# INTERSEÇÕES ENTRE A CULTURA ORGANIZACIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Terra dos Santos Garcia - UFRN ltsgarcia@gmail.com Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida de Queiroz - UFRN

cidinha@ufrnet.br

**Resumo**: Este é um trabalho de cunho qualitativo que analisa a cultura de uma organização escolar, buscando suas intermediações com a construção do projeto pedagógico. Realizamos pesquisa empírica, utilizando procedimentos como a observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas com educadores da escola. Constatamos que os problemas e conflitos vivenciados pelos educadores consolidaram o trabalho coletivo, o diálogo e a participação nas decisões. A elaboração do projeto pedagógico da escola confirmou essas aprendizagens, e sua implementação possibilita a construção de mudanças organizacionais.

Palavras-chave: cultura organizacional; projeto político-pedagógico; mudança.

#### A CULTURA ORGANIZACIONAL COMO REFERENCIAL DE ESTUDO

A cultura perpassa por tudo o que é social, a vida das pessoas e as representações que constroem acerca dos fatos, assumindo um lugar de relevância na compreensão das práticas sociais. O próprio fato de tornar-se homem já representa uma aprendizagem cultural que se inicia com o nascimento e se prolonga por toda a vida em diferentes espaços sociais. Nesses, sendo a cultura uma fonte de identidade do ser humano, as pessoas (re)criam normas, crenças, valores, ou seja, culturas que norteiam as suas relações com o meio e com os seres humanos, possibilitando a vida em sociedade. Por conseguinte, ao atuarem em organizações, especificamente as escolares, elas desenvolvem culturas que são influenciadas por suas histórias de vida e por relações que estabelecem como membros de uma determinada sociedade.

Embora a literatura referente à cultura organizacional tenha sido desenvolvido inicialmente nas empresas, Costa (2003) considera que, ao final da década de 1980, a noção de cultura organizacional já havia sido incorporada às investigações na área da educação na Europa. Esses estudos se firmam na concepção funcionalista, influenciados pelos sucessos editoriais e pelas investigações no campo empresarial. Porém, ainda conforme o autor, novas abordagens da realidade organizacional, baseadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da fenomenologia, possibilitaram a compreensão da realidade escolar, em que as relações humanas assumem centralidade. No Brasil, os estudos acerca da cultura nas organizações escolares ainda são poucos, evidenciando-se a influência de autores portugueses.

Estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm-se apropriado do referencial da cultura nas organizações e têm elaborado conceitos e modelos teóricos para analisar, teorizar e interpretar os sentidos construídos pelos indivíduos para funcionar como referência no campo organizacional. Referindo-se à escola como instância social de formação humana, Nóvoa (1995, p.16) entende que a análise cultural só tem sentido quando mobiliza "[...] as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto senso*". Em função disso, pesquisadores da área educacional têm recorrido a novas abordagens da realidade escolar, utilizando-se da cultura das organizações para a compreensão dessas.

## A CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Compreendemos a cultura da organização escolar como um conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos construídos e compartilhados pelos sujeitos para orientar as ações individuais e coletivas. Ao definir a cultura organizacional, Schein (1997) ressalta que esse conjunto se refere àquilo que funciona na resolução dos problemas de adaptação da organização ao seu meio e de integração interna do grupo. Por isso, configura-se como um processo de ensino e aprendizagem em que os membros aprendem formas de perceber, pensar e sentir o mundo e as relações em determinadas situações. É a cultura que confere sentido às ações das pessoas na escola e que permite o entendimento recíproco, ou seja, a escola é vista como um espaço de trocas simbólicas.

A cultura da organização escolar alude-se ao modo como as coisas são feitas em seu interior, de forma que todas as escolas desenvolvem culturas específicas que se diferenciam das demais. Nesse aspecto, já na década de 1970, Cândido (1978) afirmava que, embora submetidas aos mesmos regulamentos burocráticos advindos do poder público, as escolas tinham uma dinâmica particular e racionalidades específicas provenientes da integração dos seus membros. Portanto, cada instituição educativa possuía e possui vida e atividade criadora próprias, o que as torna únicas.

O entendimento da especificidade de cada organização escolar implica compreender a sua dimensão humana, formada tanto por influência dos padrões socioculturais quanto por sua capacidade de (re)criá-los. A cultura da escola resulta não só da influência do contexto social e das diretrizes do sistema educacional, assim como daquilo que provém dos sujeitos individualmente: suas aprendizagens socioculturais, concepções, percepções, sentimentos e

identidades. Compreendida dessa forma, não pode ser vista como algo estático, mas como algo recriado pelos grupos humanos, cujos traços predominantes guardam uma imbricação entre a estrutura e a ação humana, pois os padrões culturais e os códigos sociais influenciam os modelos organizacionais e as especificidades históricas dos sujeitos, confluindo na formação das culturas (TORRES, 2005).

A cultura é expressão das contradições, dos desejos, da busca de superação e de sucesso, das crenças, das frustrações dos sujeitos e das aprendizagens que desenvolvem, unindo os indivíduos por laços materiais, afetivos, imaginários e psicológicos. Ao (re)elaborarem e assimilarem a cultura de uma organização escolar, os sujeitos a traduzem em afetos, qualidades, atitudes e comportamentos, mediante seus interesses, suas concepções de mundo e de educação. Por conseguinte, o que se passa no espaço escolar deve ser visto como produto de relações históricas dos homens entre si e com o meio em que se inserem, (re)criando e partilhando significados.

A organização escolar mantém-se coesa. À medida que associa símbolos a significados, constitui uma rede sancionada por mensagens que circulam, sendo captadas, entendidas e incorporadas por seus membros, possibilitando-lhes a oportunidade de relacionar-se com o mundo, de identificar e resolver os problemas do dia-a-dia. A partir dos significados compartilhados, as pessoas desenvolvem padrões de comportamento para estabilizar as ações interpessoais. Logo, com múltiplas vivências e experiências em comum, o grupo consolida culturas correspondentes tanto à organização como um todo quanto aos seus vários departamentos e grupos funcionais. Quem atua em organizações desenvolve formas culturais diferentes, não havendo, portanto, uma cultura homogênea que se estende a toda a organização, senão os acordos relativos a valores e a pressupostos básicos (ETKIN, 2000).

Os valores constituem um dos níveis da cultura organizacional, que, segundo Schein (1997; 2001), é composta por três níveis, que vão do visível ao tácito: os *artefatos*, os *valores* e as *certezas tácitas* ou *pressupostos básicos*. O nível dos *artefatos* compreende o que vemos, ouvimos e sentimos, quando estamos na organização, refletindo os valores e as certezas das pessoas. Assim, as *formas de comunicação* no interior da escola, os *comportamentos* das pessoas entre si e com relação àquelas que não integram o quadro funcional da instituição, os *métodos* de ensino, bem como os desenvolvidos pelas pessoas para resolver problemas relacionados ao trabalho educativo, os *rituais* e as *cerimônias* para celebrar a unidade do grupo e comunicar determinados assuntos, a *organização* e a *decoração* do ambiente, esses são alguns dos artefatos que expressam a cultura de uma organização escolar.

Os valores aludem ao dever ser, ao que as pessoas revelam como razões de seus comportamentos, assim como orientam suas ações em situações de incerteza. E, uma vez que são definidos discursivamente pelos membros da organização, esses podem ou não concordar a esse respeito. Apesar da importância dos valores para nortear o comportamento das pessoas no interior de uma organização, Schein (1997; 2001) adverte que, para compreender o cerne da cultura, é necessário entendê-la em um nível mais profundo: as certezas tácitas compartilhadas pelos sujeitos. Essas são a base da cultura e orientam os níveis dos artefatos e dos valores, os quais são, em larga medida, conscientes. Ao contrário desses, os pressupostos ante o seu caráter tácito são essencialmente inconscientes, pois estão incorporados pelas pessoas, guiando o comportamento dessas, sem que seja necessário passar pelo crivo da razão.

A essência da cultura consiste nas certezas aprendidas e compartilhadas pelos sujeitos ao longo da história, construída coletivamente, e reporta-se ao funcionamento interno de uma organização e à forma como as pessoas a compreendem. Para Schein (2001), as certezas referem-se a aspectos de *sobrevivência externa, integração interna e certezas profundas*, articuladas entre si. Quanto à *sobrevivência externa*, o autor inclui o senso de missão e de identidade — ou seja, o que o grupo é e como justifica a sua existência, como implementa as suas estratégias e os seus objetivos, como avalia as suas ações, como identifica e corrige os próprios erros.

A integração interna contempla a linguagem e o modo de pensar em comum, a identificação das pessoas como integrantes da organização e o nível de associação dessas ao grupo, o relacionamento interpessoal e a compreensão de autoridade por parte dos sujeitos; e, por fim, abrange os sistemas de prêmios e de status construídos internamente. As certezas profundas, por sua vez, dizem respeito: ao relacionamento das pessoas com o ambiente natural (identifica-se a existência de relação de dominação, simbiose ou passividade com o meio); à natureza humana (a crença de que as pessoas são boas ou más, podem ou não mudar); ao relacionamento humano (consideram-se prioritários os interesses individuais ou grupais); à natureza da realidade e da verdade (se o que é real e verdadeiro provém de autoridades, da experiência, de provas científicas, princípios religiosos etc.); ao tempo (se várias coisas devem ser feitas concomitantemente ou cada uma em sua vez; o significado da pontualidade); e ao espaço (se a organização espacial facilita ou dificulta a comunicação, se coopera ou não para manter distâncias, proximidades e status). Considerando que as certezas são construções históricas, convenções criadas pelos sujeitos para nortear as ações em comum, elas originam-se de aprendizagens efetuadas pelos sujeitos em diferentes situações, bem como dos valores propostos por alguém para resolver os problemas com os quais a organização se depara. Desse modo, gradualmente, as pessoas desenvolvem idéias próprias acerca do que é certo ou errado, do que funciona ou não nos universos com os quais interagem.

Segundo Schein (1997), a cultura da organização constrói-se a partir de três fontes: 1) crenças, valores e pressupostos básicos dos fundadores da organização; 2) aprendizagens originárias das experiências dos membros do grupo; 3) novas crenças, valores e pressupostos básicos trazidos por novos membros ou líderes. As soluções propostas por essas pessoas para os problemas da organização são questionadas, debatidas, desafiadas e experimentadas pelos sujeitos do grupo, e, somente após a comprovação de sua eficiência, esses a incorporam. Em outras palavras, aquilo que de início era um valor pode tornar-se um pressuposto básico, caso continue funcionando como referência na solução dos problemas organizacionais.

Os fundadores da organização desempenham papel importante na formação da cultura, porque são eles quem inaugura a missão organizacional e o contexto em que os novos membros atuarão em função dos objetivos organizacionais (SCHEIN, 1997). São eles que, primeiramente, propõem as formas de atuação e os valores que, com o tempo, se tornarão certezas tácitas, ao passo que as novas idéias serão confrontadas com os pressupostos existentes e, por isso, poderão enfrentar maior dificuldade para estabelecer-se. Por sua vez, quando uma organização escolar é fundada e, com pouco tempo de atividade, elabora e implementa o seu projeto político-pedagógico coletivamente, esse pode legitimar-se como norteador da construção cultural. Esse projeto consiste no plano global da escola, no qual a comunidade escolar define os referenciais norteadores da sua prática educativa e planeja as ações necessárias para alcançá-los. Postas em confronto dialógico na construção do projeto, as concepções político-pedagógicas dos fundadores podem ser incorporadas pelas pessoas nas organizações, constituindo a base de formação da cultura organizacional.

Por outro lado, se a elaboração ocorre quando já existe uma cultura instituída, o projeto tanto pode expressar a cultura já existente e resultante do esforço coletivo orientado para os mesmos fins, quanto pode instituir valores que não refletem ainda as concepções vigentes. Em conseqüência, as dificuldades da concretização do projeto são proporcionais à distância entre os valores propostos e os instituídos. Se a cultura organizacional advém das aprendizagens efetuadas coletivamente, o processo de reflexão, planejamento, execução e avaliação das ações escolares propiciado pela implementação do projeto político-pedagógico pode constituir-se em possibilidade de (trans)formação cultural. Quando a elaboração do projeto suscita condições de participação igualitária nas decisões, indica-se uma construção de sentidos comuns e de sinergias.

Não obstante, é na sua realização que os valores se apresentam nas ações das pessoas e que sua eficácia é comprovada. Esse movimento causado pela efetivação de uma proposta pedagógica oportuniza o desenvolvimento de métodos de ação orientados por determinados valores acordados coletivamente, possibilitando a desconfirmação de outros que não condizem com os fins propostos. Com o tempo, se esses valores comprovarem a sua eficácia no confronto com a realidade, gradualmente se articulam com normas, crenças e regras de comportamento que dão sustentação às ações e são incorporados pelos sujeitos.

Assim compreendido esse movimento dialético, a implementação do projeto dá-se por meio de um processo de criação de consensos acerca não só dos valores que movem o grupo, mas também de julgamentos sobre a realidade. À medida que são produzidos, esses consensos possibilitam o fortalecimento da identidade grupal e, por conseguinte, a consolidação da autonomia escolar. Essa identidade histórica e coletiva do grupo precisa ser divulgada entre os novos membros, para que permaneça como uma base comum para o julgamento da realidade e para a proposição de novas ações. Como síntese das concepções coletivas, o projeto político-pedagógico deve tornar-se um elemento de socialização das concepções do grupo e, por força, um elemento de mudança de concepções dos que ingressam na organização.

Portanto, a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico podem promover aos sujeitos diversas oportunidades de aprendizagens culturais. A partir dessa perspectiva, passamos a analisar não só de que forma o processo histórico de (re)construção cultural na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida influenciou a elaboração de seu projeto político-pedagógico, bem como de que maneira esse processo e a implementação desse projeto confirmam ou suscitam novas aprendizagens culturais.

## A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA E DO SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Compreender a cultura de uma organização implica um resgate histórico dos valores, das crenças e das certezas que orientam as condutas das pessoas que a compõem e que conferem previsibilidade e inteligibilidade às ações comuns. A base de construção da cultura de uma organização escolar encontra-se tanto nas aprendizagens que os sujeitos desenvolveram ao longo de sua trajetória histórica quanto naquelas que efetuaram coletivamente, à medida que buscavam solucionar os problemas com que se deparavam no cotidiano escolar.

A Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida foi autorizada em 04 de setembro de 1994, sendo uma das 72 unidades que em 2007 integravam o sistema municipal de ensino de Natal/RN. Atende a alunos da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, funcionando no turno matutino e vespertino, trabalhando com crianças provenientes de classe social de baixa renda. Todo o seu corpo docente e técnico-pedagógico concluiu o Ensino Superior e, em 2007, 47% desses profissionais haviam concluído cursos de Especialização em diversas áreas.

Para a realização dessa pesquisa foram realizadas análises documentais, entrevistas semi-estruturadas e observação participante do cotidiano escolar. Foram entrevistadas 5 profissionais da escola: Leonor (professora), Letícia (diretora), Alice (coordenadora), Minerva (professora) e Sofia (vice-diretora), que aparecem no corpo do trabalho com nomes fictícios.

Quando a Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida começou a funcionar, reuniu diferentes profissionais, com experiências e expectativas diversas e sem uma cultura específica que os orientasse. Em decorrência disso, Leonor (2006) avalia que os professores, ao ingressarem na nova escola, tiveram dificuldades em construir o seu próprio "jeito de trabalhar", mas, amparando-se mutuamente, desenvolveram as bases de sustentação do trabalho educativo. Essa revelação demonstra a importância de produzir uma cultura na organização, visto que, como espaço singular de experiência humana, a escola é um lugar propício às construções e trocas simbólicas, por meio das quais as pessoas (re)criam, difundem e decodificam mensagens em vários contextos comunicativos.

As aprendizagens concebidas em comum na organização escolar possibilitaram aos profissionais consolidarem relações marcadas por uma ação coletiva e democrática. As bases de construção dessa cultura encontram-se tanto nas aprendizagens individuais dos seus membros quanto nas primeiras vivências em comum, de modo que as bases da identidade da escola começaram a ser definidas antes mesmo do seu funcionamento, quando os professores que desejavam trabalhar naquele local, em conjunto com o Conselho Comunitário do Bairro do Vale do Pitimbu, pressionaram a Secretaria de Educação para que a escola fosse construída e já funcionasse em 1994, ano em que a escola ficou pronta.

Esses momentos iniciais foram importantes para que os professores compreendessem a importância do trabalho coletivo e respondessem aos desafios que estavam por vir. Segundo Leonor (2006), após a inauguração da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, surgiram inúmeros conflitos entre os profissionais encaminhados e a equipe de gestão, uma verdadeira disputa pelo poder: de um lado, a direção indicada pelo então prefeito e, em

seguida, eleita pela comunidade, atuando com características patrimonialistas; de outro, os professores e funcionários que não aceitavam determinadas atitudes da direção.

Essa característica da direção escolar possui raízes históricas, porque durante muito tempo predominou no sistema administrativo brasileiro o funcionalismo patrimonial. Para Weber (1991), o patrimonialismo é designado como uma forma de dominação tradicional caracterizada pela obediência à pessoa cujas ordens são legitimadas pela tradição e pelo livre arbítrio do senhor. Mediante a sua vontade, o senhor pode manifestar antipatia ou simpatia pelas pessoas, ampliando, assim, o exercício da dominação em cada situação, até o ponto de agir sem provocar a resistência dos súditos. De acordo com Mendonça (2001), ao longo do tempo, ocorreram modernizações no sentido da burocratização do Estado, mas a estrutura burocrática não anulou a patrimonialista, formando um modelo híbrido.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, conforme Sofia (2007), a diretora considerava o espaço escolar como extensão de sua casa, tratando primeiramente de seus assuntos pessoais em detrimento dos profissionais. Outra questão que caracteriza a influência do patrimonialismo nas ações da direção é o fato de a permanência dos profissionais na escola estar condicionada à sua vontade: tanto colocava à disposição da Secretaria Municipal de Educação os profissionais da escola com quem se indispunha, quanto instigava os demais a aderirem às suas posições. Assim, o clima de trabalho foi descrito pelas professoras como marcado por conflitos, desunião, desconfiança e desentendimentos, pela falta de diálogo entre as pessoas.

Aqueles que se contrapunham às situações impostas e aspiravam a outros rumos para o trabalho escolar buscaram meios de intervir nos acontecimentos. Em meio a grandes dificuldades, mas trabalhando coletivamente, os professores agendaram reuniões com a Secretaria de Educação e mobilizaram a formação do conselho escolar, a fim de legitimar as decisões coletivas, redigindo, assim, o seu regimento. Sofia (2007) informou que Letícia, na época secretária geral da escola, juntamente com outra professora, esteve à frente dessa construção. A secretária desenvolveu tal liderança na escola ao ponto de sua figura ser confundida com a da direção, pois respondia pelo funcionamento da instituição e articulava as reuniões de planejamento e as discussões com os professores.

Uma das ações valorizadas pelas professoras era o planejamento coletivo das atividades pedagógicas, implantado na escola pela primeira supervisora encaminhada para a instituição. Entretanto, à medida que os problemas com a direção se agravavam, segundo Sofia (2007), o grupo "[...] não se reunia mais, já não planejava mais, não discutia mais nada". Não obstante, isso mostra que o planejamento e o trabalho coletivo já se consolidavam

como uma cultura na escola e que a sua não-realização intensificava a necessidade de contraposição ao poder instituído.

No contexto escolar, não apenas se entrecruzam múltiplas relações de poder, como também confluem modelos organizacionais distintos. Embora a figura da direção personalize o poder, a instituição escolar é regida por um modelo de administração burocrático pautado por regras que estabelecem, entre outros aspectos, o sistema hierárquico, o qual define quem manda e quem obedece e de que modo. Conforme as regras burocráticas, a diretora possuía poder de mando, mas sua legitimidade era contestada, à medida que o exercia segundo o seu arbítrio e não comprovava, tal como pretendia, a competência necessária ao desenvolvimento de suas funções. Assim, através do Conselho Escolar e da redação do seu estatuto, os professores tornaram legítimas as relações democráticas, significativas para superar o mando autoritário.

O conselho escolar está relacionado com a gestão democrática, tendo como um de seus princípios o pluralismo que implica a coexistência de grupos, que, conflitantes ou não entre si, "[...] têm como função limitar, controlar e contrastar poderes, diante do centro de poder dominante" (WERLE, 2003, p.47). O grupo de profissionais contrapôs-se à direção e legitimou suas decisões por meio desse colegiado. Por um lado, o estatuto representava a regra que legitimava as suas deliberações; por outro, o rompimento com a dominação burocrática, porque as relações hierárquicas e as relações de poder unidirecionais foram ultrapassadas. As regras passam a ser construídas com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com exceção da direção. As relações de poder, assim, estão pautadas na discursividade e no convencimento dos membros do grupo entre si.

Ao final do ano de 1997, Letícia (2007), pedagoga e então secretária da escola, candidatou-se à direção com uma outra professora e vencendo o pleito, realizou uma reunião que marcou o início de uma nova fase para as pessoas da escola. Sofia (2007) mostra que isso conferiu novos rumos para o trabalho escolar: "[...] aí se planejava, aí começou a se ter semana pedagógica, horários de estudos, começou a se dar um norte para o trabalho pedagógico dessa escola".

A eleição legitimou as aprendizagens desenvolvidas coletivamente pelos profissionais da escola que favoreciam o desenvolvimento de um modelo de ação pautado na colaboração interpessoal cujas decisões são tomadas coletivamente e em condições de igualdade. Acreditando em um trabalho realizado de forma democrática e em valores como a colaboração interpessoal e a participação nas decisões, propiciou as condições para que esses valores, paulatinamente, se constituíssem em um pressuposto compartilhado pelas pessoas da

organização. A ação coletiva impulsionou o grupo a confiar na sua capacidade de enfrentamento de seus próprios problemas; além disso, esse agir coletivo fez com que o planejamento do trabalho administrativo e pedagógico fosse compreendido como condição para o alcance dos objetivos. O ato de planejar passou a ser considerado pelos profissionais como um suporte imediato para que as ações se concretizassem porque possibilita concatenar esforços.

Assim como o planejamento, o estudo também é considerado um suporte para a ação, porque confere qualidade às ações escolares e possibilita aos profissionais o conhecimento de outras experiências que podem auxiliar o desenvolvimento do trabalho educativo. Considerase que a teoria deve dar suporte à ação e os estudos devem se relacionar diretamente com o trabalho que executam. Embora tanto o estudo quanto o planejamento sejam valorizados, em função do pouco tempo disponível, o planejamento é, geralmente, priorizado. Na visão de Minerva (2007), "[...] é importante a gente estudar, a gente ver qual é a necessidade primordial, mas é importante que a gente privilegie o planejamento. [...] eu gosto de entrar na sala com tim tim por tim tim escrito no meu caderno".

Isso acontece porque o planejamento das ações confere segurança para os profissionais desempenharem suas funções. O reconhecimento da importância do aporte teórico para a prática pedagógica leva as equipes de coordenação escolar e de gestão a incentivarem os professores a estudar individualmente e reservarem um tempo para os estudos na própria organização. Mas esse espaço é limitado em função do acúmulo de decisões a serem tomadas coletivamente e do trabalho burocrático que precisam realizar, do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Por conseguinte, determinados professores estudam e se aprofundam nas diversas temáticas mais do que outros que ainda não adquiriram esse hábito.

Foi estudando e planejando coletivamente que os professores sentiram a necessidade de elaborar o projeto político-pedagógico da escola. A consolidação de uma cultura que valoriza a participação, a igualdade e o planejamento definiu as bases para a construção do projeto, que foi elaborado como expressão da cultura criada historicamente. Conforme Garcia (2004), que analisou a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, em 1995, após um ano de funcionamento da escola, organizou-se um grupo de professores para realizar essa tarefa, mas a premência em instituir o Conselho Escolar adiou essa intenção. Em 1998, com a eleição da nova direção e a chegada de outros profissionais à escola, reacendeu-se a vontade política de construir o projeto educativo da instituição. Para isso, foi constituído um novo grupo de estudo e sistematização,

todavia, mais uma vez, as discussões não foram adiante. Somente a partir de 2001, a tarefa foi retomada, não por um grupo específico, mas por toda a comunidade escolar, pois a cultura da participação já estava consolidada.

Neste momento, a elaboração do projeto representou a síntese da visão políticocultural dos profissionais, cujo processo foi marcado pela realização de estudos, pela participação da comunidade e pelo compartilhar de responsabilidades. Essa responsabilidade coletiva pode ser deduzida da seguinte afirmação de Alice (2006): "[...] se a gente tem uma gestão participativa e democrática, subentende-se que todos são co-responsáveis". Portanto, compartilhando decisões, a responsabilidade pelas conquistas e pelos fracassos também tornase coletiva.

Tanto na elaboração do projeto quanto em sua implementação reconhece-se que pessoas que participam dos processos decisórios são diferentes e, em decorrência, possuem opiniões diversas, de modo que as divergências e os conflitos são vistos como parte da realidade. Procura-se resolvê-los por meio do diálogo, da análise dos pontos favoráveis e desfavoráveis, para, em seguida, votar sobre o ponto em pauta. Sabemos que nem sempre é possível chegar a um consenso; nesse caso, as pessoas procuram as alternativas que atendam a maioria. Como acontece em toda ação coletiva, apesar de haver objetivos comuns, coexiste um complexo fluxo de autoridade, proveniente dos diversos interesses e identidades dos sujeitos.

Leonor (2006) assim reforça essa afirmação: "[...] os conflitos, as divergências, pelo menos eu percebo que tudo aqui é conversado, a gente chega ao consenso, a um bom senso, cada uma é levada a ter bom senso para o bem da maioria". Nos momentos que isso é impossível, a professora não acredita que as pessoas sejam "[...] convencidas, [...] elas não mudam de opinião. Mas, para o bem da escola, para o bem do trabalho, pelo bem de todos...".

Em uma gestão democrática, esse é um embate comum e que pressupõe o diálogo por meio do qual se procura convencer as pessoas sobre determinados pontos de vista. Na concepção de Habermas (1990), o agir comunicativo garante a motivação dos sujeitos, dissolve as relações de dominação que a imposição de regras impessoais representa, pois permite o confronto das diversas racionalidades na construção do consenso. Para o *bem da maioria*, determinados professores são levados a adotar as posições do grupo, mas nem sempre o seu empenho equivale ao de outro que se compromete com elas. Nesse caso, é necessário que o grupo disponha de um tempo maior para a reflexão, a argumentação e o convencimento dessas pessoas até que a visão da maioria possa se mostrar como a mais correta ou a menos correta, o que nem sempre pode ser alcançado em curto espaço de tempo.

Nas falas das professoras vislumbramos o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na organização escolar, possibilitando às pessoas uma maior disponibilidade para inovar e, conseqüentemente, para mudar conforme as reflexões suscitadas pela implementação do projeto político-pedagógico. O grupo constitui-se em um suporte, uma segurança para que as pessoas possam lançar-se a situações de instabilidade e de insegurança que as inovações representam. Para Thurler (2001), as relações interpessoais marcadas pela cooperação condicionam, em parte, o modo como as idéias inovadoras são tratadas. Na escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, o grupo de professores tem a oportunidade de discuti-las coletivamente, o que lhe confere um sentimento de integração e de solidariedade que influencia a sua capacidade de assumir riscos.

A cooperação entre os membros da escola leva-os a reconhecerem os recursos próprios que podem ser mobilizados no desenvolvimento de certas práticas. O conhecimento das aptidões e das capacidades de cada profissional e do que podem realizar coletivamente, assim como o apoio da equipe de coordenadores e da direção, incentivam os professores a tornarem realidade os seus *sonhos pedagógicos*.

Embora os docentes se disponham a inovar, movidos pela vontade de realizar um bom trabalho, nem sempre essa inovação é precedida por uma reflexão consistente sobre a realidade e por uma relação dialética entre teoria e prática a fim de propiciar uma adequada articulação entre as novas e as antigas práticas, o que contribuiria para a eficácia das mudanças almejadas pelo grupo. Refletindo acerca dos resultados obtidos por certas ações inovadoras, o grupo definiu o equilíbrio como um valor que deve pautar a sua ação, entendendo que, antes de implementar uma inovação, é necessário um exame consistente das práticas desenvolvidas, para que não se descartem as conquistas alcançadas ao longo do tempo.

Para que o que foi planejado aconteça, a vice-direção trabalha articulada à coordenação escolar prestando suporte técnico-pedagógico aos professores no planejamento do trabalho cotidiano e das inovações que podem trazer mudanças significativas para o processo educativo. Hargreaves et al. (2002) esclarecem que a liderança escolar assume função importante no apoio e na sustentabilidade das mudanças, pois se constitui em liderança intelectual que auxilia a interpretação e a articulação das propostas políticas do grupo. Ainda segundo os autores, essa liderança também atua na produção cultural e no suporte material e emocional do processo de mudança, construindo culturas de colaboração e de enfrentamento de riscos e proporcionando o suporte material e humano necessário a esse processo.

Essa não é uma tarefa fácil. Diante das dificuldades suscitadas pelo desenvolvimento do trabalho educativo, as pessoas conversam, buscam auxílio na literatura e socializam experiências visando criar sinergias. Esse é um processo contínuo e imprescindível à implementação do projeto político-pedagógico. Na medida em que os sujeitos criam as condições para implementar o que foi definido coletivamente, compartilham aprendizagens por meio das quais (re)constroem a cultura da organização escolar.

## **CONSIDERAÇÕES**

A cultura organizacional constitui-se em um referencial para a compreensão da realidade escolar que coloca em relevo as dimensões históricas, políticas, simbólicas e interpessoais que a compõe. Permite compreender cada escola como única cuja cultura se forma a partir das múltiplas aprendizagens que os sujeitos desenvolvem em vários meios (familiar, escolar, profissional, religioso etc.). Ao interagirem historicamente no interior das organizações escolares, os sujeitos constroem sentidos para orientarem as ações comuns, conforme as suas necessidades. Isso permite que eles se compreendam nas relações cotidianas, confiram estabilidade e previsibilidade às suas ações bem como compartilhem objetivos que conduzam a um projeto educativo em comum.

Na particularidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, as experiências e os valores trazidos pelos seus fundadores e pelas pessoas que se incorporaram à escola, constituíram a base para as aprendizagens desenvolvidas em conjunto. As vivências construídas em comum propiciaram a valorização da ação coletiva, da participação, do planejamento, do estudo para obter, em conjunto, o que não conseguiriam por si só. Essas aprendizagens permearam a construção do projeto político-pedagógico da escola.

Essas aprendizagens históricas desenvolvidas em comum pelos sujeitos, com o tempo se transformaram em certezas tácitas, de forma que as inovações propostas quer seja pelo sistema quer pelos próprios profissionais serão confrontadas com os pressupostos incorporados pelos sujeitos. As mudanças nas concepções não ocorrem facilmente, de modo que as idéias inovadoras são testadas e só incorporadas à cultura após provar a sua eficácia. Assim, o processo de elaboração e de implementação do projeto político-pedagógico tanto é influenciado pela cultura organizacional quanto consiste em uma construção coletiva de sentidos no interior da escola que pode propiciar mudanças nas relações que se desenvolvem nesse e em outros meios.

A construção de um projeto político-pedagógico constitui-se em um processo complexo tendo em vista a necessidade de coordenar as ações das pessoas entre si, em função do tempo e dos meios disponíveis, do que foi planejado e dos imprevistos que podem ocorrer na consolidação das ações. Para que os sujeitos coloquem em prática aquilo que planejaram precisam mudar determinadas concepções, e isso requer, em especial daqueles que não participaram da elaboração da proposta pedagógica, uma adesão pessoal e política. Essa adesão é construída por meio de um longo processo de reflexão, diálogo, socialização e intercâmbio de conhecimentos.

Ao planejarem suas ações coletivamente, os sujeitos partem dos valores e dos pressupostos construídos em comum, que orientam a proposição das inovações definidas no projeto. Por outro lado, as reflexões suscitadas pela elaboração e pela implementação do projeto político-pedagógico constituem-se em oportunidades para que os atores escolares reflitam e dialoguem buscando definir concepções políticas, (re)planejar e (re)avaliar as suas ações. É fundamental que esse processo seja marcado pela participação de toda a comunidade para que a (re)construção de sentidos abranja todos os implicados na implementação das inovações.

Esse processo dialógico possibilita o questionamento de relações de dominação entre os indivíduos bem como o desenvolvimento de inovações para atender às aspirações do grupo. Apesar de instituídos pela cultura escolar, os educadores são capazes de refletir sobre ela, aceitando e refutando determinados aspectos com conhecimento de causa. As formas culturais desenvolvidas em cada organização, por conseguinte, são formadas na tensão entre o instituído e o instituinte, sendo marcadas por continuidades e por mudanças.

### REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. 3. ed. Porto: Asa, 2003. divergências. Buenos Aires: Pearson Education: Prentice Hall, 2000.

ETKIN, Jorge. Política, gobierno y gerencia de las organizaciones: acuerdos, dualidades y

GARCIA, Luciane Terra dos Santos Garcia. Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida – Natal/RN (2002-2003). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Introdução: o materialismo histórico e o desenvolvimento de estruturas normativas. In: \_\_\_\_\_. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HARGRAVES, Andy et al. *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEONOR. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2006. Três fitas cassete.

LETÍCIA. Depoimento. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Duas fitas cassete.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, n. 75, ago. 2001.

MINERVA, *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Três fitas cassete.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de inovação educacional, 1995.

Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHEIN, Edgar H. Guia de sobrevivência da cultura corporativa. Tradução: Mônica Braga.

SCHEIN, Edgar H. *Organizational culture and leadership*. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1997.

SOFIA. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Quatro fitas cassete.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, out/dez. 2005.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: EdUnB, 1991. vol. 1.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares*: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.