

**Tecnologia, Inclusão e Gestão Democrática:
Desafiando a Cultura Institucional**

**Technology, Inclusion And Democratic
Management: Challenging The
Institutional Culture**

Fabiola Maria MONACO*
Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI**

RESUMO

No contexto de transformações tecnológicas e paradigmáticas nas diversas instituições das sociedades, o “Projeto Escola do Futuro” foi concebido e materializado em 5 escolas municipais de Ensino Fundamental do município de São Carlos - SP, tendo em seu escopo o ideal de uma educação inclusiva, “tecnologicamente atualizada” e orientada para a demanda de sua comunidade. Diante das contribuições recentes da literatura científica a respeito da centralidade do educador no trabalho formativo, considerando a sua subjetividade em associação às condições objetivas oferecidas (tais como recursos didáticos, cultura institucional etc.), este trabalho está centrado em responder à questão: “quais concepções, anseios e expectativas estão presentes nas escolas que se encontram na iminência da implantação de um projeto de inovação tecnológica, sob a ótica de seus sujeitos?” Tomando como principal fonte de dados os depoimentos - coletados por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado - dos sujeitos envolvidos com a “Escola do Futuro”, os resultados sinalizam algumas indefinições constantes no projeto, relacionadas a conceitos fundamentais face aos desafios e perspectivas de seu sucesso, dentre eles: democracia, cultura comunitária, tecnologia e alfabetização tecnológica. Concluindo, traçamos algumas considerações sobre a necessidade da construção de práticas que favoreçam a vivência e o fortalecimento do diálogo permanente.

Palavras-chave: política pública - tecnologia - cultura comunitária.

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. E-mail: secppge@power.ufscar.br

**Pós-Doutora pela Santa Clara University - Teacher Education Program, SCU, EUA. Professora da UFSCar. Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: dmgn@power.ufscar.br

ABSTRACT

Within the context of technologic and paradigmatic transformation into the several institutions of the societies, the “School of Future Project” was perceived and put into practice in five municipal schools of “Fundamental Teaching” in São Carlos - SP, presenting as its aim the ideal of an inclusive education, “technologically up to date” and guided for its community’s request. Considering the recent scientific literature contributions about the educator as the center within the background work, thinking of its subjectivity linked to objective conditions offered (such as didactic resources, institutional culture, and so on), this work has the focus in answering the following question: “which conceptions, longing and expectations are present at schools that wait for implantation of a technological innovation project according to the subject (people) perspective? It got the main source of data the depositions-collected by interviews with script semi framed - from the involved subject into “School of Future”, the results marked some undefined things in the project, related to fundamental concepts face to challenges and success expectation, they are: democracy, community culture, technology and technologic literacy. Concluding, we focus some considerations about the need of elaborating practices in favor the living and strengthening of permanent dialog.

Key words: public politics - technology - community culture. **(Footnotes)**

Um projeto de política pública em São Carlos-SP, restrita ao âmbito municipal (“Projeto Escola do Futuro” - PEF), concebido e desenvolvido com o propósito de atender às novas exigências educacionais e aos atuais recursos tecnológicos¹, constituiu o contexto focalizado por uma investigação de Mestrado (MONACO, 2003) cujos resultados vieram a tomar parte nas contribuições acadêmicas concernentes a políticas públicas e formação de professores - as quais consideramos interessante manter em discussão. Face aos distanciamentos

entre políticas públicas e as realidades das escolas onde se espera que sejam materializadas, e tendo como objetivo entender e contribuir para a superação das situações de fracasso características do hiato entre essas instâncias, a investigação centrou-se nas questões referentes à subjetividade do educador (concepções, valores, crenças, expectativas etc., conforme TARDIF, 2000, fundamentais na configuração da prática pedagógica) em associação às condições objetivas de seu universo de atuação (tais como recursos didáticos, instalações,

¹ Anunciados, ambos, sobretudo em discursos, como fundamentais no cenário de transformações tecnológicas e paradigmáticas nas diversas instituições sociais – do universo das relações econômicas às instâncias onde as ideologias são engendradas (OLIVEIRA, 2001; PRETTO, 1999).

cultura institucional, políticas públicas, investimentos em formação e desenvolvimento profissional etc., as quais, neste estudo específico, estão compreendidas no escopo das providências do PEF).

Nesse sentido, o enfoque situou-se sob a perspectiva das relações institucionais entre políticas públicas (por meio de seus representantes) e a escola (como conjunto de profissionais diretamente envolvidos com o cotidiano escolar), envolvidas no processo de materialização de projetos e programas de ação governamentais na realidade particular de cada escola. Orientado pelo referencial teórico cujos principais representantes consistem em Knowles et al (1994), Perez (1998), Warde (1998), Pretto (1999), Demo (2000; 2002), Tardif (2000), Werthein (2000), Diniz (2001), Oliveira (2001), Dupas (2001), Mizukami et al (2002), este estudo teve como ponto de partida a questão: “quais concepções, anseios e expectativas estão presentes nas escolas que se encontram na iminência da implantação de um projeto de inovação

tecnológica, sob a ótica de seus sujeitos?”

Entendendo, assim, a pertinência das relações que configuram o fenômeno de uma política educacional no processo de efetivar-se pública, este trabalho teve como principal fonte de dados os depoimentos dos sujeitos envolvidos com o PEF — colhidos por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado e entrevistas informais —, compreendendo as duas instâncias em questão, a saber: os coordenadores do Projeto enquanto política pública, representados por membros nomeados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura², e as cinco escolas públicas da rede municipal contempladas pelo projeto³, representadas pelos que ocupavam os cargos de direção, coordenação pedagógica⁴, docência, além dos bibliotecários, especialmente contratados para o trabalho na “Escola do Futuro” (EF). Documentos relacionados ao Projeto constituíram fontes secundárias de coleta de dados.

A permanência em campo inscreveu-se na fase de iminência de implan-

² São Carlos, SP.

³ No período em que se realizou este trabalho de Mestrado, do total das oito escolas públicas da rede municipal de São Carlos-SP, apenas cinco foram selecionadas para o desenvolvimento PEF, considerando as limitações orçamentárias e a localização das escolas selecionadas (de forma a maximizar o atendimento à comunidade). Segundo os coordenadores do PEF, estaria prevista a extensão do Projeto às demais escolas públicas da rede municipal, totalizando oito unidades da EF, o que não aconteceu até a publicação da Dissertação que dá origem a este artigo.

⁴ Cabe assinalar que, na maioria das escolas, o cargo de coordenador pedagógico era ocupado por um professor, nomeado informalmente, ou se inseria no conjunto de atribuições dos diretores escolares, sinalizando indícios de sobrecarga de funções.

tação efetiva do Projeto nas práticas das escolas, abrangendo o período de conclusão da construção, acabamento e equipamento de instalações a ele destinadas, reuniões dos funcionários recém-concursados (bibliotecários) e primeiras experiências de práticas de funcionamento das EF, quando foram efetivamente “entregues” às escolas.

1. O “PROJETO ESCOLA DO FUTURO”

Trazendo em seu escopo o ideal de uma educação inclusiva, “tecnologicamente atualizada” e orientada para as necessidades da comunidade, sob a denominação de “Escola do Futuro”, o Projeto em foco consistiu em materializar construções arquitetônicas contíguas aos prédios escolares de Ensino Fundamental⁵, oferecendo: bibliotecas informatizadas, computadores com multimídia e conexão em rede, incluindo a Internet, facilidades de acesso aos portadores de necessidades especiais, além de espaços para atividades recreativas. Ainda, com propósitos de acolhimento da comunidade no usufruto de suas instalações, especialmente por meio de campanhas de incentivo à leitura e promoção da cha-

mada “alfabetização tecnológica”⁶ (a qual discutimos adiante), o PEF abarca também o estímulo à construção de uma nova proposta de escola pública como espaço alegre, lúdico e democrático (sentido este que será retomado adiante).

Segundo coordenadores do PEF, por motivo de limitações orçamentárias, uma ordem de prioridades foi estabelecida, o que implicou privilegiar a equipagem de bibliotecas, uma vez que as escolas não possuíam espaço apropriado nem funcionários disponíveis para ela. Construídas as Unidades da Escola do Futuro, móveis e computadores foram providenciados para as bibliotecas e novos funcionários (bibliotecários) foram contratados por concurso público. Imediatamente, iniciaram-se atividades correspondentes a reuniões dos bibliotecários com a coordenação do PEF para conhecimento do Projeto e das Unidades, catalogação e organização do acervo bibliográfico e participação em cursos específicos para emprego da plataforma computacional utilizada.

Conforme o documento a que tivemos acesso, indicado como o registro do Projeto, ficou evidente que o PEF, em sua substância, estava corporificado predominantemente no

⁵ Escolas municipais distribuídas ao longo de um cinturão ao redor da cidade, contemplando Educação Fundamental regular no período diurno e, em alguns casos, também o ensino supletivo, no período noturno, atendendo a grande número de pais e familiares dos alunos do turno regular.

⁶ Compreende práticas viabilizadas a partir do acesso ao acervo bibliográfico e aos computadores.

plano das idéias em especial, das expectativas quanto aos resultados esperados. Isso porque, materialmente, o documento apenas reunia os objetivos gerais, relacionados, principalmente, às especificidades arquitetônicas que deveriam delinear a estrutura física das Unidades. Dessa maneira, compreendemos que o PEF, em sua essência, nos seria dado a conhecer predominantemente por meio dos depoimentos, cuja subjetividade deveria, então, ser considerada no âmbito das peculiaridades do objeto investigado. O processo acompanhado pela investigação, nesse caso, permitiu identificar características que contribuíram para compreender como a Escola do Futuro ia tomando forma, em amálgama, no conjunto de elementos que participam da identidade dos contextos e seus sujeitos (considerando concepções, expectativas, saberes, atribuições, práticas etc.). Assim, à medida que a nova política ia chegando ao conhecimento das pessoas nas escolas, sua forma, seu corpo e sua essência despenhavam no cadinho das idéias e práticas características das escolas e seus sujeitos, redundando-lhe nova substância. Dessa maneira, foi possível cartografar a trajetória em que o PEF continuava a se delinear, depois de “sistematizado”⁷, na iminência de sua materialização.

Além das reuniões de pais e festividades (como as festas juninas), a partir do PEF, segundo seus coordenadores, as escolas incorporariam elementos de uma cultura comunitária, cuja abertura à participação da comunidade e de voluntariado deveria sinalizar elementos da gestão política coincidente com o próprio histórico das escolas, na maioria dos casos, ainda incipiente. Aos espaços usualmente cedidos à comunidade (quadrados de esportes, salas para eventos paroquiais, tais como associação de moradores, quermesses etc.) seriam incorporadas as instalações das Unidades da Escola do Futuro com seus recursos, onde era esperada, segundo os diretores escolares, uma intensificação da participação dos pais nas escolas. Assim, a partir dessa acolhida, os pais se sentiriam reconhecidos pela escola em sua importância, teriam parte no processo de socialização com aspectos da educação escolar, conheceriam um pouco melhor as atividades e práticas escolares, em especial as inscritas no âmbito da leitura e do acesso a novos recursos tecnológicos, valorizando-as. Dessa maneira, tenderiam a se envolver mais com o processo educativo de seus filhos e a influenciá-los na valorização da escola e da educação escolar. Juntamente às instalações para atividades lúdicas, tal ampliação de espaço

⁷ Neste caso, o termo sistematizado, entre aspas, refere-se ao fato de, enquanto política pública, o PEF ter sido apresentado às escolas, e a nós, como uma proposta já idealizada e concebida como um projeto.

e público era prevista pelos coordenadores do PEF como um impulso à reconceitualização da escola como espaço comunitário e do aprendizado como parte da experiência humana transcendente ao âmbito das práticas escolares, numa via de mão dupla, uma vez que o Projeto legitimava o trânsito de saberes da escola com a vida cotidiana fora dela.

Segundo seus diretores, as escolas - familiarizadas com projetos de parceria com trabalhos de pesquisa e extensão universitária, com projetos por Organizações não Governamentais - ONGs (como projetos de Educação Ambiental), com trabalhos voluntários (projetos com grupos de teatro e dança) e iniciativas da administração escolar (como horta comunitária) - teriam, com o PEF, a oferta permanente de espaço para expandir suas atividades, compreendendo cursos diversos: artesanato, computação, atividades de incentivo a leitura, dentre outros. Para os coordenadores do Projeto, havia aí o potencial de (re)construção de um ideal de Educação, em que a escola seria, para a sociedade, o centro de um processo de politização para o exercício da cidadania via práticas de incentivo e de aprendizagens relacionadas à participação mais ativa de cada indivíduo na sua comunidade. Articulando práticas formativas, conhecimento escolar e participação social, alunos e professores, por sua vez, teriam à disposição, segundo os coordenadores e os diretores de escola, um quadro de

recursos didáticos ampliado e “tecnologicamente atualizado”, capaz de favorecer acréscimo pedagógico à escola.

2. QUANDO O IMPLÍCITO SE EXPLÍCITA

Segundo resultados da pesquisa, os principais aspectos relacionados aos anseios, receios e expectativas manifestos pelos sujeitos guardam relação mais profunda com indefinições do Projeto do que com outros elementos comumente identificados em experiências de implementação de políticas públicas nas escolas - experiências frustradas com descontinuidade política, trabalho sobrecarregado (carga horária, turmas numerosas etc.), ranços de cultura escolar, desvalorização do magistério etc. (MIZUKAMI et al., 2002) - os quais surgiam em segundo plano. Trata-se de aspectos relevantes não somente à compreensão de como esses fatores se articulam no processo de materialização da nova política, como também para patentear que a escola, com todos os seus percalços, e apesar deles, é capaz de saber do que necessita e o que deseja para incrementar as suas instâncias de atuação, atribuições e competências. É dessa maneira que, face à questão fundamental da pesquisa, destacam-se, como resultado, as principais indefinições concernentes a aspectos específicos do Projeto (os quais foram identificados como relevantes di-

ante do seu potencial), bem como a conceitos essenciais envolvidos na sua fundamentação.

2.1 Democracia e Coletividade: a Cultura Comunitária a Começar da Escola

Segundo os coordenadores do PEF, três são os eixos de alicerce que repercutem na revalorização da escola e na transformação da estrutura social: melhoria da qualidade de ensino, democratização da gestão e inclusão. A política de inclusão, nesse ínterim, abrange o provimento de facilidades de acesso de portadores de necessidades especiais, expansão do atendimento à comunidade, intensificação das interações entre a escola e as famílias dos alunos, e a “inclusão digital”. Esta última é referida em dois aspectos: incremento de novas tecnologias no conjunto de recursos didáticos e viabilização da chamada “alfabetização tecnológica” por meio do acesso às ferramentas mediadas por computador (tais como ambientes virtuais multi-usuários, editores de texto, planilhas eletrônicas, enciclopédias e outros recursos multimídia)⁸. Como resultado, a expectativa é ativar práticas mais abrangentes de democratização da Educação, os quais

repercutem, por sua vez, em acréscimo quantitativo e ao mesmo tempo qualitativo às realizações, tanto no que se refere às provisões de recursos (de cunho físico, estrutural e tecnológico) quanto ao potencial transformador engendrado na ampliação de atendimento.

Entendidos, de forma articulada, os três eixos fundamentais contribuiriam, ainda, à revalorização da escola, quando aos pais e à comunidade seriam oferecidas oportunidades de melhor conhecer as práticas escolares e de se sentirem incentivados a intensificar sua participação nos recursos oferecidos e no processo educativo de suas crianças. Tal expansão da escola, nesse contexto, teria implicações na mudança da estrutura social por meio do combate às desigualdades de oportunidades e do reforço da proposta de uma política participativa, coincidente com a orientação da própria gestão municipal, tendo na agremiação comunitária a chave para o desenvolvimento da sociedade em todos os aspectos.

Entretanto, se por um lado a extensão do atendimento prevê a escola como instância de mobilização, de participação ativa, usufruto e proteção do patrimônio público (como peças-chave à condição de cidadania),

⁸ “Alfabetização tecnológica” é um termo criado por nós a fim de sintetizar o sentido manifesto em relação a esse componente da política de “inclusão tecnológica” mencionada pelos coordenadores do PEF. Refere-se à apreensão de instrumento socialmente valorizado, representada, neste caso, pelas aprendizagens associadas às condições de acesso e uso das potencialidades disponibilizadas pelas novas tecnologias.

por outro lado esse potencial implica um aumento significativo da demanda das provisões e dos recursos disponibilizados. Assim, o potencial de viabilizar novas estratégias de integração escola-família e escola-comunidade poderia contribuir para alertar os pais e demais membros da comunidade sobre a importância dos seus papéis sociais e promover a construção de uma cultura comunitária que se iniciaria na escola, expandindo-se para o bairro até a sociedade mais ampla. Mas ao mesmo tempo a expansão da clientela, segundo os professores, também tem o seu reverso: aquele patrimônio público, especificamente, seria quantitativamente limitado e financeiramente incerto, acarretando receios quanto à concorrência então estabelecida pela ampliação do público no uso dos recursos insuficientemente disponibilizados, vagamente administrados e indefinidamente mantidos.

De fato, o registro documental indicado pelos sujeitos de pesquisa como referente ao PEF, ausente de detalhamento em relação aos aspectos sinalizados pelos professores, deixa dúvidas quanto ao provimento de recursos para incremento e manutenção de material, assim como para sistematização da gerência entre o “uso interno” (da escola, alunos e professores) e o “uso externo” (comunidade).

Outro aspecto da concepção de democratização do ensino, assinalado como relevante pelos sujeitos nas

escolas, refere-se à entrada de “estranhos” dentro de suas dependências. Segundo os professores, a escola - numa perspectiva genérica - que há muito se acostumara aos altos muros, às grades com cadeado, à presença de drogas, armas e outras sinalizações de violência, agora teria portas permanentemente abertas para a rua. Para os diretores, cuja manifestação revelava frequentemente (de forma intencional ou não) um sentimento de tranquilidade, domínio e otimismo, tratava-se de uma questão de “controlar os horários de uso e talvez manter a porta de acesso interno da escola fechada”.

O desencontro de sentimentos e a desarticulação de perspectivas parecem falar por si diante de uma proposta cujo cerne tem o conceito de comunidade como um de seus pilares. Entretanto, cabem aqui algumas considerações acerca da justaposição de atribuições em contraste com a dimensão coletiva dos objetivos da instituição, que a caracterizam funcional e organizativamente. De fato, se por um lado as especificidades de funções e bases de conhecimento tendem a diferenciar a ótica com que cada um se envolve e problematiza, pluralizando e ampliando a abrangência de abordagem das questões que se colocam nesse contexto, por outro lado tal dissimilaridade torna-se notória na forma como se estabelece (ou não) o diálogo que se deveria fazer a mola-mestra de seu caráter orgânico (MONACO e

MIZUKAMI, 2001; MONACO, 2003).

2.2 O Projeto Pedagógico

Dentre as indefinições do PEF, a ausência de um projeto pedagógico é o aspecto mais evidente, dado que se trata de um projeto de escola. Os desencontros de informação explicitados nos depoimentos, agravantes da excessiva subjetivação de um projeto insuficientemente sistematizado, permitem a consideração de hipóteses cuja análise remete a vários questionamentos.

Se a concepção de democracia se faz presente na intencionalidade dessa ausência, justamente com o propósito de desconstruir o verticalismo da relação entre política pública e escola — oferecendo a esta o máximo de flexibilidade para a “construção *in loco*” de projetos pedagógicos contextualizados — então, a não sistematização do PEF, em sua substância, resulta numa situação desfavorável que o coloca à deriva. Como consequência, o PEF periga ser relegado ou subvertido, ou porque as escolas não sabem o que fazer, ou porque não estão efetivamente convencidas do seu potencial, ou porque o referido projeto representa mais um componente a sobrecarregá-la nas atividades e nas pressões sofridas (já que a propaganda pode desenvolver uma grande expectativa nos alunos, pais e comunidade). Além disso, a falta de um documento mais rigoroso face à proposta pretendida e o único regis-

tro veiculado do PEF contribuem para que muitos, dentre professores, bibliotecários e até diretores escolares, continuem a conceber a EF como biblioteca, concorrendo para restringir seu uso em relação ao seu escopo e ao potencial de suas provisões.

Por outro lado, se a indefinição de parâmetros suficientes para a construção de um projeto pedagógico decorre da idéia de que bastam algumas determinações e ferramentas para que o “acrécimo” ou as transformações aconteçam, então ainda não foi superada a cultura impositiva, fruto da relação vertical que se caracteriza por estratégias de ofensivas e defensivas. A questão da centralidade e da hierarquia presentes nas relações institucionais desconstrói o conceito de democracia, que foi colocado na base da proposta.

2.3 Isolamento da Escola do Futuro

Outra característica relevante, agravada pelas indefinições do PEF, é o isolamento das Unidades da Escola do Futuro. A insistente concepção da EF como “a biblioteca” contribui para seu isolamento administrativo, uma vez que ao bibliotecário é insistentemente atribuído o papel central na gerência das realizações cotidianas no interior das Unidades. As indefinições quanto às atribuições do bibliotecário repercutem, ainda, no campo dos saberes e práticas concernentes às áreas de Biblioteconomia e de Pedagogia, uma

vez que a Unidade, onde ele isoladamente assume a responsabilidade, do ponto de vista do Projeto é, substancialmente, uma escola.

Os entraves de integração são agravados, ainda, pelo isolamento físico existente entre cada Unidade e as demais dependências da escola onde se “avizinha”. O bibliotecário - também isolado e em situação desfavorável para a construção de sua identidade como parte da escola - ao encontrar-se na gerência das situações cotidianas das Unidades, agrava a conotação autárquica das EF. Sua situação, dessa maneira, contradiz, conforme discutido anteriormente, os conceitos presentes na fundamentação de proposta do projeto.

O PEF não define as situações de atuação desse profissional, nem sistematiza estratégias de preparação para que, com sua base de conhecimentos específicos, ele esteja adequadamente preparado para atuar no papel de educador. Essa condição pode sobrecarregá-lo e/ou exigir-lhe ações decisórias que transcendem as especificidades de suas atribuições profissionais. E mais, a ausência de orientações para a integração entre as Unidades e demais dependências das escolas redundará numa compreensão tácita de que a esfera física delimita a esfera pedagógica.

Na verdade, compreender a “Escola do Futuro” tal como se apresenta nas explicações de seus idealizadores (via depoimentos dos coordenadores) transcende a idéia de

que se deve integrar a EF à escola, como instâncias a serem unidas. Implica, isso sim, compreendê-las como a mesma coisa, ou seja, compreender que a EF está, em substância, muito mais no plano ideológico (enquanto Projeto Escolar ou Projeto Pedagógico) do que no plano físico (enquanto unidade arquitetônica).

Isso redundará em considerar que o PEF não deve ser incluído nos Projetos Pedagógicos das escolas, tampouco deve ter o seu próprio Projeto Pedagógico. Implica considerar que a EF é uma nova concepção de Projeto Pedagógico. Ou seja: a “Escola do Futuro”, tal como provoca seu potencial, é a própria escola.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O DIÁLOGO ARTICULADOR

Face às críticas feitas aos processos de implementação de políticas públicas nas escolas como um eterno movimento de fora para dentro, em oposição a uma atividade que deveria nascer dentro das escolas, este trabalho propiciou um questionamento pertinente. Se a escola, sobrecarregada e refém de precariedades (MIZUKAMI et al., 2002; PEREZ, 1998), está comprometida nos ranços, historicamente determinados, em relação às condições de promover, por si, transformações fundamentais, nesse ínterim, é legítima a iniciativa de uma instância externa a ela. Isso desde que o conceito de democracia, usualmente presente nos dis-

cursos, seja efetivo e compreenda o sentido e a necessidade do diálogo permanente, de forma que a proposta seja capaz de estar adequada às particularidades objetivas e subjetivas da realidade para onde se destina, frequentemente múltipla, plural. (WARDE, 1998)

É necessário que o diálogo venha desconstruir as antigas relações verticais, hierarquicamente organizadas, empregando-se para um processo de interações horizontais, em que as vozes que vêm das escolas sejam ouvidas e tomadas como ponto de partida. E nessa concepção de diálogo, prover os investimentos necessários ao aprendizado da escola e de seus sujeitos para sua reorganização em função das propostas, implica investimentos que superam a ordem dos materiais e dos cursos oferecidos. É preciso também oportunidade e disposição reais, de ambos os lados, para questionamentos e “negociações”, reconstruindo-se assim o sentido do diálogo na instituição e fortalecendo-se a sua vivência. Não bastam processos, ainda que exaustivamente minuciosos, de coleta de anseios e expectativas prévios, nem de exames diagnósticos, sem que se constituam constantes interações para construção de um projeto no qual o envolvimento e a motivação sejam de fato coletivos. Isso implica a configuração de uma relação dialogal, compartilhada, capaz de fazer, de cada um, efetivamente sujeito, consoante à acepção filosófica do termo: “porta-

dor de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações”.

Ora, como um projeto pretende implementar elementos de uma cultura comunitária, se eles não estão presentes em sua própria substância? Onde estariam as sementes dessa nova cultura institucional, quando a relação de poder se mantém centralizada e vertical? Como configurar tal relação quando se descuida do fato de que, se por um lado cada escola é um conjunto de especificidades, por outro, enquanto instituição educacional, compartilha características e objetivos historicamente construídos e, nesse sentido, em caráter universal?

A questão da democracia, nesse contexto, contribui para questionarmos: 1) Os investimentos destinam-se à construção de um projeto (ainda, de construção coletiva na escola ou pela escola)? 2) Destina-se à sua integração nas práticas da escola (e, nesse caso, em que instância é construído, efetivamente, e, como seria, nesse caso, pensada sua integração, senão considerando um processo de aprendizagem necessariamente previsto no projeto)? 3) Ou, ainda, tais investimentos destinam-se ao enxerto de um projeto na escola (uma injeção, frequentemente característica das impressões da escola em relação às políticas públicas: processo invasivo, doloroso e, por vezes, com efeitos colaterais indesejáveis, tais como estratégias de fuga/controle da situação, que não são profícuos

em termos de melhoria das condições de trabalho e de seus resultados em termos de ação pedagógica)? (PEREZ, 1998).

Nesse contexto, três aspectos são relevantes, reforçando a necessidade do diálogo enquanto componente fundamental do processo de materialização do PEF, quais sejam: a desarticulação, o desencontro de informações e suas conseqüências para as maneiras como vão sendo, tacitamente, definidos os papéis dos sujeitos face ao projeto.

É interessante notar que os professores, pelos sinais de recusas, receios e fugas, revelavam-se os menos informados e os mais responsabilizados e “incomodados”. Mas diante dos demais envolvidos com o PEF, silenciavam suas motivações e expectativas⁹. Nesse sentido, não encontramos, como principais indicadores, elementos de cultura de silenciamento, de envolvimento pessimista com a profissão ou desânimo face à verticalidade das interações cultivadas na instituição de ensino, particularmente, no âmbito das políticas geradas no âmago de suas relações.

Por que os professores não buscavam esclarecer com os demais sujeitos as suas dúvidas? Por que não manifestavam suas idéias, seus

anseios e receios? Segundo as referências feitas à EF, evidenciou-se a crença de que cada Unidade constituía uma biblioteca, e que seria de preocupação, respectivamente, da Coordenação do PEF, dos diretores das escolas e dos bibliotecários. Essa desarticulação, associada às indefinições quanto às especificidades das atribuições dos profissionais nos âmbitos da Biblioteconomia, Pedagogia e Administração, reforça a problemática em questão, conforme verificado durante as primeiras experiências de funcionamento das Unidades, quando foram finalmente “entregues” às escolas. De acordo com depoimentos, as impressões dos sujeitos assemelhavam-se ao ato de passarem as chaves da EF de mão em mão: dos coordenadores aos diretores, destes aos professores e dos professores aos bibliotecários. Esse momento, conforme identificado, revelou expectativas, receios e indefinições por parte dos funcionários que, enfim, não sabiam ao certo “por onde começar”, fato esse que repercutiu no reforço da concepção da EF como “a biblioteca”.

Quando mencionamos a necessidade de redefinir o diálogo e fortalecê-lo enquanto vivência permanente, também nos referimos à construção de uma relação de confiança entre as

⁹ De cujas implicações se destaca a ansiedade gerada pelas dúvidas quanto à continuidade dos investimentos, em especial, quanto a cursos de preparação profissional, verbas para ampliação, manutenção e reposição de material, e disponibilização de profissional especializado para assessoria técnica no uso dos recursos didáticos mediados por computador.

diferentes instâncias envolvidas, com base num (re)delineamento de atribuições e competências. Tais práticas desconstruiriam o sentido e as relações hierárquicas, a fim de que as estratégias não se encarcerem num jogo de ações investidas e defensivas, constituindo-se por iniciativas derivadas de ações decisórias coletivas. Tal é o sentido essencial do conceito que envolve o pensar sobre uma nova cultura comunitária, que começa na escola: o que a escola ensina, é aquilo que é; e o que ela é, é aquilo que sabe. Por isso, o PEF precisa incluir, como parte de suas provisões, investimentos em formação continuada de professores, no desenvolvimento profissional dos atores do PEF, de forma geral, e também na reconstrução da cultura escolar, tomando como ponto de partida as práticas de aprendizagens específicas.

A partir dos questionamentos mencionados, revisamos o conceito de tecnologia, “inovação” e “alfabetização” tecnológicas para uma compreensão ampliada, analisando sua repercussão no âmbito do conceito de democracia e coletividade. Segundo OLIVEIRA (2001), tecnologia é um conceito que se refere a arranjos materiais e sociais, envolvendo conhecimentos científicos, processos organizacionais e físicos. Inovação tecnológica, nesse contexto, refere-se à “produção de novos conhecimentos a serem empregados em atividades específicas de qualquer trabalho, seja na forma abstrata ou materializa-

da com a mediação de instrumentos ou ferramentas” (MONACO, 2003). Isso desde que existam efetivas estratégias de construção de novas formas de pensar as questões que envolvem práticas educativas no contexto das potencialidades que o PEF pode oferecer. E, nesse sentido, a “alfabetização tecnológica” se constitui na apreensão desse processo (no qual se inserem a vivência e o fortalecimento do diálogo), implicando a necessidade de que a escola seja parte do escopo do projeto, enquanto organização que aprende (MIZUKAMI et al, 2002). Está aí, portanto, uma questão conceitual relevante no âmbito das indefinições do projeto, que remete justamente à incorporação no PEF de considerações pertinentes à sistematização de conceitos fundamentais em sua proposta, bem como à viabilização de seu alcance. Para além dos cursos de preparação profissional para atuação no PEF, tais considerações implicam reconsiderá-lo em relação à demanda de uma aprendizagem que inova a tecnologia educacional, ampliando conceitos pertinentes ao âmago de sua pedagogia, tais como aprendizagem (práticas, *locus*, situações, objeto etc.), escola, sociedade, aluno, entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIÁLOGO ARTICULADOR

Quando sistematizado, o “Projeto Escola do Futuro” poderá revelar potencial de efetiva inovação

tecnológica, reforçando a visão de que são viáveis políticas de inovação tecnológica nas escolas. As escolas, por sua vez, quando ativamente envolvidas nos esforços que tais políticas demandam e consideradas em suas particularidades como referência para a construção coletiva de propostas, darão sentido ao potencial do PEF.

Superar o hiato existente entre as escolas e as políticas públicas, redimensionando a vivência do diálogo, é chave para o próximo passo. É nesse hiato, a ser efetivamente superado, que as vozes orbitam; é nele que as intenções se desencontram, que as ações se perdem, que a realidade efetiva se desmaterializa e as propostas se tornam insólitas.

Portanto, é necessário rever o diálogo e concebê-lo como prática incessante, estabelecer um processo de interações entre escolas e políticas públicas, mergulhando nos conceitos que subjazem nos pilares do Projeto e (re) configurá-lo no sentido amplo de inovação tecnológica. Na trajetória do seu processo de materialização e amadurecimento, é necessário, ainda, estender o escopo de suas provisões ao robustecimento teórico-metodológico, à promoção da prática de uma real alfabetização tecnológica, conceitualmente ampliada, e à continuidade dos investimentos nos demais aspectos objetivos e subjetivos anteriormente abordados.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29 n. 2, ago. 2000.

DEMO, P. Sociedade do conhecimento e aprendizagem. In: _____. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2002.

DINIZ, E. **Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1-18, out./dez. 2001.

DUPAS, G. Ética e poder na sociedade da informação: revendo o mito do progresso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 117-122, set.-dez. 2003.

KNOWLES, J. G. et al. Narrative and inquiry in field experience. In: _____. **Through preservice teacher' eyes**: exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: NYMC Publishing Company, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONACO, F. M.; MIZUKAMI, M. G. N. Computador na escola, computador no ensino: a questão do professor. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Anais**, Águas de Lindóia, 2001.

MONACO, F. M. **Escola do futuro**: desafios e perspectivas de um projeto inovador na escola sob a ótica de seus sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, M. R. S. N. Do mito da

tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p.101-107, set.-dez. 2001.

PEREZ, J. R. R. Reflexão sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, M. J. (Org.). **II Seminário Internacional: novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 139-145.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p.75-85, mai.-ago. 1999.

NOVO Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Disponível em: < <http://www2.uol.com.br/aurelio> >. Acesso em: 12 de jul. 2004.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WARDE, M. J. (Org.). **II Seminário Internacional: novas políticas educacionais - críticas e perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p.139-145.

WERTHEIN, J. A. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, ago. 2000.