

---

# **A cultura escolar e a inserção das TICs: dificuldades e oportunidades**

**Vera Lúcia Duarte de Novais**

Doutoranda do Programa de Pós graduação Educação: Currículo - PUC-SP

R. Quitaúna, 22 – Vila Inah – Cep. 05619-070 tel. 37438027

São Paulo – SP

vnovais@uol.com.br

***Resumo.** Aspectos significativos da relação entre a inserção das TICs e as escolas de ensino básico são analisados neste texto. Baseando-se em trabalhos a respeito da cultura escolar e de sua dissertação de mestrado, a autora toma como referência experiências brasileiras relativas à introdução da tecnologia na escola e sua vivência como docente do “Curso de formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação”, organizado pelo ProInfo em 2002. Nessa reflexão são consideradas as dificuldades culturais a serem vencidas para que se dê a efetiva incorporação das TICs no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se analisam as oportunidades que esses recursos trazem para que a estrutura da escola se movimente no sentido de tornar-se uma instituição voltada à aprendizagem dos que nela trabalham e estudam.*

## **1. Sobre o contexto da relação escola pública brasileira × TICs e a emergência de um novo perfil docente**

### **1.1. A introdução das TICs na escola pública - um pequeno histórico**

Apesar de ainda representarem pouco em termos de abrangência, é importante que se considerem algumas ações no sentido de introduzir a informática na escola pública brasileira, levadas a cabo durante a década de 1980 e início da década de 1990. Para preparar os professores para o uso da tecnologia, foram criados os CIEDs – Centros de Informática Educativa em Secretarias Estaduais de Educação – locais que também atendiam aos alunos da rede pública para o uso do computador. Essas primeiras iniciativas não lograram sucesso no sentido de fazer com que o computador fosse utilizado no ambiente escolar como recurso de aprendizagem.

Em 1997, por meio da Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação foi criado o ProInfo, em parceria com governos estaduais e alguns municipais. Seu objetivo é o de fazer com que o computador seja instrumento para a aprendizagem dos alunos que freqüentam a escola pública.

A análise de acertos e dificuldades relativos às iniciativas de informatização da educação escolar brasileira, feita por VALENTE & ALMEIDA (1997), menciona alguns aspectos que os autores consideravam importante que fossem superados e que até hoje merecem nossa atenção. A partir dessa leitura pudemos refletir sobre a situação

---

atual do processo da relação TICs – escola pública e compreender a importância pioneira de algumas iniciativas realizadas no Brasil; isso nos permitirá vislumbrar interessantes “mudanças de rota” que ajudem a efetivar o ingresso das TICs na escola.

A introdução do computador no ambiente escolar americano surgiu por pressões externas à escola, decorrentes do fantástico desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos e não com a intenção expressa de produzir mudanças na instituição escolar. Ao contrário dessa entrada da informática no contexto escolar norte-americano, no Brasil, graças às ações de educadores, especialmente ligados a universidades públicas e a PUC-SP, a introdução das TICs foi influenciada por propostas construcionistas baseadas em Piaget, Papert, segundo as quais o computador foi empregado na resolução de situações-problema e no desenvolvimento de projetos no interior da escola. Quer dizer, em nossa realidade, apesar das carências de natureza econômica que nos tornam muito frágeis do ponto de vista do acesso aos recursos tecnológicos, graças à ação de alguns educadores pioneiros, o nascedouro da informática educativa teve propósitos pedagógicos, inclusive de vanguarda, diferentemente do que ocorreu no caso dos Estados Unidos.

No texto de VALENTE & ALMEIDA há algumas questões a ressaltar, úteis para iniciar nossas reflexões, uma vez que cinco anos depois dessa análise, ainda são relevantes:

- Independentemente do tempo de implantação e da proposta pedagógica implícita no uso da informática educativa na escola, os avanços pedagógicos são incipientes e as mudanças advindas do uso do computador como recurso de aprendizagem limitam-se a desejos, ou seja, os avanços pedagógicos são muito pequenos.
- As mudanças pedagógicas que tiveram mais sucesso não se difundiram pelo sistema educacional, tendo em vista o fato de não se ter dado a devida importância às mudanças implícitas no sistema educacional como um todo.

Na tentativa de atingir os objetivos a que se propõe, o ProInfo tem feito esforços no sentido de formar professores, recursos humanos essenciais para implementar as ações propostas. No próprio site do MEC destacam-se informações relativas à formação de professores-multiplicadores, responsáveis pela capacitação tecnológica dos professores das unidades escolares e a implantação de NTEs – Núcleos de Tecnologia Educacional – para apoiar a informatização das escolas, do planejamento à incorporação das TICs.

Pelas considerações anteriores, torna-se fácil compreender que as intenções iniciais da introdução das TICs na escola brasileira, norteadoras do ProInfo, consistem em integrar o domínio das ferramentas tecnológicas à prática pedagógica do docente, o que explica a preocupação com a formação dos profissionais envolvidos quanto a aspectos pedagógicos. Como um dos objetivos da formação dos docentes é o de fazer com que os professores atuem de modo a enfrentar novos desafios e que sejam capazes identificar no cotidiano escolar problemas que possam ser usados como temas para ancorar a aprendizagem de seus alunos, muitas propostas pedagógicas e mesmo cursos de formação continuada de professores, têm sido desenvolvidos em torno de projetos. Tal prioridade explica-se pelo fato desse tipo de trabalho favorecer o desenvolvimento de novas habilidades, como a busca de informações no meio digital, a integração de

---

diversos tipos de conhecimento, o aprofundamento de conceitos, idéias, a troca de experiências e a reorganização de muito conceitos e experiências.

A justificativa da importância desse uso, bem como o papel que cabe ao professor ao liderar o processo de aprendizagem por projetos, pode ser entendida a partir da explicação de ALMEIDA (2001, p. 12):

*A aprendizagem por projetos ou situações-problema ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom senso para fazer as intervenções no momento apropriado.*

Ora, parece-nos importante ressaltar que, embora o que esteja expresso no papel do professor seja intrínseco àquilo que se espera dele como profissional, infelizmente, algumas dessas iniciativas não fazem parte do perfil e da representação que os docentes carregam dentro de si do que seja próprio de sua competência e até mesmo de sua própria formação. Até que ponto nós, professores, temos sido preparados para desenvolver nossa sensibilidade no sentido de captar expectativas, desejos, interesses de nossos alunos? E para lidar com o conhecimento de modo a não demarcar as fronteiras entre as várias disciplinas?

## **1.2. A busca de um novo perfil de professor e a instituição escolar em que o profissional atua**

As carências de formação do profissional docente anteriormente apontadas não se constituem uma novidade limitada ao uso de ferramentas tecnológicas, pois desde que a profissão existe, todos os professores são *mestres em inventar suas práticas* e é, torno delas que o embasamento teórico adquire significado, de acordo com os mais recentes estudos relativos à questão da formação do professor. Ou seja, diante das dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico, decorrente da inadequação de sua formação inicial, os educadores se vêem pressionados a assumir uma autonomia no plano didático para a qual não foram preparados. O próprio texto de ALMEIDA (2001) ressalta a importância das competências de natureza didática nesses trabalhos com projetos; entre elas, *“uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, constante pesquisador sobre o aluno, seu nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo, sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, seu contexto e cultura”* (p. 13).

Esses aspectos apontam para a mudança do *tradicional* papel profissional do professor, tão arraigado na cultura escolar, de mero transmissor de informações para o de *mediador* do processo de aprendizagem, mestre que abre o caminho do estudante “a novas relações: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro” (PEREZ & CASTILLO, 1999, apud MASETTO, p. 145).

Sendo assim, parece-nos fundamental que a necessidade de não dissociar a incessante busca da construção desse novo perfil profissional do docente da urgente revisão do papel da escola – fundamentado no paradigma positivista. Sem isso, torna-se

---

impossível aproximarmos-nos dos propósitos que visamos alcançar: o de fazer com que as TICs contribuam para um novo patamar do processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que autores como Canário, Hargreaves, Nóvoa, têm destacado a escola como locus central da formação docente e espaço essencial para que qualquer inovação logre êxito.

### **1.3. O ingresso: pela porta principal, lateral, ou pela entrada de serviço**

Do que expusemos, depreende-se que o Proinfo enfocou suas ações iniciais na formação de multiplicadores e no suporte tecnológico às escolas, feito por meio dos NTEs. Apesar do objetivo expresso por ALMEIDA (2002, p. 14) de formar os professores em “um processo que integra domínio da tecnologia, teorias educacionais e prática pedagógica com o uso dessa tecnologia”, em nosso curso de *Formação de gestores para o uso das TICs na escola*<sup>1</sup> foi possível constatar que, apesar de muitas das escolas que esses diretores e coordenadores geriam estarem ligadas a projetos de relativo destaque que se valem das TICs, tais trabalhos foram desenvolvidos com pouco ou nenhum envolvimento desses profissionais, responsáveis pela gestão escolar.

Tudo isso nos pareceu bastante evidente quando, ao abordarmos aspectos relativos ao papel do gestor e à questão do Projeto Político-pedagógico, pudemos perceber até mesmo alguns – de escolas com projetos de certa visibilidade – que, infelizmente, só demonstravam interesse por esses trabalhos, diante da possibilidade de falar deles, em eventos públicos, para fazer um certo tipo de marketing de sua instituição escolar (é bom lembrar que os diretores dessas escolas não são submetidos a concurso de provas e títulos, e a assunção da função decorre de indicação, muitas vezes de caráter político).

De nosso ponto de vista, o aspecto primordial do trabalho deles, que seria o de estar atento à intencionalidade, ao papel educativo de cada projeto, escapava à maioria dos gestores e, portanto, à análise da inserção desse determinado projeto – fosse de uma disciplina de trabalho, de uma área de estudo, ou ainda mais amplo – aos objetivos e intenções expressos no Projeto Político-pedagógico da escola. Muitos desses gestores reconheciam que, apesar do grande contingente de professores que atuam em suas escolas, a grande maioria deles sequer imagina de que maneira poderiam utilizar as TICs em suas aulas, tornando-as mais proveitosas no sentido de alavancar o interesse e a aprendizagem de seus alunos. O depoimento de uma diretora de escola presente no curso é muito revelador e mostra o nível de percepção que ela tem do problema:

*É ainda pequena e um tanto ilusória a mudança que vem ocorrendo nas escolas. Ilusória porque muitas das mudanças são introduzidas de forma autoritária e atendendo a fins que não são necessariamente os de melhorar a qualidade de ensino e promoção humana. São mudanças que mais procuram representar do que ser uma preocupação com o ensino público. É ainda muito pequena porque são poucos os gestores e professores que estão preparados e comprometidos com a educação. Comprometidos no sentido de acreditar no seu trabalho e perseguir o sonho de que é possível construir*

---

<sup>1</sup> O curso foi uma das atividades do Proinfo, voltado à formação de gestores. Em uma primeira etapa, os cursistas foram preparados por multiplicadores dos NTEs locais, quanto aos fundamentos tecnológicos, posteriormente, houve uma etapa presencial, especificamente sobre o tema, seguida de atividades à distância no ambiente do e-Proinfo e de nova etapa presencial. Tudo o que está neste texto refere-se às turmas para as quais a autora ministrou o curso: a gestores do Tocantins e a uma das turmas do Pará.

---

*uma escola nova. Criou-se uma escola bem equipada (estrutura física), porém há ainda uma grande pobreza de “espírito”. O humano, principalmente o professor, precisa também receber uma nova cara. E esse, vejo que é um dos grandes desafios da escola de hoje. Com a valorização do educador, o respeito pelo seu trabalho e o incentivo à formação continuada poderemos estar iniciando também a formação de uma cultura de participação e comprometimento com a escola.<sup>2</sup>*

Por tudo o que dissemos, parece-nos procedente comparar a entrada do laboratório de informática na escola e o nascedouro da função assumida pelo professor-facilitador – o que foi “capacitado” pelo NTE para usar as TICs – a uma entrada que não se dá pela porta da frente, visível para todos, impossível de ser ignorada por qualquer um que atue na instituição. Ao contrário, dá-nos a impressão de que ela ocorreu pela porta de serviços, de tal modo, que, até mesmo o diretor da escola, pode deixar de perceber sua importância, ignorando seu potencial de natureza educativa e de gestão institucional; afirmamos isso, apesar de sabermos que o ProInfo tenha condicionado a entrega dos computadores à escola, à exigência de um *compromisso formal* do diretor de garantir seu uso em projetos com fins pedagógicos. É importante lembrar que tal tipo de envolvimento é muito distinto de um *efetivo* compromisso com a melhoria da aprendizagem dos que atuam na instituição. Ousaríamos dizer, com base em nossos estudos – o que se confirma no depoimento da diretora citada – que a existência dos recursos materiais na escola, em perfeitas condições de uso e de um professor-facilitador, não podem, mesmo em longo prazo, contribuir para a mudança cultural necessária para que essa mudança se dê. Assim sendo, tanto o espaço físico, quanto o simbólico associado às TICs, representam acréscimos, apêndices, a uma instituição que se mantém inalterada e não, uma inovação no sentido de reformulação de concepção, de alteração na forma de conceber a instituição como um todo, o que, como já afirmamos anteriormente é indicativo de dificuldades para que o processo decole.

#### **1.4. A ação dos NTEs e o papel dos multiplicadores**

Para refletirmos a respeito dos NTEs e da ação dos multiplicadores<sup>3</sup> no apoio ao uso das TICs na escola, vale ressaltar que os profissionais que atuam como multiplicadores são professores que se disponibilizaram a trabalhar com as TICs ou que foram escolhidos por gestores de suas unidades escolares para serem preparados para essa função, para o que, passaram por cursos de extensão universitária, oferecidos pelo ProInfo. Eles são os responsáveis pela formação dos professores para o trabalho envolvendo as TICs em suas unidades. Nesse sentido, é importante ressaltar que, seja em função de sua formação inicial, quanto por seus antecedentes como docentes, os *multiplicadores* levam para essa função as marcas profissionais de *professores*.

Isso nos parece importante, tendo em vista que, com base nas representações que se constituíram ao longo de sua vida, tanto os multiplicadores quanto os professores que atuam nas escolas, mesmo aqueles que se iniciam na profissão, *já internalizaram uma* concepção de professor, elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de

---

<sup>2</sup> Depoimento de diretora de escola do TO, extraído do fórum.

<sup>3</sup> O próprio termo usado para designar a função dos docentes formados pelo ProInfo, já é reveladora do comprometimento interiorizado pelos que atuam e pensam a introdução de mudanças educacionais com concepções fordistas do modelo de escola.

---

seu exercício profissional, de habitus. Se tomarmos por base essa questão, devemos considerar que essas representações profissionais, construídas ao longo da vida dos docentes, certamente não se identificam com uma concepção de professor que atue no sentido de preparar seus alunos para construir aprendizagens a partir do amplo e variado tipo de acesso às informações, pois tal perspectiva educacional só se tornou possível mais recentemente com a expansão das TICs. Assim sendo, o que está em jogo implica substancial mudança de paradigma educacional, pois não se trata apenas de alterar os recursos tecnológicos utilizados no exercício profissional de ensinar, mas a própria concepção do professor sobre seu papel, bem como sobre a função da escola.

Constatamos muita dificuldade para envolver os professores-multiplicadores do NTE<sup>4</sup> na função de apoiar os gestores que participavam do curso – a atuação de muitos deles foi praticamente nula. Assim sendo, pareceu-nos claro que o objetivo central da ação profissional desses professores-multiplicadores – o de fazer com que as propostas de uso das TICs se viabilizassem na escola –, não estava no centro de suas atenções. Isso exigia de nós que lhe implorássemos colaboração e, enquanto a aguardávamos a distância, eles estavam envolvidos em “dar cursos de capacitação” em outras cidades, o que ocorreu inclusive enquanto estivemos atuando na segunda etapa de um dos cursos presenciais.

É interessante notar que, por mais que diversos estudos teóricos recentes voltados para a questão da formação dos professores e da instituição escolar, tenham mostrado a ineficiência de esparsos cursos de formação de professores em serviço, as instituições brasileiras responsáveis por planejá-los e implementá-los, persistem em fazê-lo da mesma forma que o faziam há mais de uma década.

Especialmente por essa razão e também pelo fato de a instituição escolar caracterizar-se como um sistema que tende a atuar de forma estática e fragmentada, as TICs acabam por se desconectar da idéia de projeto e assumem, a feição de “mais uma disciplina” ou passam a ter uso pontual – editor de texto, planilha, PowerPoint, entre outros; isso reforça a idéia predominante de um modelo arraigado de fragmentação, que descontextualiza o objetivo pedagógico do uso das TICs do projeto-político-pedagógico da instituição (se é que tal projeto consegue efetivamente despregar-se das dimensões estáticas da superfície do papel em que está representado para assumir-se como diretriz da complexidade envolvida no processo educativo escolar), o que está ligado ao esvaziamento do propósito social da escola

## **2. O papel da escola diante da mudança**

### **2.1. A escola como instituição resistente à mudança**

A dificuldade de mudar é inerente a qualquer sistema permanente - indivíduos, grupos ou organizações. Como a instituição escolar é um sistema social, tende a manter-se em uma situação estável, ou a procurar reencontrá-la, ou seja, após qualquer ameaça de ruptura de estabilidade, ela se auto-regula, voltando a um estado de equilíbrio

---

<sup>4</sup> A referência é válida para as turmas com as quais a autora trabalhou, em outras, houve multiplicadores que se desdobraram, apesar de muitas informações e agendas desencontradas. Muitas vezes é difícil avaliar se esses problemas residiram na ação de coordenadores ou em outros elementos dos NTEs, o certo é que faltaram pessoas interessadas em auxiliar e motivar os gestores.

---

semelhante ao anterior. Talvez isso ocorra como forma de preservar a cultura e a identidade próprias de seus constituintes e da própria instituição.

Ao longo do funcionamento de uma organização escolar surgem e cristalizam-se estruturas de poder e focos de cultura que resistem à mudança. Isso explica o fato de a maior parte da energia disponível nas escolas ser consumida na execução de ações de rotina e na manutenção de suas relações internas, ao passo que, em geral, são muito reduzidos os esforços organizacionais direcionados às questões de diagnóstico, planejamento, inovação, mudança deliberada e desenvolvimento da instituição escolar.

Esses aspectos ajudam-nos a entender o descompasso entre a velocidade e a profundidade com que os avanços das TIC produzem alterações no mundo externo à escola quando comparado com a velocidade com que se tem processado as mudanças no interior das instituições escolares. O fato de a escola ter, como um de seus pilares, a preservação da cultura, explica, ao menos em parte, sua característica de resistir às modificações do exterior. Desse modo se justifica por que, normalmente, as mudanças da sociedade só atingem a escola quando já estão inteiramente consolidadas.

É preciso considerar ainda que o trabalho dos professores organiza-se especialmente em torno da vivência do dia-a-dia e, por isso, qualquer proposta de ação que se afaste do imediato, pode dar aos docentes a impressão de que seja inútil, abstrata e de natureza exclusivamente burocrática. Exatamente por isso, os professores normalmente sentem-se desvalorizados ou externamente controlados quando alguma mudança lhes é prescrita, e se isso acontece, a adesão por parte deles dificilmente será conquistada.

Pelo que foi analisado até aqui, podemos entender porque a escola tende a “triturar” rapidamente, qualquer tentativa de mudança que represente qualquer ameaça, por mais sutil que seja, à sua estabilidade. Se ela se viabilizasse, colocaria em risco a imagem e o papel de cada um dos membros da instituição bem como o poder que cada um deles simbolicamente detém. As escolas, como quaisquer outras instituições sociais, “são conjuntos culturais, simbólicos e imaginários que aspiram imprimir um selo no corpo, no pensamento e na psique de cada um de seus membros” (CREMA, apud NOVAIS, 2002, p. 67).

No caso da escola, esses aspectos da cultura institucional que foram levantados são bastante delicados, pois, de acordo com GARAY, trata-se de uma “instituição de existência e não de produção; seu foco reside (...) em relações humanas, na trama simbólica e imaginária em que se inscrevem, atuando, portanto com (...) seres humanos aos quais possibilitam ou não, viver, trabalhar, educar-se, mudar e talvez criar o mundo a sua imagem”. (NOVAIS, p. 69).

Exatamente por isso e pelas implicações futuras decorrentes de ações educativas exercidas na atualidade, se a comunidade escolar não encorajar, ou não considerar a mudança, ela só poderá ocorrer se uma crise abalar seu funcionamento interno. Em consequência, a melhoria de uma instituição escolar não pode ser decidida e imposta por instâncias externas a ela. Nesse sentido, somente quando a escola se converte em uma organização que aprende, construindo inclusive sua própria aprendizagem organizacional é que será capaz de aprimorar resultados educacionais de seus alunos e de seus agentes de mudança finais, isto é, os professores. Infelizmente, no entanto, vimos que as formas de associação mais comuns nas instituições escolares fazem com

---

que a vida nas escolas ocorra sem que essa aprendizagem institucional ocorra, ou seja, conforme assinala Bolívar, (1997, p. 87): “ironicamente as escolas, apesar de dedicadas à aprendizagem, não costumam aprender”. Tudo isso, está de acordo com o que vimos, isto é, as instituições escolares convivem com culturas “organizacionais que impedem que seus membros se dêem conta das interações importantes”. (NOVAIS, p. 91)

## 2.2. Aspectos relevantes da cultura escolar

Para que possamos analisar com mais clareza de que maneira as inovações de natureza pedagógica, como as que aqui discutimos, se incorporem, de fato à proposta pedagógica da escola é fundamental que reflitamos a respeito das formas de relacionamento mais freqüentes entre os professores que atuam nas escolas. Isso porque, ao longo do tempo, aqueles que atuam no meio escolar tendem a interiorizar crenças e representações próprias da cultura escolar, de modo que tal familiaridade lhes impossibilita analisá-la e questioná-la com certa isenção.

Hargraves (apud, NOVAIS, p. 72) categoriza duas dimensões predominantes na cultura escolar:

- a) *o conteúdo* – relativo a valores, crenças e hábitos que se incorporam à instituição. Entre os conteúdos da cultura escolar podemos identificar formas de pensar, maneiras de organizar os currículos, de lidar com as famílias etc.
- b) *a forma* – que diz respeito a padrões de relacionamento e às maneiras de associação entre seus membros. Quanto às formas da cultura escolar, podemos destacar as duas mais comuns:

### 1. *Individualismo*

Uma característica dominante na cultura profissional do professor é a que corresponde ao isolamento de cada um em sua sala de aula. Constituindo-se numa proteção contra os julgamentos e as intervenções externas, pode ser traduzida na expressão “cada um por si”; porém, é compensada pelo espaço corporativo das salas de professores, nas quais podem ser captadas conversas que não poupam ninguém (alunos, pais, administração). Temores, geralmente irracionais, reforçam a falta de cooperação e diálogo; o medo de que algum pedido de ajuda aparente incompetência, segundo THURLER (2001), faz com que os professores atuem como “se fossem ovos na caixa, que não se esbarram e não se chocam”.

### 2. *Balkanização*

Em algumas escolas os professores se agrupam de acordo com identificações particulares: os professores de uma determinada área, os de um determinado nível, os de uma série. Nesses grupos os professores se defendem, obtêm uma identidade e somente a seu grupo devem sua lealdade. Esse tipo de organização “em feudos” dificulta a tomada de decisões que atinjam a totalidade do corpo docente.

Além dessas duas formas de cultura escolar mais comuns, há ainda outras, como a *cooperação artificial* – segundo a qual impera uma espécie de código tácito que impede qualquer tipo de questionamento de uns membros da instituição a outros.

Apesar de nos referirmos às culturas predominantes entre os professores, elas são válidas para o ambiente escolar como um todo, o que se pode depreender do

---

relatório elaborado por uma colega, responsável por uma das etapas presenciais do curso:

*A dificuldade de trabalho conjunto evidenciou-se já na apresentação dos diretores e supervisores de cada escola no primeiro dia, razão pela qual procurei agrupá-los sempre por escola. No encerramento, vários gestores indicaram que um dos pontos positivos do trabalho foi o encontro com o seu diretor ou supervisor. Uma participante manifestou-s da seguinte forma: “Nos três anos na mesma escola não trabalhamos tanto juntas como aqui nesses três dias”.<sup>7</sup>*

### 2. 3. Lógica burocrática x lógica profissional

Uma das formas mais comuns de organização de uma instituição é baseada em uma lógica burocrática; nesse caso, há relação estreita entre os papéis e as funções, sendo bastante explícita a estrutura hierárquica. Quando a burocracia impera na organização, a fragmentação das funções condiciona a instituição, o que, como vimos, é bastante comum na escola. É exatamente nessas condições que as necessidades de coordenação ficam reduzidas, pois cada um já conhece seu papel e cada ator da instituição limita-se ao “script” pré-determinado de sua função. É “confortável” para dirigentes e funcionários da escola que a burocracia impere na instituição: as tarefas de cada um estão estabelecidas e ficam claras as obrigações dos professores, bem como as prescrições concebidas pela direção. Por outro lado, cada ator aliena-se do projeto coletivo e perde-se o objetivo social da instituição. Ao mesmo tempo em que se reduzem os confrontos, escasseiam-se os espaços para levar em conta as necessidades emergentes, as práticas reflexivas e as mudanças que decorrem dessas necessidades.

A lógica burocrática impõe limites ao trabalho executado por aqueles que atuam na instituição, uma vez que as boas soluções para os problemas organizacionais só emergem em situações complexas e particulares do dia-a-dia da escola, portanto fora de modelos pré-estabelecidos, já a ***lógica profissional*** modifica o trabalho do diretor da escola, uma vez que nesse contexto os professores assumem o papel de decidir em variadas situações. De acordo com tal lógica, emergem confrontos e experiências no cotidiano escolar, tanto no nível da sala de aula, quanto da equipe pedagógica ou de outros grupos de profissionais que interagem na instituição. Segundo THURLER (2001), vários autores chamam a essas dinâmicas de “mudanças emergentes”, pois elas surgem de necessidades em oposição às mudanças planejadas por instâncias superiores e refletem-se em novas práticas. De acordo com essa lógica, a organização centralizada do trabalho é substituída por exigências de autonomia e responsabilidade na realização das tarefas de cada membro da instituição. Porém, a rejeição da hierarquia, o desejo de manter conhecimentos, bem como de preservar a imagem profissional, dão margem ao reforço da prática cristalizada e aos desníveis entre os profissionais da instituição.

Tanto a lógica burocrática quanto a profissional estruturam o sistema escolar e as escolas, influenciando profundamente na organização do trabalho e garantindo a estabilidade do sistema escolar. Essas lógicas, se por um lado dão credibilidade e são vistas como indicativas de qualidade pela sociedade em geral, são impeditivos de mudança. Elas ampliam a sensação de regulamentação, respeito às funções, divisão de

---

<sup>5</sup> Extraído de relatório da Segunda Etapa (Presencial) do curso de Gestão.

---

tarefas, porém intensificam as culturas como o individualismo e a balcanização, que dificultam a integração entre os educadores, acentuando o corporativismo. Tendo em vista essas lógicas, os atores da comunidade escolar não conseguem visualizar outras formas de lidar com os alunos e a organização do trabalho.

### **3. O curso de gestão com as TICs e a mudança cultural a ser tecida na rede**

Para que a educação escolar possa conciliar necessidades antinômicas, a de estabilidade e a de mudança, é fundamental que se trabalhe com uma **lógica flexível**, que permita fazer adaptações. Quer dizer, como dissemos anteriormente, por tratar-se de uma organização complexa que requer espaços de criatividade para responder aos problemas de um meio em evolução, a escola requer intuição, engajamento e ousadia de seus membros, de modo que seja possível integrar novos conceitos às estruturas existentes.

Para evitar que a flexibilidade e a adaptação recaiam em ineficiência, há necessidade de que a instituição trabalhe em torno de um **projeto comum**, de modo a dirigir as ações de todos os que atuam na escola, em um contexto de aprendizagem mais ampla. De acordo com essa lógica flexível, os professores desenvolvem suas competências para transformar suas práticas sem, no entanto, renunciar aos eixos norteadores do projeto. Esse tipo de organização permite adaptar melhor os problemas de aprendizagem, sem que haja uma separação rígida entre tarefas pedagógicas e administrativas, nesse sentido, estabelecem-se redes que permitem aos participantes atuar em parceria, dando um sentido coletivo à resolução de questões que emergem do funcionamento da instituição. Dessa forma, há um equilíbrio a ser conquistado, entre poder e autonomia, solidariedade e princípios de justiça e assim por diante. Ora, tudo isso, requer que se favoreça o desenvolvimento institucional da escola.

Autores que se dedicam à questão da inovação escolar permitem-nos vislumbrar alguns espaços para que uma escola *travada* se transforme em escola em *movimento*, de acordo com a designação de HARGREAVES & FULLAN (2000), ou, segundo a metáfora usada por NOVAIS (2000), para que se caminhe da *grade* em direção ao *caleidoscópio*.

Para a consecução de tal objetivo é preciso analisar as questões da instituição de modo global, uma vez que, segundo SENGE, apud NOVAIS, as organizações funcionam de modo semelhante a um sistema vivo e tanto as características, como a integridade, dependem do conjunto, por isso, qualquer projeto de inovação requer que se tenha uma visão global do sistema. Ou seja, qualquer mudança requer a alteração das formas de interação social, o que explica a dimensão inequivocamente coletiva desse processo.

Os trabalhos de vários autores como SENGE, CANÁRIO, PERRENOUD, BARROSO, citados por NOVAIS (2000), permitem-nos pensar no papel que as TICs possam desempenhar colaborando efetivamente para tornar dinâmico o processo em que o instituído na escola seja dialeticamente questionado pelo instituinte para, posteriormente, voltar a instituir, criando e recriando novas ações que respondam às necessidades atuais dos que atuam na escola.

Além de agilizar o registro organizado de informações e documentos, outros trabalhos, de natureza organizacional como a elaboração de diversos tipos de análises, para os quais o concurso das TICs possa não parecer tão evidente, é importante destacar

---

seu papel de natureza cultural, relativos à ampliação dos espaços virtuais propiciados pela internet que favorecem a reflexão compartilhada entre pessoas de instituições diferentes – diretores, grupos de coordenadores, de professores de uma área, participantes de um projeto comum – para a discussão de dificuldades semelhantes. Com isso, reduzem-se as defesas tão arraigadas entre os que atuam na escola de considerar fraqueza expor uma dificuldade ou fazer um pedido de ajuda.

Por outro lado, desse modo, favorece-se que o gestor desenvolva uma visão mais integrada da escola e do sistema educacional, permitindo-lhe conscientizar-se sobre a importância de uma cultura de cooperação interna, entre os vários atores que fazem parte da instituição escolar e, externamente, com outros educadores. Os depoimentos da nota abaixo<sup>6</sup> denotam a importância de se tomar essa questão como foco para ajudar na emergência de uma *cultura de colaboração*, mais apta a enfrentar sucessivos desafios, atuando de modo não fragmentado, isto é, sistêmico. A articulação constante entre objetivos de ação-limitações-recursos, como compromisso coletivo, elaborados e reelaborados pelos participantes da equipe pedagógica, possibilitam a *produção de inovações na escola* e não de a escola ter que dar conta da *gestão de inovações criadas à margem da instituição e “não digeridas”* pelo sistema escolar.

Por trás dessa proposta, está o objetivo de enfraquecer a *grade*, permitindo configurações mais instigantes e coloridas, como as de um caleidoscópio<sup>7</sup> que emergem de problemas próprios da instituição, ou de um conjunto de educadores, para os quais a solução adquire significado. Assim, enfraquecem-se tanto os sentimentos de onipotência – do tipo “eu resolvo”, “eu sei como fazer” – como os que a ele se associam “a culpa por não fazer” ou a “impossibilidade de errar”. Além disso, as novas competências de natureza didática, requeridas para que as TICs sejam usadas com as características explicitadas por conceptores do ProInfo, pressupõem grande oxigenação da escola e, para isso, o diretor terá que atuar como um grande regente de orquestras, artista sensível, aberto ao diálogo e competente para, em meio a um universo de sons, distinguir aqueles que requerem sua intervenção, selecionar os trechos da peça que podem ser aprimorados, imprimir um andamento mais lento ou mais acelerado à música, enfim, para reger de modo que cada músico possa exprimir-se individualmente, dando o melhor de si e, ao mesmo tempo, ter a maestria para conseguir do conjunto de músicos a harmonia necessária para que, atuando sinergicamente possam imprimir a esse trabalho coletivo, o caráter autoral da interpretação da obra. Assim como o regente, o diretor não pode, na rotina de seu trabalho cotidiano, perder de vista que seu objetivo

---

<sup>6</sup> Como coordenadora pedagógica percebi que o trabalho coletivo é primordial para o desenvolvimento de qualquer trabalho...

*Quanto à participação dos professores na gestão escolar, estamos engatinhando. Temos toda uma história de ditadura escolar que deixou os professores acomodados. É mais fácil aceitar o que é imposto porque se não der certo a culpa não é nossa, apenas cumprimos. Porém na media que sugerimos, passamos a fazer parte do processo, e temos responsabilidades sobre as conseqüências. Uma parcela dos professores (está) receos(a), preferem ficar acomodados (a) ter que assumir responsabilidades.*

*Uma atuação que possibilite a integração de todos os segmentos da escola, na medida em que conhecemos melhor a grande relevância que tem a informática na escola.*

<sup>7</sup> A dissertação de mestrado de NOVAIS enfatiza aspectos como confiança, aceitação do erro, apoio, como características essenciais da cultura escolar que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores.

---

é a cada dia, conquistar dos que trabalham na escola a “melhor interpretação coletiva” dos propósitos político-pedagógicos da instituição.

## **Bibliografia**

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. “Tecnologia de Informação e Comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita”. In: **Tecnologia e Currículo** – Boetim Salto para o Futuro. TV Escola, MEC / SEED p. 8-13, nov.2001.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. 1 ed. São Paulo: PROEM, 2002
- BAILLAUQUÉ, Simone. “Trabalho das representações na formação dos professores”. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- BÁRRIOS, Amália Garrido. “Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola”. In: **Inovação-Autonomia nas Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, vol. 12, nº 3, 1999
- BOLÍVAR, Antonio. “Formação e situações de trabalho”. In: CANÁRIO, Rui. **Instituição escolar em análise**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANÁRIO, Rui. “Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos”. In: NÓVOA, Antonio (Org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, 2 ed.
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. **A escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HARGREAVES, Andy et al. **Aprender a Cambiar** – La enseñanza más allá de las materias y los niveles. 1 ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.
- MASETTO, Marcos T. “Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia”. In: MORAN, José M., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas SP: Papirus, 2000.
- NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de. **A relação da Escola com a Formação do Professor de Ensino Fundamental e Médio**: da grade ao caleidoscópio. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000
- SAIANI, Cláudio. **Jung e a Educação – uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Trad. Jeni Wolff
- VALENTE, José Armando & ALMEIDA, Fernando José de. **Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil**: A Questão da Formação do Professor. In: <http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/textos/txtie13doc.pdf>