

Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada

LINDAMIR CARDOSO VIEIRA OLIVEIRA*

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir as possibilidades da implantação de novas tecnologias no ambiente escolar representarem, efetivamente, inovações da prática pedagógica e da cultura da escola (Forquin, 1993). Entende-se que nem toda inovação na dinâmica dos processos escolares traz mudanças substanciais na organização do trabalho pedagógico. Discute-se o potencial renovador das novas tecnologias e o caráter conservador da cultura da escola. Aponta-se a necessidade da organização escolar assumir uma postura de organização social aprendente e reflexiva sobre seus próprios caminhos e os princípios da gestão democrática como condição de mudanças substantivas rumo à construção de uma escola crítica, criativa e cidadã, fazendo diferença individualmente na vida dos alunos/professores e socialmente na comunidade onde

* Professora do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP.

CARDOSO VIEIRA OLIVEIRA, L. **Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada.** In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências.** São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

se insere. Num primeiro momento são retomados os estudos sobre inovação no trabalho pedagógico escolar, posteriormente, o significado da cultura escolar e da compreensão da escola como organização aprendente, finalizando com as alternativas oferecidas pela construção da gestão democrática como fundamento de processos inovadores significativos.

NOVAS TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Diante das múltiplas possibilidades que têm surgido nas escolas com a entrada de novas tecnologias no centro da organização curricular – tais como a possibilidade do aluno, através de variados recursos (teleconferências, fax, internet, vídeo, etc.), fazer disciplinas regulares de cursos presenciais de graduação; de serem ministradas a distância recuperações escolares de cursos presenciais e serem as mesmas realizadas na forma semipresencial em universidades, dentre outras –, adquire importância estudar as relações entre as novas tecnologias, os processos inovadores e a organização do trabalho escolar. Não se propõe aqui pensar em inovações específicas ou em tecnologias específicas no interior da escola, mas nos movimentos, nas relações inovação/cultura escolar/ organização do trabalho pedagógico impulsionadas pelas novas tecnologias.

Analisando as relações de diferentes setores da vida escolar com as inovações introduzidas na escola, Hernández e outros (2000) chamam a atenção sobre o que se interpreta como inovação na vida escolar. Lembra que uma inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a executa ou para quem recebe seus efeitos. Daí que dizer o que é uma inovação na

vida escolar vai depender do olhar, da opinião e da relação que se mantém com ela. Em grandes linhas, observa o autor que as inovações que foram mais marcantes na vida da escola são aquelas que deram alguma resposta alternativa às suas necessidades (naquilo que o coletivo escolar vê como necessidade) ou da sociedade/comunidade na qual se insere e, por esta razão, permaneceram na cultura escolar, favorecendo melhoria na qualidade de ensino.

A história da educação brasileira está permeada de buscas de inovar de forma prescritiva o cotidiano das escolas, em grande parte com materiais construídos para outros contextos sociais.

No final dos anos 50 e início dos anos 60 tivemos a tentativa norte-americana de melhorar o seu ensino (movimento que vai repercutir nas nossas escolas), de modernizá-lo, objetivando formar jovens cientistas capazes de competir com os jovens russos, através da National Science Foundation. Esperava-se que a matemática moderna, o uso de vídeos educativos de biologia (baseados nas expedições do biólogo Jacques Cousteau), um ensino da física e da química mais ativos, experimentais, pudessem revolucionar a escola básica. A idéia era que alunos e professores, através de uma instrução científica, com conteúdos prescritos por cientistas renomados de cada área, se adaptariam a uma sociedade tecnológica. A escola estaria mais sintonizada com a época. No final dos anos 70 os resultados das avaliações educacionais, com os alunos formados dentro desta política, foram frustrando as expectativas. A idéia de um ensino científico, centrado em simulacros de pesquisas, na experimentação e na descoberta, repleto de novas tecnologias (vídeo, televisão, gravadores...) não teve o resultado esperado.

Afora o discurso pedagógico da época (que teve grande repercussão no Brasil), os estudos apontaram que, no fundo, partia-se de uma visão fechada da verdade científica (aprisionada em teorias, conceitos fixos a serem memorizados e redescobertos de forma simplista demais), regida esta por critérios essencialistas e objetivistas. Ou seja, é como se dissessem que a verdade científica está aqui (no livro-texto), vamos levar os alunos a descobri-la, experimentá-la, usando as novas tecnologias da instrução, e teremos bons cientistas. Não se alterou o quadro educacional nem se revelou grande número de cientistas.

Na busca de respostas para as dificuldades de entender os insucessos das políticas públicas, investiu-se a partir de 1965, maciçamente, na *educação compensatória*. Entendia-se, então, que muitos alunos tinham carências profundas e que deveriam ser compensados com programas especiais para que pudessem acompanhar a escola adequadamente. São prescritos materiais, cursos e múltiplas formas de compensação das desigualdades educativas, que são, no fundo, sociais. Estas concepções difundiram-se em muitos países, mobilizando (inclusive no Brasil) políticas públicas de caráter compensatório em todo o sistema de ensino. O pouco resultado nos índices de evasão, repetência, o analfabetismo e desconhecimento de princípios elementares das ciências pelos alunos, levou os pesquisadores a localizarem como determinantes do fracasso a dificuldade dos docentes de entenderem o significado dos projetos implantados, o fato de ser uma prescrição à escola e não considerar suas peculiaridades, as dificuldades de trabalhar com as necessidades dos alunos com mais capacidades simultaneamente com os que tinham problemas de aprendizagem, a pressão de novos valores sobre os

alunos e, nos Estados Unidos, a situação do bilingüismo. Autores mais críticos argumentaram, lá e aqui, que a raiz das desigualdades, das diferentes capacidades tem a ver com o quadro de distribuição de riquezas, com salários, com tempo para explorar potenciais e cuidados físicos, sanitários, enfim, com tópicos que fogem do domínio da escola. A escola confirma a exclusão social que já existe fora dela.

Este preâmbulo com a história do ensino das ciências mostra em larga escala a complexidade que é o inovar na escola, e que a consolidação de mudanças não é um processo simples que depende apenas de lideranças comprometidas e professores que apóiem. Embora não seja desprezada a força destes atores sociais, a organização escolar tende (pela sua própria história e como é estruturada pedagógica e administrativamente) a ser obstáculo de inovação. Se nos referimos a processos de inovação que envolvem as novas tecnologias, devemos considerar um acréscimo na complexidade do processo. Levy (1993) aponta que o poder das técnicas exerce profunda influência na forma como o homem se comunica, pensa e interage com os outros homens e com a natureza, e as tecnologias da inteligência contribuem para redefinir o conhecimento e a forma como o entendemos. Elas são modos fundamentais de gestão do conhecimento. Aponta que a cibercultura reflete o conjunto das técnicas – materiais e intelectuais – de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. Trata-se, portanto, de uma subcultura que, por incorporar o cotidiano escolar, é parte da análise de qualquer processo de inovação.

Voltando aos estudos levantados ainda por Hernandez, referentes à implantação de processos inovadores

e seus impactos na vida da escola e em relação aos objetivos que foram propostos, eles deixam claro que uma inovação tem chance de consolidar-se quando:

- existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que executarão a inovação;
- que todos os grupos estejam vinculados a ela;
- que se facilite todo tipo de informação que esclareça o sentido da inovação para todos os grupos envolvidos;
- que os conflitos sejam interpretados como sinônimo de que a inovação é necessária, devendo ser recebidos de forma positiva e não sendo eliminados por decretos;

- (...)a revisão de uma inovação deve ser realizada de forma contínua, principalmente se se referir a uma adoção curricular;
- é necessário não destacar papéis específicos e criar uma burocracia excessiva. É preciso ter cuidado na hora de estabelecer obrigações, relações e privilégios. Uma inovação leva a exercer diferentes papéis mas estes devem ser flexíveis;
- uma inovação pode levar ao questionamento de todo o sistema, o que implica a idéia de revisão contínua;
- deve-se poder contrastar, quando se trata de generalizar alguns aspectos de uma inovação, o que acontece em escolas que a coloquem em prática, conforme o modelo e as intenções dos inovadores e outras que podem realizar por sua conta uma adaptação da mesma inovação. (Hernández, 2000: 22)

O autor, fazendo uma crítica a estes estudos, alerta para o cuidado em seguir estes tópicos como são propostos, porque eles tendem a fechar a inovação em si mesma, ou seja, não consolidar com a rede de aspectos aos quais se vincula.

Ao avaliar uma inovação na perspectiva acima, o foco acaba sendo o próprio modelo, quem o executa e

a acomodação entre o projeto e os resultados obtidos. A lógica avaliativa das políticas públicas, que objetivam processos renovadores, tem se orientado, como lembra Popkewitz (1996), por uma racionalidade lógico-responsiva, o que torna difícil aprender com estas experiências criando tensão entre os professores, acréscimos de trabalho, processo de implantação e avaliação que enfatizam resultados e não processos, mudanças qualitativas (mais duradouras).

Buscando inovar na direção que se entendesse ser melhor e para atingir objetivos precisos, nos anos 70 tentou-se criar materiais à *prova de professores*. A experiência não deu resultado porque as pesquisas mostravam que os materiais prontos e que eram considerados à prova de professores eram usados de formas diferenciadas por estes, dependendo das circunstâncias. Estas constatações empurraram as pesquisas para a figura do professor, sua construção profissional, suas representações sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo, suas competências didáticas, etc. Pesquisas como a de Berman e Mc Lauglin (1975) mostram as diferentes formas como os professores lidam com as inovações que chegam à escola. A primeira é que a inovação não é implantada como planejada pelos especialistas: no cotidiano é adaptada conforme a interpretação e o interesse da escola. Seu caráter renovador pode ser gradativamente minado. A segunda é quando os professores negociam com os impulsionadores locais da inovação e a adaptam a sua realidade, esgotando suas dúvidas e diferenças, obstáculos, numa negociação firme e constante. Esta última mostrou-se ser a mais acertada.

Os estudos diferenciam reforma e inovação (Walling e Berg, 1983), apontando que as reformas querem mu-

dar as metas mas não são incisivas na alteração das formas de organização do trabalho pedagógico escolar. Para Hernandez (2000), o campo da inovação tem uma dimensão tecnológica (mudanças de métodos, técnicas e materiais de ensino), política (porque permeada de conflitos, negociações) e cultural (envolve culturas e sub-culturas distintas que dão significados diferentes a uma mesma realidade). A inovação é concebida pelo autor como emergindo da interação de culturas diferenciadas, sendo necessário estudar como as pessoas interpretam os fatos envolvidos. Uma inovação ocorre, por exemplo, com a inserção de novas tecnologias no currículo e na organização da escola. No ambiente escolar as inovações são, portanto, fenômenos complexos e envolvem constantemente processos interpretativos.

Encerrando este tópico, podemos dizer que as inovações envolvem processos cognitivos e afetivos de todos que participam delas. É importante que os envolvidos, ao modificar suas condutas racional e emocionalmente, através do conhecimento de que existem formas diferenciadas de se chegar aos mesmos objetivos, percebam que estão desenvolvendo suas próprias capacidades intelectuais e profissionais. Gonzalez e Escudero afirmam que: “é na relação entre a inovação e as pessoas – a realidade subjetiva implicada no contexto individual e organizativo de cada um – que se situa a pedra angular da problemática da mudança” (1987: 10).

INOVAÇÃO E CULTURA ESCOLAR

Na antropologia a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos com conteúdos implícitos e explícitos, que são, deliberadamente ou não, aprendi-

dos e participados pelos membros de um grupo social (Erickson, 1987: 12). Assim é parte da cultura de um grupo tanto o que é instituído através de códigos, normas, sistemas de ação, como o instituinte, ou seja, as pressões de mudanças ou acréscimos ao existente que não se institucionalizaram. Assim, a cultura vive um processo ativo, contínuo, vivo através do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

São muitos os estudos que relacionam a cultura de uma organização e as dificuldades de implementar mudanças. Num excelente trabalho sobre as mudanças no ensino básico do estado de Minas Gerais, Teixeira (ANPED, 1998) nos diz que:

A cultura, não importa qual seja, delinea o caráter da organização, mais que isso, as organizações podem ser consideradas, na sua essência, como realidades socialmente construídas que se constituem mais na cabeça e nas mentes de seus membros do que em conjuntos de regras e regulamentos.

Lembra a autora que, se consideramos apenas os aspectos racionais da organização, deixamos de lado sua vida profunda, espontânea, resultante da integração de seus membros. Para ela, a

cultura organizacional é constituída na sua base por um conjunto de valores, crenças e pressupostos que definem os modos pelos quais a organização conduz seus negócios. Esse núcleo de crenças e pressupostos básicos está expresso nas estruturas, sistemas, símbolos, mitos e padrões de recompensa dentro da organização. Esta não nasce como cultura, mas transforma-se em cultura ao longo de sua história. (...)

A partir de autores como Morgan (1996), Torres (1997), Schein (1991), Sarmiento (1994), dentre outros, aponta que

A função básica da cultura da organização é resolver os problemas fundamentais do grupo, assegurando sua sobrevivência e adaptação ao ambiente externo e a integração de seus processos internos, para preservar a capacidade de continuidade e sobrevivência do mesmo. Ao fazer isso a cultura reduz os níveis de ansiedade no interior da organização, proporcionando maior segurança aos atores em ação. É essa segurança que se vê ameaçada diante de propostas inovadoras. Por isso o processo de mudança cultural requer tempo para a construção compartilhada de valores e crenças novos.

Os estudos sobre a cultura organizacional de instituições diversas apontam que ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição. Assim é que somente modelos compatíveis com o modo de ser da cultura organizacional são aceitos e absorvidos como propostas de modificações. Diz Teixeira que:

Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto, representa mudança cultural, para o que é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas. Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças, para o que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceberem o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. O sentimento de ansiedade, perda de auto-confiança que isso provoca gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova

cultura. Os profissionais de ensino têm a reputação de serem universalmente inflexíveis à mudança, sendo essa inflexibilidade atribuída por pesquisadores ao processo de seleção e socialização experimentado por todos os professores. (...) A resistência depende da relação entre a cultura da escola e a proposta de mudança. Ou seja, a mudança é recebida com suspeição e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova proposta não coincide com a concepção existente no modo de vida adotado na escola. Essas concepções variam de intensidade com a qual são sustentadas. Algumas, embora enraizadas, podem ser alteradas, enquanto outras, são quase “sagradas”, tornando a mudança praticamente inconcebível. Ligadas inseparavelmente à razão de ser da instituição e à identidade profissional dos professores essas normas, crenças e valores constituem a cultura escolar, esse modo de fazer as coisas na escola, através do qual se processa a reapropriação e a reinterpretação de normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino, que são relativizadas e adaptadas à realidade de cada escola. Esse é um processo dinâmico e permanente de aprendizagem coletiva que se dá no âmbito da organização escolar. (ANPED, 1998: s/p)

Embora a citação seja longa, as palavras de Teixeira deixam entrever a complexidade de mudar uma cultura escolar ou de inovar a prática pedagógica e administrativa. Na escola parece haver uma subcultura, em cada área do conhecimento, sobre como ensiná-la, qual a melhor sequência, como se relacionar com os alunos, que problemas priorizar, que decisões devem ou não ser tomadas quanto à avaliação, dentre outros aspectos.

Em outro trabalho, Teixeira (2002) discute os limites do uso dos referenciais oriundos da área da administração de empresas no contexto educacional da temática cultura organizacional. Observa que estes trabalhos se

orientam no sentido de conhecer a cultura organizacional para manipulá-la em direção de melhorar a produtividade e a eficiência das empresas. Com este objetivo, em algumas abordagens são escamoteadas as contradições e os conflitos sociais, omite-se a questão do poder, intrínseca aos sistemas simbólicos, deixando de incorporar a dimensão política inerente ao fenômeno. Aponta para a necessidade de “politizar o conceito de cultura organizacional, para que sua capacidade explicativa possa abranger os comportamentos, as decisões, os processos e relações que constituem a dinâmica organizacional” (Teixeira, 2002: 34).

Candau (2000) contribui com a nossa reflexão ao sintetizar outros estudos existentes sobre a cultura escolar. Lembra que as análises da organização escolar tendem a desprezar o estudo da cultura organizacional por vê-la sempre sob o viés da possibilidade de manipular e controlar ideologicamente o coletivo escolar e por ser usada largamente como estratégia administrativa, escapando à natureza peculiar do fenômeno educativo. Aponta que não podem ser negadas as inter-relações entre cultura, política, ideologia e economia, mas é equivocado “reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade (...) a dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo” (2000: 62).

Faz, então, a distinção entre *cultura da escola* e *cultura escolar*, que entendemos ser significativa. Como aponta Forquin (1993), a cultura escolar refere-se aos conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino, para seus membros num determinado momento histórico e social. Está ligada aos conhe-

cimentos trabalhados na sala de aula, selecionados, organizados, rotinizados, didatizados. Além destes saberes, de procurar incorporá-los no indivíduo, na forma de esquemas operatórios ou *habitus*, existem outros, diferenciados destes, que se prendem ao aprendizado do “mundo social”. Como diz o autor:

A escola é também um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar...” (Forquin, 1993:167, apud Candau, 2000: 67).

A “cultura escolar” e a “cultura da escola” na vida cotidiana estão interpenetradas, tendo momentos de tensão, conflitos e rupturas. E estas culturas vivem as mesmas e complexas relações com a “cultura social de referência” dos indivíduos que integram a vida escolar.

Estudando a implantação do uso da internet na cultura escolar de escolas do Paraná, partindo das concepções de Forquin (1993) já mencionadas, Silva (ANPED, 2002) mostra a diversidade de maneiras de viabilizar o mesmo projeto da secretaria estadual de educação e a necessidade de investir nas respostas que a equipe escolar pode e consegue dar quando a mesma é auscultada quanto às suas experiências anteriores no uso das tecnologias envolvidas. É valorizada a iniciação às tecnologias *em situação, ou seja, na práxis*, permitindo que a cultura escolar apareça nas suas contradições e seja trabalhada pelos envolvidos.

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE, NOVAS TECNOLOGIAS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Thurler (2001), na Universidade de Genebra, Fullan e Hargreaves (2000), na Universidade de Toronto, e pesquisadores associados, têm discutido e lançado diversas publicações referentes aos processos de inovações nas escolas, suas dificuldades de implementação detectadas pelas pesquisas empíricas e também pelas suas experiências da vida pessoal com a questão. Partem ambos da necessidade de transformar as escolas em organizações mais permeáveis às mudanças, com equipes escolares que sejam capazes de auto-organizarem-se em diferentes contextos, atentas a si mesmas, aos seus movimentos, administradoras de seus limites e potenciais. Para tanto, é necessário o fortalecimento dos professores, não no sentido de categoria profissional objetivando melhores salários (parte da realidade do Canadá e Europa), mas no sentido de profissionalismo e compromisso social da escola e da função docente. No contexto de constante transformação e de adesão às novas tecnologias cabe ao professorado *definir* o sentido das mudanças. Para ambos os grupos não existem receitas para mudar as escolas, mas há um conjunto de questões que devem ser enfrentadas pelo coletivo escolar.

Thurler coloca como desafio transformar a cultura da escola em alavancas ou fontes de mudanças. Quando as decisões estão centralizadas fora da escola, no que diz respeito ao funcionamento e a questões curriculares, são difíceis as mudanças a curto prazo, porque o coletivo escolar se desinteressa e não se consegue

engajar os professores num trabalho cooperativo. Segundo a autora, atrelada à autonomia deve existir uma mudança na sistemática de prestação de contas. Para a autora deve haver um equilíbrio entre a autonomia, da escola e a manutenção de políticas de educação nacionais, que preparem um futuro comum. Aponta “que é necessário mudar os estabelecimentos escolares para que eles mudem a escola, sem que tal mudança possa ela mesma ser decretada” (2001: 186). Ressalta e estuda exaustivamente seis dimensões do funcionamento de um estabelecimento escolar que inflectem sua relação com a mudança: a organização do trabalho mais ou menos burocrática; as relações profissionais mais ou menos cooperativas; a cultura e a identidade coletivas voltadas ou não para um tratamento profissional dos problemas; a capacidade mais ou menos afirmada de projetar-se coletivamente no futuro; uma liderança e um modo mais ou menos negociados e participativos de exercício do poder; uma capacidade mais ou menos marcada de funcionar como lugar de construção de competências e uma organização aprendente.

A autora aponta também os eixos de uma nova cultura administrativa e profissional. Sem recorrer à manipulação, os sistemas educativos podem modificar as culturas dos estabelecimentos escolares, para que eles se convertam em organizações aprendentes, quais sejam:

trabalhar a própria concepção da cultura; aprender a experiência pela reflexão e debate; aprender a negociar e a pilotar os processos de mudanças; incitar a cooperação profissional pela responsabilidade partilhada; tomar tempo e dar tempo ao tempo; aprender a pedir e a prestar contas; desenvolver uma nova percepção da autoridade e do poder; oscilar para um novo paradigma da mudança. (2001:189)

Estes autores clareiam muitos aspectos sobre os quais os pesquisadores brasileiros não têm tradição de pesquisa no âmbito das políticas educacionais.

Sem dúvida, há uma confiança significativa em algo fluido que é a cultura escolar e a cultura das escolas. Este deve ser um tópico que merece mais estudos nas nossas escolas, com a vigilância constante para não se deixar aprisionar nem na *manipulação* da cultura organizacional, imbuído do sonho da mudança imediata, nem na perda da dimensão política e de poder que permeiam as relações no interior da escola, que se vinculam ao contexto social mais abrangente, onde ela está mergulhada. No caso brasileiro, muito diferente dos contextos europeus e norte-americanos no que diz respeito às desigualdades sociais e à emergência das contradições.

Em países como o Brasil, com uma tradição de organização do trabalho escolar de forma bastante verticalizada, hierarquizada e centralizada, a luta pela concretização da gestão democrática é uma garantia de que a organização escolar pode chegar a ser aprendente de si mesma, do seu papel na comunidade, dos efeitos que exerce na vida dos seus alunos em termos mediatos e imediatos. E é neste contexto que ela pode dar sentido a inovações no seu fazer pedagógico cotidiano a partir do que ela dispõe, vê, entende como necessário e possível.

A gestão democrática garante espaços e tempos escolares para a construção de outros olhares, da exposição das divergências e crescimento profissional e pessoal do coletivo escolar. Parece-nos que a partir dela é possível construir mudanças mais duradouras e substanciais, abrindo e flexibilizando a escola às inovações e a renovação e atualização nas diferentes linguagens existentes.

Parece-nos claro, também, que a autonomia escolar é construída através de condições objetivas (financeiras, organizacionais, estruturais, humanas...) a serem conseguidas em muitas das nossas escolas ainda. Para viabilizar as metas, contendo os anseios e aspirações do coletivo escolar, faz-se necessária a existência e manutenção de mecanismos de participação efetivos que representem os diferentes atores sociais e segmentos envolvidos.

A título de conclusão, podemos dizer que, a partir dos estudos de diversos autores, a meta que nos é colocada é a conquista de uma escola com uma estrutura em que as inovações não sejam prescritas, mas planejadas, implementadas, avaliadas pela equipe escolar, adaptadas a sua realidade. Neste objetivo há uma unanimidade dos estudiosos no sentido de favorecer o crescimento profissional dos professores com relação a sua própria função, a sua inserção na vida escolar, ao papel social que exerce e a prática da revisão com seus pares das ações desenvolvidas num sentido avaliativo construtivo. São as contradições e o pensamento divergente elementos propulsores de crescimento da organização aprendente. Nesta perspectiva, a escola consegue usufruir os benefícios que as inovações sociais lhe apresentam, adequando-as às suas finalidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ESCUADERO, J. M. Innovación e investigación educativa. **Revista de Innovación Educativa**. n.1, p. 5-44.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- GRACINDO, Regina V. Democratização da educação e educação democrática: Duas faces de uma mesma moeda. **Ensaio**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 3, n° 7, p. 149-156, abril/junho, 1995.
- HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando e outros. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PAZETTO, Antônio Elízio; WHITTMAN, Lauro Carlos. **A produção de pesquisas em políticas e gestão da educação no Brasil, de 1991 à 1997**. Brasília: ANPAE, 1999.
- PEREZ GOMES, A L. La cultura escolar em la sociedad posmoderna. **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona, nov. 1993.
- POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- SILVA, Luciene P. **A internet na cultura escolar**. Caxambu, ANPED, 2002.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: UMESP-ANPAE, 2002.
- WARDE, Miriam J. Considerações sobre a autonomia da escola. In: **O diretor: articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias).