini de. ALONSO, Myrtes (Org.) Gestão Educacional e Tecnologia, São Paulo: Avercamp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Informática e formação de professores I Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2000. 192 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância. ISSN 1516-2079; v.13).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose do trabalho e Centralidade do mundo do trabalho.** Porto Alegre: Cortez, 2 ed. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a. Negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 3.ed. 2000.

ARAUJO, Romes Heriberto Pires de. **Informática educativa em favor da gestão democrática.** 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BAGATIN, Olga. **Aplicação do recurso federal Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).** Disponível em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_gestao\\_pdp\\_olga\\_bagatin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_gestao_pdp_olga_bagatin.pdf)> Acesso em: 19 de maio de 2019.

BANCOVSKY, Renata. **Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias.** 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 4.ed. 2010.

BARROS, Larissa. MIRANDA, Isabel. **O papel das redes sociais para a construção e o compartilhamento do conhecimento em Tecnologias Sociais.** In: REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL - RTS (Brasil) (Org.). Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010. 98 p.

BASTOS, João Augusto de Souza A. **A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – Conceitos, Características e Perspectivas.** Revista Educação & Tecnologia. Curitiba, v. 1, n. 1 (1998). Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutect/issue/view/112>. Acesso em: 10 de out. 2019

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. **Investigação Qualitativa em Educação**. 4. Ed. Porto: Porto editora, 1994.

BORDIGNO, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Org.) 16 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Flávio Cruvinel. DAGNINO, Renato. NOVAES, Henrique Tahan. **Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social** In: MELLO, Claiton (Orgs.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento / Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro: 2004.*

BRASIL. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 6.021** de 28 de dezembro de 1994. **Estatuto do Conselho Escolar**, Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr\\_lond\\_sttt.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf)> Acesso em 19 de maio de 2019.

BRASIL. **LEI Nº8.069** de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 12 de set. de 2019.

BRASIL. **LEI Nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. Disponível em: [http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio\\_estudantil/estatuto\\_juventude\\_versao\\_final.pdf](http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/estatuto_juventude_versao_final.pdf) Acesso em: 30 de out. 2019

BUSSMANN. Antônia Carvalho. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. In: *Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível / Ilma Passos de Alencastro Veiga (org.) - Campinas, SP: Papyrus, 1995.*

CASSOL. Sandra Regina. GALINA. Irene de Fátima. **Instâncias Colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública**. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1090-4.pdf> > Acesso em 20 de fev. de 2020.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; PAVÃO, Gislaine Cristina. **Grêmios estudantis: uma instância colegiada em debate (2013)**. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217\\_6140.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217_6140.pdf)> Acesso em: 31 de maio de 2019.

CARLETO, Nivaldo. **Tecnologias da informação e comunicação na gestão educacional: possibilidades e contribuições em uma escola técnica estadual**.

2009. 287 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

CASSIOLATO, M.; FERREIRA, H.; GONZALEZ, R. (2007). **Como Elaborar Modelo Lógico de Programas: um roteiro básico**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

CISESKI, Ângela Antunes. **Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. Construindo uma Escola Cidadã. Projeto-político pedagógico. Brasília: 1998. p. 43-52.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito a educação**. RBPAE-v. 23, n.3, p. 483-495, set/dez. 2007

\_\_\_\_\_. Carlos Roberto Jamil. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176

\_\_\_\_\_. C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2014.

DAGNINO, R.; GOMES, E. **O processo decisório na universidade pública brasileira: uma visão de análise de política**. In: SOBRINHO, D. J.; RISTOFF, I. Dilvo. Avaliação e compromisso público. Campinas: Insular, 2003

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: avaliação e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2001 6 ed. p. 21-50.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> >. Acesso em: 27 de abril. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades**. São Paulo: Corte, 2008

FEENBERG, Andrew. 2013. **A tecnologia pode incorporar valores?** A resposta de Marcuse para a questão da época. In: R.T. NEDER (org.), A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília, Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS, p. 289-336.

\_\_\_\_\_. Andrew. **Racionalização democrática, poder e tecnologia** / Ricardo T. Neder (org.). -- Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama.** Texto originalmente publicado em Tailor-Made BioTechnologies, vol.1, no.1, abril-maio, 2005 Disponível em: <[http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg\\_luci.htm](http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg_luci.htm)> Acesso em: 17 de junho de 2019

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o Serviço Social.** Serv. Soc. Soc. [online]. 2011, n.105, pp.146-165.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org); **Formação Continuada e Gestão da Educação.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (org); **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, novos desafios.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. P. 295-316

\_\_\_\_\_. Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”.** In: Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 25, n. 89, Set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Naura Syria Carapeto; FORNO, Marcia Rakel Grahl Dal; MARKOWICZ, Daniel. **Gestão da Educação e Formação de Professores: Experiências de uma Escola Estadual do Paraná.** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2536/504>> Acesso em: 01 de julho de 2019.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Lucilene; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **A intensificação do trabalho docente: Tecnologia e produtividade.** Campinas: Papyrus, 2015.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Gestão e educação.** In: Revista Universidade e Sociedade, ano IV,7 jun.1994.

FONSECA, Rodrigo. **Tecnologia e Democracia.** In: Otterloo, Aldalice [et al.] Tecnologias Sociais: Caminhos para a sustentabilidade. Brasília/DF: s.n, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva.** Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 19 ago. 2014..

FUNK, Elisiane. **A Gestão Democrática na Escola Pública como método e concepção: uma abordagem para além dos clichés das políticas mercadológicas e de coalização.** In: Organização do trabalho pedagógico/Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED, 2010. p. 9-19

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história.** São Paulo: Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49

HABERMAS, J. **Técnica e ciência enquanto ideologia** In: Escola de Frankfurt. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975b.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL - ITS. **Declaração das ONGs: ciência e tecnologia com inclusão social.** 2005. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br>>. Acesso em 25/05/2019

\_\_\_\_\_. Caderno Tecnologia Social - **Conhecimento e Cidadania** 1, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br>> Acesso em: 25/05/19

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2012

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>> Acesso em: 09/06/2019

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARQUES, Mário Osório. **Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política.** In: Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível / Ilma Passos de Alencastro Veiga (org.) - Campinas, SP: Papyrus 1995.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo, Abril cultural, 1983.

MORAN, José. **Gestão inovadora da escola com tecnologias.** In: VIEIRA, Alexandre (org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo, Avercamp, 2003. Páginas 151-164. Acesso em: 10/04 Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/gestao.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/gestao.pdf)

NEDER, Ricardo T. (org.) – **Andrew Feenberg: Racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS.** Ciclo de Andreo FEENBERG, Andrew. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. Vol. 1. Número 3. 2008. ISSN 2175.2478.

PALÁCIO, Maurícia Simões dos Santos. **O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar.** 2011, 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **APM – Manual do usuário. Controle da documentação de APM's.** Curitiba, PR: ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Estatuto APMF – Associação de Pais Mestres e Funcionários.** 1. ed. Curitiba, PR: 2003

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 11.057** de 17 de janeiro de 1995. Organização do Grêmio Estudantil. Disponível em: [http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio\\_estudantil/estatuto\\_juventude\\_versao\\_final.pdf](http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/estatuto_juventude_versao_final.pdf) Acesso em: 20 de out. 2019

\_\_\_\_\_. **Caderno de apoio à elaboração do estatuto da APMF.** Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto\\_apmf\\_versao\\_final\\_2009.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_apmf_versao_final_2009.pdf) Acesso em: 13 de out. 2019

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa Conjunta nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED.** Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao\\_052019\\_deducdpgeeed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao_052019_deducdpgeeed.pdf) Acesso em: 03 de out. 2019

\_\_\_\_\_. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2018.** Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao\\_02\\_18.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_02_18.pdf) Acesso em: 19 de out. 2019

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação- SEED. **TV PAULO FREIRE – REGISTRO DE CLASSE ON-LINE.**

\_\_\_\_\_. 01 - Diretor: Permissão de acesso, Calendário escolar e regra de cálculo. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18713>> Acesso em: 18 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. 02 - Diretor - Divisão de Turma e Conteúdo Básico. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18714>> Acesso em: 18 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 03 - Diretor - Turma Docente, Grade Horária, Faltas, Notas. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18715>> Acesso em: 18 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 04 - Diretor - Frequência, Conteúdo e Avaliação. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18717>> Acesso em: 19 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 05 - Diretor - Avaliação, Vistar Registro de Classe. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18718>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 06 - Diretor - Relatórios. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18722>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 07 - Pedagogo - Frequência, Conteúdo. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18723>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 08 - Pedagogo - Avaliação, Vistar Registro de Classe. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18724>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 09 - Pedagogo - Relatórios. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18726>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 10 - Secretário - Permissão de Acesso Relatório, Incluir Calendário Escolar. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18727>> Acesso em: 20 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 11 - Secretário - Divisão de Turma, Conteúdo Básico, Regra de Cálculo. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18728>> Acesso em: 21 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. 12 - Secretário - Turma Docente, Grade Horário, Faltas e Justificativas. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18730>> Acesso em: 21 de junho de 2019

\_\_\_\_\_.13 - Tutorial do Docente. Disponível em:<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18731>> Acesso em: 21 de junho de 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/aeducacaoapoliticaeadministracao.pdf>> Acesso em 01 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf)> Acesso em: 03 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2016.

PASSONI, Irma Rosseto et al (ORG.S) **Conhecimento e cidadania: tecnologia social e educação**. INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. 2004.

PEREIRA, Luciane. Cristina. Benites. FREITAS, Carlos. Cesar. **Educação na tecnologia social: análise de experiências**. R. Tecnol. Soc. v. 14, n. 30, p. 105-120, jan./abr. 2018.

PESTANA, André. **Gestão e educação: uma empresa chamada escola**. Petrópolis, RJ: Catedral das Letras, 2003

PINHEIRO. Maria Eveline. **A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro. RESENDE. Lúcia Maria Gonçalves. (Org) Escola: Espaço do projeto político pedagógico. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, 56 – 70 p.

REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL - RTS. Disponível em: <<http://www.rts.org.br>> Acesso em: 25/05/2019

RESENDE. Lúcia Maria Gonçalves. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar**. Curitiba: ed. Intersaberes, 1995.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Conselho Escolar: Considerações sobre conselho escolar e seu papel mediador e conciliador**. In: LUIZ, Maria C. Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-45.

RUA, M. G. **Desmistificando o problema: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores**. Mimeo, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2004.



SALERNO, Soraia Chafic El Kfourri. **Descentralização e gestão educacional**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina. Construção e Reconstrução do Conhecimento**. Campinas, S.P, Editora Autores Associados, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Santos. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2114.pdf>> Acesso em: 09 de junho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 27 ed. 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Esta mesa redonda é quadrada: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci**. In: Schelesener, Anita Helena. Oliveira, André Luiz de. Almeida, Maria Garcia de. (Org.) *A Atualidade da Filosofia da Práxis e Políticas Educacionais*. Curitiba: UTP, 2018. 63 – 86 p.

SEBASTIÃO, Rosemary de Carvalho. **Refletindo: a participação da comunidade escolar na APMF e a gestão democrática**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_ufpr\\_gestao\\_artigo\\_rosemary\\_de\\_carvalho\\_sebastiao.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_gestao_artigo_rosemary_de_carvalho_sebastiao.pdf) Acesso em: 15 de out. de 2019.

SILVA, Raul César da. **Impactos, dificuldades e avanços na inserção de tecnologias na cultura escolar**, Raul César da Silva Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Ciências Humanas Programa de pós-graduação Stricto Sensu em educação nível de Mestrado/PPGEFB área de concentração: educação, 2014.

SOFFNER, Renato Kraide. **Tecnologias sociais e práxis educativa**. Rev. educ. PUCCamp. Campinas, 19(1):57-62, jan./abr., 2014.

SOUZA, Jeronimo Rodrigues. **Tecnologias Sociais e Políticas Públicas – Um exercício de Democratização para o Desenvolvimento Social**. In: REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL - RTS (Brasil) (Org.). *Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010. 98 p.*

SOUZA, V. S. C. **GESTÃO EM REDE. Família e Escola: A Integração Possível**. Agosto 2005, nº 63 Consed, Brasília- DF

VEIGA. Ilma Passo Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro. *RESENDE*. Lúcia Maria

Gonçalves. (Org) Escola: Espaço do projeto político pedagógico. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, 19 – 36 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>> Acesso em: 27 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva.** In: Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível / Ilma Passos de Alencastro Veiga (org.) - Campinas, SP: Papirus 1995, 11 – 36 p.

VEIGA. Zilah de Passos Alencastro. **As instancias colegiadas da escola.** In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro. RESENDE. Lúcia Maria Gonçalves. (Org) Escola: Espaço do projeto político pedagógico. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, 37 – 49 p.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. **Bases para a construção de uma Nova Organização Escola** In: VIEIRA, Alexandre Thomaz. ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. ALONSO, Myrtes (Org.) Gestão Educacional e Tecnologia, São Paulo: Avercamp, 2003, 53-68 p.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Informação e Comunicação: Apoio a Aprendizagem Coletiva na Escola.** In: VIEIRA, Alexandre Thomaz. ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. ALONSO, Myrtes (Org.) Gestão Educacional e Tecnologia, São Paulo: Avercamp, 2003, 131 – 149 p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA. Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola.** Brasília: Liber livro, 2009.

WAUTIER. Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiencia.** Uma leitura contemporânea de François Dubet. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07>> Acesso em: 27 de maio de 2019.

## APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado **Registro de Classe Online como ferramenta de Tecnologia Social para promoção da Gestão Pedagógica Democrática** desenvolvida por Ketlyn Marcieli Ferreira Sabadine. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº 98426-2730 ou e-mail [ademir.m@uninter.com](mailto:ademir.m@uninter.com).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar e criar indicadores metodológicos para o uso do Registro de Classe *Online* em promoção da Gestão Pedagógica Democrática nas escolas Estaduais do Município de Curitiba.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionários online, análise documental e entrevistas (gravadas a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cidade, 1 de abril de 2019.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) testemunha (a): \_\_\_\_\_

## APENDICÊ B – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

- 1) Endereço de e-mail.
- 2) Nome da escola em que atua.
- 3) Você conhece e faz uso do RCO?
  - ◆ SIM
  - ◆ NÃO
- 4) Qual sua função na escola:
  - ◆ Diretor (a)
  - ◆ Vice-diretor (a)
  - ◆ Pedagogo (a)
  - ◆ Professor (a)
  - ◆ Secretário (a)
  - ◆ Outro
- 5) Quais funções do RCO você utiliza?
  - ◆ Frequência
  - ◆ Conteúdo
  - ◆ Avaliação
  - ◆ Vistar registro de classe
  - ◆ Relatórios
  - ◆ Ocorrências pedagógicas
- 6) Você utiliza o RCO nos momentos de aula? Comente.
- 7) Você tem suporte tecnológicos para fazer o uso do RCO na Escola? Descreva quais?
- 8) A SEED disponibiliza recursos e incentiva a utilização do RCO na escola? Comente.
- 9) O RCO é utilizado pela sua escola nos momentos do pré conselho e dos conselhos de classe? Comente.
- 10) Como o RCO é utilizado pela escola no aproveitamento, permanência e evasão dos alunos? Comente.
- 11) Você acredita que o RCO pode contribuir com a gestão pedagógica da escola? Comente.
- 12) Sua escola tem alguma experiência inovadora no uso do RCO? Relate.

**APENDICÊ C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) A quanto tempo você atua nesta função pedagogo (a) ou diretor (a)?
- 2) Como você descreve a relação entre você pedagogo (a) ou diretor (a) com os demais funcionários da escola ou comunidade local?
- 3) Existe a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola, relate quais e como.
- 4)Quais são as contribuições do RCO para promoção da gestão pedagógica/administrativa da escola?
- 5) Sobre gestão democrática, você observa alguma ou algumas contribuições do RCO acerca da promoção ou manutenção da mesma?
- 6) Você diria que o RCO contribui para promoção da qualidade e equidade da educação pública?
- 7) Qual é o incentivo ou subsídio da SEED que a escola possui para uso do RCO?
- 8) Você observa alguma deficiência no sistema informatizado RCO, gostaria de fazer alguma alteração, relate.